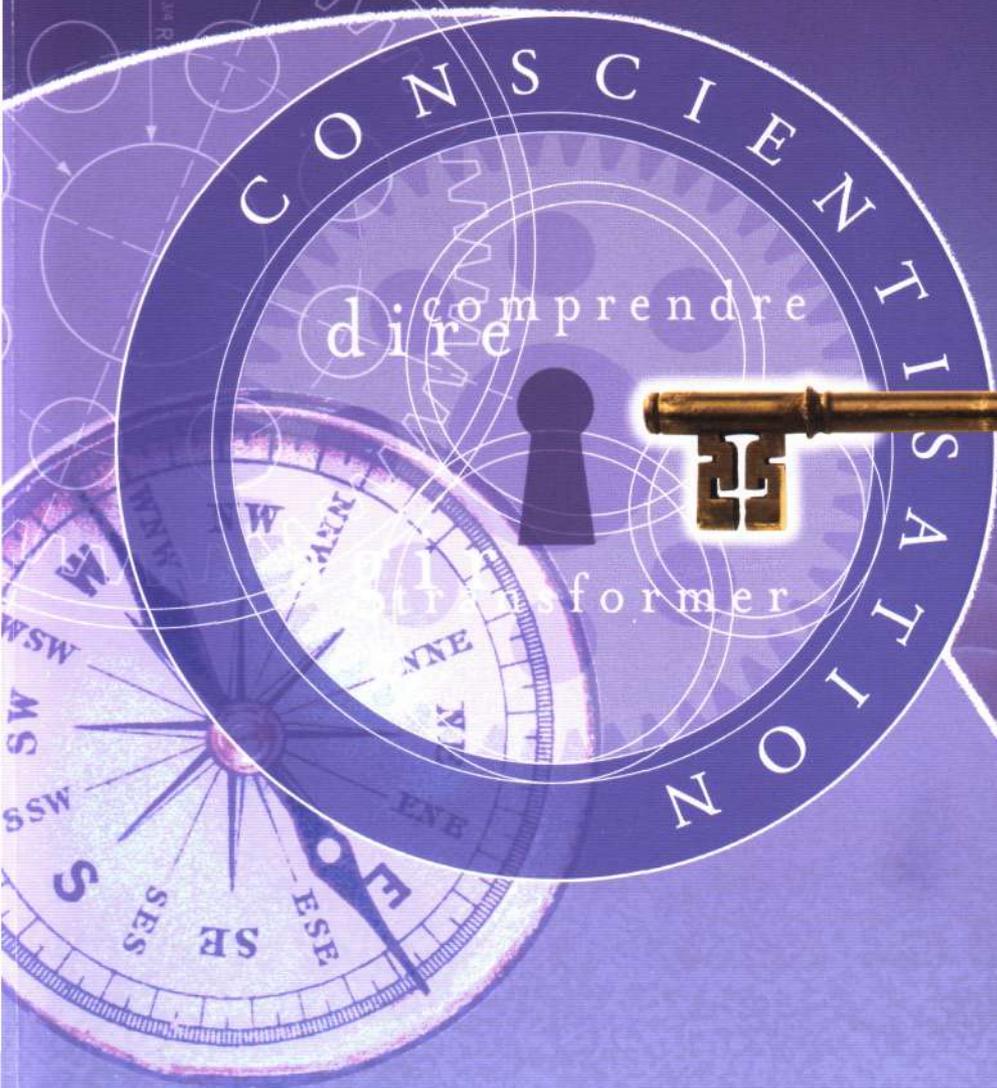


Le Monde

ALPHABÉTIQUE

Le monde alphabétique, numéro 15, automne 2003 : Oser l'approche conscientisante en alphabétisation populaire - RGPAQ

LE REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC



**Oser l'approche
conscientisante
en alphabétisation
populaire**

Le Monde

ALPHABÉTIQUE

N° 15, automne 2003

La revue *Le Monde alphabétique* est publiée par le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ); elle se veut le reflet de l'alphabétisation populaire et entend en faire la promotion. Elle s'adresse d'abord aux intervenants et aux intervenantes des groupes populaires en alphabétisation afin d'alimenter leur réflexion et leurs pratiques. Les articles publiés dans le *Monde alphabétique* n'engagent que leurs auteurs.

Responsable de la revue Lucie St-Germain

Rédactrice en chef Christiane Tremblay

Comité de lecture Élise De Coster (coordonnatrice en alphabétisation, Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles), Martine Fillion (formatrice, Atelier des lettres), Clode Lamarre (formatrice, La Jarnigoine), Lucie St-Germain (pour la coordination du RGPAQ), Christiane Tremblay.

Ont collaboré à ce numéro Francine Beaupré, Jean-Yves Blot, Julie Boulianne, Martine Dupont, Martine Fillion, Denis Gauthier, Jeannine Labonté, Alain Lamer, Christian Pelletier, Nicole Perron, Rachel Pointel, Mario Raymond, Lorraine Roy, Lise St-Germain, Lucie St-Germain, Sylvie Tardif, Solange Tougas, les participants et les participantes du Regroupement des assistés sociaux du Joliette métropolitain.

Ont collaboré au dossier Suzanne Daneau, Marcel Desjardins, David Dillon, Jeanne Francke, Lorraine Guay, François Labbé, Brigitte Létourneau, Doris Provencher, Lorraine Roy.

Design graphique Hypocrite

Réviseurs Sylvain Deschênes, Serge Leroux.

Correctrices d'épreuves Michèle David, Suzanne Éthier.

La publication de la revue est financée par le Secrétariat national à l'alphabétisation, Développement des ressources humaines Canada. Le tirage est de 400 exemplaires. Les textes sont soumis au Comité de lecture, auquel revient la décision de leur publication dans la revue.

Prix 10\$

Correspondance Veuillez adresser toute correspondance au Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, 2120, rue Sherbrooke Est, bureau 302, Montréal (Québec) H2K 1C3,

N° de téléphone : (514) 523-7762
N° de télécopieur: (514) 523-7741
Courriel : alpha@rgpaq.qc.ca

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec
et Bibliothèque du Canada
ISSN: 1183-515X



Éditorial

Défendre et promouvoir l'alphabétisation populaire

Flash sur les pratiques

Percevoir autrement son rapport à l'écrit

Le jeu en pratique

Échos et réflexions

*Emplois de solidarité ou contre l'exclusion
des personnes peu alphabétisées*

Enjeux

Lutter contre la pauvreté

Une politique à « exploiter »

La Semaine québécoise des adultes en formation : mission accomplie ?

Prêts-à-porter

Vendre des mots, et non du rêve

Dossier: Oser l'approche conscientisante en alphabétisation populaire

Se renouveler sans cesse

Usurpation d'identité

Quelle conscientisation ?

Se connaître pour mieux intervenir

Des mouvements sociaux pour bien vivre dans la cité

Quand la conscientisation mène à l'action

A qui appartient l'école ?

Une démocratie active

Le pouvoir de se défendre

En conclusion

Humour

Voulez-vous m'acheter

D'ailleurs

Une alphabétisation libératrice pour transformer Haïti

Au-delà de la lettre

Vue sur le monde

La pauvreté pour une chanson

Profil de groupe

Bien de son temps

Satisfaire le désir d'apprendre

Sondage

Que vous offre Le Monde alphabétique ?

À voir... à lire

Liste des groupes membres

Défendre et promouvoir

l'alphabétisation populaire

Après plus de 20 ans d'existence, le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) est en pleine effervescence : ses groupes membres sont résolument déterminés à revoir les fondements de l'alphabétisation populaire qui ont guidé leurs pratiques depuis les débuts. Une démarche a donc été amorcée pour mettre à jour notre analyse sociopolitique de l'analphabétisme, qui aboutira notamment à la tenue d'un congrès d'orientation au début de 2004. Ce processus de réflexion, ayant pour toile de fond les nombreux changements sociaux survenus au cours des dernières années, nous aidera à tenir compte, dans nos interventions, des nouvelles réalités sociales et politiques qui influencent le quotidien des personnes peu alphabétisées.

Le dossier du présent numéro, qui porte sur l'approche conscientisante de Paulo Freire, approche dont s'est inspiré notre mouvement, se situe au cœur de cette réflexion collective. Espérons qu'il orientera les débats à venir sur la question.

Sous les rubriques habituelles, vous trouverez des articles où analyse critique et action occupent également une place de choix. Mentionnons, entre autres, des textes relatant la démarche en alphabétisation entreprise par des Haïtiennes dans leur pays et l'expérience, au Québec, d'une action citoyenne pour contrer la pauvreté. De plus, le groupe COMSEP de Trois-Rivières nous amène inévitablement à nous questionner sur les solutions à mettre en place pour lutter contre l'exclusion des personnes peu alphabétisées du marché du travail.

En ce qui concerne les pratiques en alphabétisation populaire, La Boîte à lettres de Longueuil nous explique comment il est possible de modifier son rapport à l'écrit et le Centre Alpha de la Baie nous présente un jeu maison susceptible d'intéresser les adultes en apprentissage.

La rubrique *Au-delà de la lettre* offre aux participants et aux participantes l'occasion de prendre la parole. Alain Lamer de l'Écrit Tôt de Saint-Hubert a *vue sur le monde* et les adultes du RASJM de Joliette parlent de pauvreté en chantant.

Continuant notre tournée des groupes, nous vous proposons deux portraits, celui de L'Atelier des lettres, qui œuvre depuis de nombreuses années dans le quartier Centre-Sud de Montréal, et celui du groupe ABC Lotbinière, déjà bien implanté dans sa région.

Deux articles portent sur l'autofinancement. La Porte ouverte de Saint-Jean-sur-Richelieu a trouvé la manière de se financer sans renier ses valeurs et ses principes, et Francine Beaupré du Centre d'activités éducatives et populaires de La Tuque nous fait réfléchir sur la pertinence des campagnes d'autofinancement.

Ne manquez pas les résultats du sondage publié dans le numéro précédent. De toute évidence, *Le Monde alphabétique* est lu et grandement apprécié.

En terminant, permettez-moi, à titre de nouveau coordonnateur du RGPAQ, d'exprimer mon vif intérêt pour cette revue, reflet du dynamisme de notre mouvement. Non seulement est-elle un outil de réflexion sur l'alphabétisation populaire, mais également un outil de promotion des pratiques qui en découlent.

Je vous invite à lire et à relire avec attention le présent numéro, en souhaitant qu'il donne lieu à des débats et renforce notre sentiment d'appartenance !

Bonne lecture!

Christian Pelletier, coordonnateur du RGPAQ



Percevoir autrement son rapport à l'écrit

Martine Dupont, formatrice et responsable des activités de recherche, La Boîte à lettres

*La famille, le milieu socioculturel
et, plus tard, l'école modèlent
peu à peu notre rapport à l'écrit.*

*Si les expériences vécues sont
néfastes, le processus cesse
d'évoluer et toute pratique de
lecture ou d'écriture devient
synonyme d'échec. Peut-il en
être autrement? À La Boîte
à lettres, on pense que oui.*

La Boîte à lettres de Longueuil, un organisme d'alphabétisation populaire, œuvre depuis 20 ans auprès de jeunes adultes âgés entre 16 et 25 ans. En mai 1996, son équipe de travail, insatisfaite des résultats obtenus par plusieurs jeunes en lecture et en écriture, et désireuse de les amener à appliquer leurs nouvelles connaissances dans le quotidien, entreprenait une recherche-action-formation — qui allait durer plus de cinq ans — sur l'appropriation de l'écrit afin de renouveler ses pratiques.

Pour mener à bien la tâche, un comité de coordination de la recherche, formé de membres de l'équipe de travail (la coordonnatrice et deux formatrices) et de personnes de l'extérieur (une chercheuse universitaire, une agente de recherche et une assistante de recherche), a été constitué. Trois types d'activités ont été réalisés : la lecture d'ouvrages en lien avec le sujet, l'analyse de récits de formation (en lien avec la lecture et l'écriture) produits par les membres du comité de recherche, l'équipe de travail et les jeunes et, enfin, des discussions sur l'appropriation de l'écrit.

La recherche ne s'est pas déroulée sans heurts : choc des cultures (entre le monde de l'université et celui de l'éducation populaire), résistance à l'approche biographique de la part de l'équipe de La Boîte à lettres (s'agissait-il d'une approche thérapeutique?), difficulté pour les jeunes de passer de l'oral à l'écrit¹, mais l'expérience a été plus que positive. En voici les grandes lignes.

Une notion des plus complexes

Nous pouvons d'entrée de jeu définir le processus d'appropriation de la lecture et de l'écriture comme la dynamique qui s'instaure entre un sujet-acteur² et l'écrit (aussi bien la lecture que l'écriture). Cette dynamique se concrétise par des pratiques diverses qui peuvent se modifier au cours des différentes étapes de la vie. Plus précisément, l'appropriation est la construction d'une relation individuelle et socioculturelle à l'écrit, « qui débute avant l'école, dans les relations affectives,



le contexte socioculturel, et selon l'équipement bio-physiologique de chacun, qui se modifie au contact de l'institution scolaire, puis continue de se développer chez l'adulte du fait de ses activités personnelles, professionnelles, culturelles et relationnelles et en fonction de la complexification croissante des modalités d'usage de l'écrit dans nos sociétés³ ».

Une fois qu'on a compris comment se construit un rapport dynamique à l'écrit, on est également en mesure de comprendre comment il est possible de le freiner, voire de le figer. Prenons pour exemple l'idée que ce rapport s'amorce bien avant l'école et prend en compte toutes les activités qui placent le sujet-acteur en relation avec la langue. Les jeunes qui fréquentent La Boîte à lettres sont majoritairement victimes de la pauvreté, économique, sociale et culturelle. En effet, les familles de milieux défavorisés n'ont pas toujours suffisamment d'énergie, de connaissances, de disponibilité pour raconter des histoires, stimuler le développement des enfants... quand leurs besoins vitaux (se nourrir, se loger, se vêtir) ne sont pas comblés. En 1998, « le taux de pauvreté infantile atteignait un enfant sur cinq » au Canada, pauvreté qui se traduit par « une mauvaise santé, une malnutrition, un développement malsain et une maturité scolaire déficiente⁴ ». Ces enfants sont alors plus susceptibles de s'absenter de l'école et d'éprouver un

Les familles de milieux défavorisés
n'ont pas toujours suffisamment
d'énergie, de connaissances,
de disponibilité pour raconter des
histoires, stimuler le développement
des enfants... quand leurs besoins
vitaux ne sont pas comblés.

ensemble de difficultés dont la somnolence, le manque de concentration et la démotivation. Par ailleurs, à partir d'entretiens avec des jeunes⁵, on a observé que la pauvreté, la misère, les difficultés familiales engendrent « un mélange de honte, de révolte, de culpabilité et d'agressivité qui interfèrent [...] dans leur rapport à autrui et en particulier avec les institutions éducatives, sociales ou thérapeutiques⁶ ». On peut facilement imaginer que l'appropriation de l'écrit qui, généralement, évolue selon les étapes de la vie, est fortement compromise dans ces conditions. À cela ajoutons que les jeunes de La Boîte à lettres ont aussi fait partie, à l'école, de classes spéciales, synonymes pour eux d'exclusion, de marginalisation et de déconstruction identitaire.

Si l'on saisit mieux comment se construit le rapport à l'écrit ou, dans le cas des personnes ayant des difficultés avec l'écrit, comment il s'est figé, de quelle façon doit-on aborder l'alphabétisation? Et, plus particulièrement, l'alphabétisation populaire?

Se définissant d'abord comme un groupe populaire d'alphabétisation, La Boîte à lettres s'appuie sur une philosophie qui imprègne l'ensemble de ses interventions auprès des jeunes et dans le milieu. Cette philosophie est reliée aux bases idéologiques de l'alphabétisation populaire, telles que décrites par le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec dans sa *Déclaration de principes*: l'alphabétisation populaire propose, en plus de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, le développement de connaissances générales, fonctionnelles, sociales et personnelles; elle considère l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme un outil d'expression sociale, de prise de parole, de pouvoir sur son milieu et son environnement; elle demeure une approche collective par laquelle l'individu en arrive à développer un sentiment d'appartenance et à réaliser des projets; elle se caractérise par la place qu'occupent les participants et les participantes dans le groupe, une place définie par eux et par les formateurs et les formatrices.



Ainsi, l'alphabétisation n'est plus une fin en soi, mais un outil d'émancipation. Et si la lecture et l'écriture sont des outils d'émancipation, les membres de l'équipe de La Boîte à lettres ont dû elles aussi s'interroger sur leur appropriation de l'écrit. À cet égard, différents moyens ont été mis en place, quoique toujours à parfaire, telles une *démarche de réflexion collective* (voir l'encadré ci-dessous), une formation continue sur différents thèmes choisis en début d'année (pauvreté, mondialisation, etc.) et une banque de suggestions de lectures pertinentes et *conscientisantes*.

Pour bien comprendre le rapport à l'écrit, son pouvoir et l'impact qu'il a eu sur la construction de l'identité, pour bien mesurer l'influence de la famille et de l'école, il est essentiel que toute personne travaillant en alphabétisation entreprenne un processus de réflexion et d'analyse sur le sujet. Pour combattre l'analphabétisme, « il est indispensable de faire un retour sur ce qu'implique le rapport à l'écrit avant de se précipiter dans l'action⁷ ».

L'alphabétisation n'est plus une fin en soi, mais un outil d'émancipation.

Lorsqu'on fait une telle analyse en groupe, on constate que le rapport à l'écrit est bel et bien un produit social, comme il est dit en alphabétisation populaire. Mais comment cela se traduit-il dans notre groupe, dans notre façon d'alphabétiser?

Agir plus globalement

La lutte contre l'analphabétisme commande une intervention sur trois plans: le sujet-acteur, les espaces mésosociaux (famille, école et milieu de travail) et, enfin, la société.

DÉMARCHE DE RÉFLEXION COLLECTIVE

Pour cette démarche, nous nous sommes inspirées de l'atelier Autobiographie offert aux jeunes afin que les travailleuses (pas seulement les formatrices) réfléchissent à leur processus d'appropriation de l'écrit. Ainsi, dans un climat de confiance incitant au partage, un certain nombre d'entre elles ont réactivé leur mémoire en lien avec la lecture et l'écriture, entrepris une réflexion personnelle et collective sur le sujet, présenté oralement leur récit de vie puis, par écrit, partagé collectivement leurs impressions et analysé les récits des autres. La formule privilégiée a consisté en des demi-journées à chaque deux semaines, échelonnées sur deux mois. La rédaction du récit s'est fait en dehors des rencontres.

On parle, d'une part, d'une démarche de *réflexion* parce qu'il s'agit de développer la capacité de réfléchir sur soi, son vécu, son expérience en lien avec la lecture et l'écriture et, d'autre part, d'une démarche *collective* parce qu'il s'agit de faire ressortir ce qui, dans l'appropriation de la lecture et de l'écriture, est semblable et différent pour chaque personne, c'est-à-dire l'aspect social de l'appropriation et la singularité du rapport à l'écrit de chacune. La démarche aide à actualiser certains aspects du processus d'appropriation de la lecture et de l'écriture qui, sans expérimentation, demeurent souvent abstraits et théoriques. Le fait de *reconstruire* son rapport à l'écrit permet de mieux en comprendre la complexité et d'en connaître les différentes composantes. Cela a aussi pour effet de transformer l'intervention auprès des jeunes.



L'équipe de La Boîte à lettres a dû élargir sa représentation de la pauvreté, qui inclut maintenant non seulement la dimension économique, mais aussi les dimensions sociale et culturelle, car ces dimensions interagissent entre elles et influent sur les jeunes, sur leur capacité à apprendre et à devenir plus autonomes.

Connaissant mieux la notion d'appropriation de l'écrit dans sa complexité et définissant plus largement ce qu'est la pauvreté, nous avons élaboré une approche plus globale d'intervention auprès des jeunes. Trois axes ont été définis afin d'orienter les nouvelles pratiques à mettre en place: le culturel (ateliers d'alphabétisation, atelier Autobiographie, projets ponctuels, etc.), le social (suivi psychosocial, dynamique de groupe et interrelations, interventions auprès des familles, développement d'un réseau social, etc.) et l'économique (réalisation de budgets, recherche d'emplois, accès au logement, etc., pratiques souvent menées en collaboration avec d'autres ressources du milieu). Plusieurs activités ont été expérimentées en lien avec ces trois axes, mais nous ne retiendrons ici que le processus d'accueil, le suivi individuel et l'atelier Autobiographie.



Le processus d'accueil

Le processus d'accueil a lieu pendant quelques semaines, surtout en septembre, mais aussi en janvier et tout au long de l'année. Il constitue une première étape pour le jeune inscrit à La Boîte à lettres. Cette activité aide l'équipe à connaître le parcours de chacun et de chacune face à l'écrit, à définir ses besoins, à créer un premier contact significatif et à lui donner l'occasion de développer un sentiment d'appartenance à l'organisme. Le processus compte trois volets principaux: l'entrevue, le camp, qui réunit tous les jeunes inscrits à l'automne, et les rencontres individuelles avec une intervenante jeunesse.

L'entrevue

Toute personne qui téléphone à La Boîte à lettres dans la perspective d'entreprendre une démarche de formation est systématiquement convoquée à une entrevue, conduite par l'équipe intervention de l'organisme. Elle est également invitée à répondre à un questionnaire, à lire un court texte et à écrire quelques lignes à partir d'un énoncé du type : « Décris ce que tu as fait hier. »

On parle aussi du fonctionnement de l'organisme et de son projet pédagogique. Diverses possibilités d'activités font l'objet de discussions entre l'intervenante et le jeune adulte. La rencontre se termine par une visite des locaux, et une entente est conclue relativement à la participation au camp d'accueil ou, selon le temps de l'année, à l'intégration à certains projets ou activités. L'entrevue d'accueil permet donc de créer un premier lien entre l'organisme et le jeune.

Le camp

Le camp d'accueil a été conçu pour deux raisons: amener les jeunes à développer un sentiment d'appartenance à l'organisme et leur présenter la philosophie et les activités de La Boîte à lettres, plus particulièrement l'atelier Autobiographie. D'une durée de deux jours, il réunit tous les jeunes adultes inscrits, les nouveaux et les anciens, ainsi que l'équipe



d'intervenantes, et a lieu à l'extérieur de la ville, habituellement dans une base de plein air.

Les activités proposées permettent de faire connaître le contexte de formation de La Boîte à lettres, où tous et toutes ont voix au chapitre, et où le travail en petits groupes aide tout le monde à prendre sa place.

On aborde aussi la notion de vie associative (par des activités structurées et libres), insistant sur le fait que les jeunes peuvent initier des projets, développer des pratiques de lecture et d'écriture (atelier Autobiographie, ateliers par projet), bénéficier d'un suivi individuel, etc. Les présentations sont entrecoupées d'activités de plein air et de moments de détente.

Le camp donne également l'occasion de bien expliquer ce que l'organisme entend par *milieu de vie, contexte de formation favorable, relations interpersonnelles basées sur le respect mutuel, intervention collective dans une perspective globale de prise en charge de ses apprentissages et de ses projets*, formules qui lui sont chères. À la fin, les jeunes sont plus à même de cerner l'approche de La Boîte à lettres et de déterminer dans quelle mesure elle leur convient.

Les rencontres individuelles

Tous les jeunes adultes qui entreprennent une formation à La Boîte à lettres doivent participer à deux rencontres individuelles avec une intervenante jeunesse.

Habituellement, la première a lieu dans les semaines qui suivent l'inscription et la deuxième, vers la fin de l'année.

À la première rencontre, l'intervenante vérifie la manière dont le jeune vit son intégration, s'informe de ses attentes ou des questions qu'il se pose face à l'organisme, à l'organisation des activités, aux buts poursuivis. Ces renseignements permettent de mieux connaître les besoins et les motivations des jeunes et d'en évaluer l'ampleur. De plus, en créant un lien privilégié entre une intervenante et un jeune, cette

première rencontre constitue parfois un préambule à un éventuel suivi individuel.

La deuxième rencontre a lieu trois ou quatre semaines avant la fin des ateliers. L'intervenante dresse, avec le jeune, un bilan de ses acquis, tant sur le plan de l'écrit que sur les plans personnel, sociorelationnel et social, et fait une évaluation de l'organisme. La planification de la prochaine année est également abordée.

Le suivi individuel

Le suivi individuel a été mis en place pour permettre au jeune de s'engager plus à fond dans la démarche proposée par La Boîte à lettres, en l'aidant à résoudre d'abord des difficultés d'ordre personnel. Cela l'amène à libérer l'énergie nécessaire pour prendre en charge sa formation. Pour la personne qui en fait l'objet, le suivi individuel peut devenir une démarche aussi régulière que sa participation à un atelier.

L'atelier Autobiographie

L'atelier Autobiographie invite les jeunes peu à l'aise avec l'écrit à une démarche collective qui les fera réfléchir sur leur appropriation de la lecture et de l'écriture afin de *redynamiser ce processus* (voir l'encadré de la page suivante).

Cela implique, de la part des jeunes, un travail de déconstruction/reconstruction, tant dans leurs dimensions affective et cognitive que sociorelationnelle, ainsi que dans la représentation qu'ils se font d'eux-mêmes face à l'écrit. Ceux et celles qui écrivent leur récit de formation dans l'atelier Autobiographie sont immergés dans des activités de lecture et d'écriture; ils apprennent, entre autres, par la pratique. Ces apprentissages *dans l'action* transforment leurs pratiques quotidiennes de lecture et d'écriture, ainsi que les représentations qu'ils ont de l'écrit et d'eux-mêmes par rapport à l'écrit.

La prise de conscience des jeunes de leur potentiel d'apprentissage constitue un moment important de



REDYNAMISER LE PROCESSUS D'APPROPRIATION DE L'ECRIT

La redynamisation, forme de « déblocage », prend place quand le jeune est parvenu à se distancier de son passé en lien avec la lecture et l'écriture. Écrire son récit de vie lui permet de déconstruire l'interprétation qu'il se faisait de son rapport à l'écrit et de la reconstruire, de la formuler autrement et, surtout, d'en arriver à une interprétation plus juste de la réalité. Par exemple, au départ, le jeune explique ses difficultés avec l'écrit par sa nullité, ses problèmes de comportement, etc. Plus sa démarche réflexive évolue, plus son interprétation se déconstruit pour laisser place à une explication (reconstruction) plus juste, plus complète de la réalité.

Pourquoi disons-nous plus juste, plus complète ? Parce que dans sa nouvelle interprétation, le jeune ne pense plus que ses difficultés soient dues à sa nullité et qu'elles soient nécessairement liées à lui-même. Il prend conscience du fait que l'appropriation de la lecture et de l'écriture est un processus complexe faisant référence à différents aspects de sa vie (famille, école, milieu de travail, etc.) et touchant à plusieurs dimensions (affective, cognitive et relationnelle). Cette nouvelle compréhension le libère et transforme sa représentation de lui-même par rapport à l'écrit. De ce fait, il possède alors les conditions pour transformer son rapport à l'écrit, le débloquent, le redynamiser.

la redynamisation de leur rapport au lire-écrire.

Ce changement dans la représentation d'eux-mêmes entraîne, entre autres, un renversement de l'idée d'échec associée à l'écrit. Si l'on veut aider les gens dans leur « apprentissage », les aider « à prendre leur vie en main », il faut d'abord les amener à « désapprendre les réactions

affectives liées à l'échec, à l'insuffisance des résultats et à la mauvaise opinion de soi que l'on avait à l'école⁸».

Pour les jeunes qui fréquentent notre organisme, la redynamisation exige une distanciation avec un passé douloureux. Grâce à l'atelier Autobiographie, ils prennent conscience de l'aspect évolutif de leur rapport à l'écrit.

La prise de conscience des jeunes de leur potentiel d'apprentissage constitue un moment important de la redynamisation de leur rapport au lire-écrire. Ce changement dans la représentation d'eux-mêmes entraîne, entre autres, un renversement de l'idée d'échec associée à l'écrit.

Des conditions de réussite pour l'atelier Autobiographie

Pour favoriser les discussions, nous avons établi un maximum de 10 participants et participantes.

La démarche comprend cinq volets :

- Familiarisation à la démarche ;
- Construction théorique et méthodologique ;
- Production orale et écrite ;
- Analyse ;
- Synthèse.

Dès le début de l'atelier, les jeunes sont conviés à des pratiques d'écriture afin de soutenir leur motivation. Ils



doivent avoir envie de parler d'eux-mêmes et de réfléchir sur ce qu'ils ont vécu. Avant d'assurer l'animation de l'atelier, la formatrice doit suivre le même processus, notamment en participant à une démarche collective où chacun et chacune rédige et analyse son propre récit de formation tout en s'interrogeant sur son rapport à l'écrit et sur celui des autres.

L'atelier, d'une durée de trois heures par semaine, s'échelonne sur une année. Comme c'est habituellement le cas en alphabétisation populaire, il est construit par ceux et celles qui forment le « groupe atelier », les jeunes et les formatrices, dans ce cas-ci. Il est donc essentiel que ces dernières demeurent créatives, à l'écoute des individus et des besoins du groupe.

Volet 1 : Familiarisation à la démarche

Le premier volet vise à établir un climat de confiance dans l'atelier et à initier les jeunes à la démarche autobiographique (notamment par la ligne de vie⁹), à certains concepts (chronologie, contextualisation, etc.), à des activités, notamment des pratiques de lecture et d'écriture, à des réflexions et à des discussions qui se poursuivront tout au long de la démarche.

Exemples d'activités :

- Demander aux jeunes de tracer leur ligne de vie en lien avec leur appropriation de la lecture et de l'écriture : les inviter à inscrire chronologiquement 10 événements marquants ou pratiques de lecture et d'écriture, autant positifs que négatifs, de même qu'à raconter oralement, puis par écrit, un événement de leur ligne de vie ;
- Leur demander de noter au cours de la semaine leurs activités de lecture et d'écriture.

Volet 2: Construction théorique et méthodologique

Le deuxième volet permet d'entreprendre une réflexion personnelle et collective sur l'appropriation de l'écrit grâce, entre autres, à des lectures pertinentes (à titre d'exemple, pendant les quatre années d'expérimentation de l'atelier, le thème des conflits entre les jeunes et

les profs ou les pairs est revenu à plusieurs reprises). Il permet aussi d'initier les jeunes à l'approche biographique et, plus spécifiquement, au récit de formation.

Exemples d'activités:

- Inviter les jeunes à lire et à discuter collectivement des textes reprenant les thèmes soulevés dans le groupe, entre autres lors des moments de discussion (analphabétisme et pauvreté, conflits avec les pairs, conflits avec les profs, etc.) ;
- Recevoir un écrivain qui présente aux jeunes son expérience en lien avec l'écrit.

Volet 3 : Production orale et écrite

Le troisième volet permet aux jeunes de construire et de présenter oralement leur récit de formation au groupe, et ensuite de le rédiger en y articulant une réflexion sur leur appropriation de l'écrit.

La production des récits se divise en plusieurs étapes. Les jeunes construisent d'abord une ligne de vie indiquant les événements marquants de leur appropriation de l'écrit. Ils préparent ensuite un récit oral à partager avec les autres jeunes de l'atelier. Enfin, ils rédigent leur récit, alimentés à la fois par leurs productions précédentes (des bribes de récit) et par des lectures ou discussions proposées par les formatrices.

Exemples d'activités:

- Inviter les jeunes à écrire leur récit de formation par étape de vie : petite enfance, enfance, adolescence, « jeune adulte » ;
- Organiser un camp d'écriture de deux jours pour amener les jeunes à écrire de façon intensive dans un cadre détendu et stimulant.

Volet 4 : Analyse

Le quatrième volet propose aux jeunes d'analyser leur propre récit et ceux des autres. Cette étape comporte des tâches individuelles et collectives, et permet de poursuivre la réflexion sur la redynamisation de l'écrit.



Le fait de travailler individuellement rend possible une distanciation plus grande avec sa propre histoire, le fait de travailler collectivement permet de faire ressortir les éléments communs au groupe et les différences entre les personnes.

Exemples d'activités:

- Inviter un comédien à lire les récits de formation des jeunes ;
- Amener les jeunes à faire une analyse collective.

Volet 5 : Synthèse

Le dernier volet permet aux jeunes de reconnaître leurs acquis et de définir leurs projets futurs.

Exemples d'activités :

- Inviter trois personnes qui ont connu des difficultés à l'école et qui ont suivi des chemins différents face à leur scolarisation ;
- Demander aux jeunes d'imaginer par écrit leur projet futur de formation et de le présenter ensuite oralement au groupe.

À suivre

Notre recherche a modifié nos pratiques en faisant jaillir les questions, en nous incitant à la réflexion, en nous

guidant vers des transformations. Il n'est pas facile d'actualiser ces changements, comme il est encore trop tôt pour connaître l'ampleur du mouvement entrepris par La Boîte à lettres il y a sept ans. Il reste beaucoup de matière à penser et à expérimenter. La « nouvelle » Boîte à lettres continue de se réserver du temps pour parfaire sa philosophie d'intervention.

Bibliographie

BESSE, Jean-Marie. *L'écrit, l'école et l'illettrisme*, Paris, Magnard, 1995, 118 p.

CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT. *Surmonter l'exclusion grâce à l'apprentissage des adultes*, Paris, Organisation de coopération et de développement économique, 1996.

MCINTYRE, Lynn, Sarah CONNOR et James WARREN. *Aperçu de la faim chez les enfants au Canada*, Hull, Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada, 1998, n° au catalogue: MP 32-28/98-26F, 35 p.

GAULEJAC, Vincent de. *Les sources de la honte*, Paris, Desclée de Brouwer, 1996, 315 p.

1) Voir notre rapport de recherche : L. AUDET et autres, *L'appropriation de la lecture et de l'écriture : comprendre le processus et accompagner sa redynamisation. Une recherche-action-formation en alphabétisation populaire*, La Boîte à lettres de Longueuil, 2002, 608 p.

2) Tout individu développe son rapport à l'écrit à partir de sa position sociale (en tant qu'acteur social) dans divers espaces socioculturels: la famille, l'école et le travail salarié, et, simultanément, dans l'originalité du rapport à l'écrit qu'il entretient en tant que sujet. Pour mieux comprendre la notion de sujet-acteur, on peut consulter le livre issu de la recherche: Danielle DESMARAIS et autres, *L'alphabétisation en question*, éditions Québecor, 2003, 264 p.

3) Jean-Marie BESSE, *L'écrit l'école et l'illettrisme*, Paris, Magnard, 1995, p. 88.

4) DOHERTY dans Lynn MCINTYRE, Sarah CONNOR et James WARREN, *Aperçu de la faim chez les enfants au Canada*, Hull, Direction générale de

la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada, 1998, n° au catalogue : MP 32-28/98-26F, p. 6.

5) Vincent de GAULEJAC, *Les sources de la honte*, Paris, Desclée de Brouwer, 1996, 315 p.

6) *Ibid.*, p. 129.

7) Jean-Marie BESSE, *op. cit.*, p. 35.

8) CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT, *Surmonter l'exclusion grâce à l'apprentissage des adultes*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, 1999, p. 32.

9) Construire une ligne de vie permet de réactiver la mémoire des participants et des participantes. Sur une ligne échelonnée de 0 à 25 ans, on inscrit à gauche ce qui a freiné, à tel ou tel âge, son appropriation de l'écrit et, à droite, ce qui l'a favorisé. On y note les événements et les pratiques de lecture et d'écriture qui ont eu un impact positif ou négatif.



RALPH OU LA VRAIE VIE

Récit de formation

Avant ma naissance, mes parents avaient mis au monde ma sœur Laurie, le 13 octobre 1975. Puis, un an et demi plus tard, je viens au monde. Cela n'a pas plu à mon père, que je sois venu au monde. On habitait Saint-Hubert. Il était souvent à l'extérieur de Saint-Hubert, Longueuil ou il partait en voyage pour Haïti, pour voir sa famille. Quand il venait à la maison, il s'occupait plus de ma mère ou de sa fille.

Ma mère, elle, prenait son rôle à moitié, vu que c'était elle qui avait notre garde. C'était peut-être trop pour elle. Ma mère nous laissait presque la maison tout seuls. Les accessoires ménagers, comme les ronds en fer qu'il ne fallait pas toucher, nous l'avions appris par nous-mêmes, et pour l'allergie, c'est la même chose : nous, seuls. Et un autre événement que je n'ai jamais plus refait, c'est de mettre ma tête entre les barreaux en fer d'un balcon. Ma mère ne me l'a pas enseigné, je l'ai su tout seul.

Mes parents avaient beaucoup de problèmes de leur côté qu'ils ne trouvaient aucun mot pour se les dire, et cela a amené des querelles fréquentes. Ma mère, qu'est-ce qu'elle voulait, c'était de l'argent seulement pour nous faire nourrir, et mon père lui en donnait beaucoup. Elle ne pouvait pas ou préférait ne pas aller travailler pour nous faire avoir une vie plus confortable. C'est très sûr que mon père ne prévoyait pas avoir d'enfants avec ma mère. Elle lui demandait trop d'argent, mais il finissait toujours par lui accorder ses désirs.

Avec cet argent, elle ne nous a même pas fait trois repas dans une journée. Puis l'aide sociale, qu'est-ce qu'elle faisait avec cet argent? Cette négligence était tellement présente qu'elle allait dans les églises pour nous faire manger. Tout cela a provoqué en mon père une frustration cachée et qu'il a sortie sur nous, sans nous avertir. C'est un soir, il était venu à la maison. Moi et ma sœur, on était obligés de rester silencieux toute la durée que mon père était là. Lorsqu'il a franchi la porte et s'est en allé, nous avons fait amener un de ces bruits de joie de le voir partir, que mon père l'a entendu du bas de l'immeuble, et il est monté nous donner une de ces corrections dont je me souviens encore !

J'ai commencé l'école à cinq ans et demi. Je me rappelle seulement qu'en maternelle j'étais tranquille. Ma maternelle se passait en hiver. Quand j'étais dans cette classe, tous les jeunes avaient le choix de leur place. Moi, j'ai pris une table où il n'y avait personne puis j'ai fait le travail du professeur, qui était un dessin. Je pense que le professeur aimait bien mon travail parce que je sentais sa présence au côté de moi. Ça m'étonne que je n'ai pas crié ou pleuré puisque je suis allé à l'école tout seul. Je n'ai même pas eu peur...

De la 1^{re} à la 3^e année, ça allait bien. J'avais des bonnes notes. Je m'entendais avec les personnes qui étaient alentour de moi. J'avais des professeurs qui m'entouraient, je me sentais bien au primaire. Pour les professeurs, je ne me souviens de rien d'eux. Mais, en quelque part, ils ont bien fait leur travail parce que j'ai eu de bonnes notes. Peut-être que j'aimais ça être dans une classe et même étudier. C'est que j'ai vérifié, à mon adolescence, grâce aux souvenirs que ma sœur avait gardés, que j'avais de bonnes notes quand j'étais au primaire. J'avais presque des « A », j'étais bien. J'aimais l'école quand même. D'après mes bulletins, tout, j'avais des « A », « B », « C », mais pas plus bas. Je ne sais pas pourquoi. À huit, neuf ans, j'étais en 3^e année.



C'est plus en 3^e année que j'ai su que j'avais beaucoup d'énergie. J'avais sept à huit ans, je suis entré dans la cour d'école, les yeux fermés, avec une vitesse très élevée et je suis arrivé le front directement sur du bois.

Puis j'ai eu une prune noire dans le front. Dans ce temps, aussi, j'étais vraiment un petit garçon agité, énervé et les récréations me servaient beaucoup à dépenser le surplus d'énergie. Ma mère a pensé que j'avais de gros problèmes d'agitation et elle a consulté un médecin. Il a dit que j'étais hyperactif et il m'a traité avec du ritalin. C'est là aussi que j'ai eu beaucoup d'apparitions de maladies. C'est vraiment là que j'ai su que j'avais l'asthme. Aussi que j'étais allergique à plein de choses.

Nous sommes déménagés à Longueuil. J'ai 10 à 11 ans. Je vais à l'école sur chemin du Lac qui s'appelle l'école A. À cette école, je suis classé en 5^e année du primaire régulier. Après un mois et demi dans cette classe, je me suis retrouvé en 4^e année du primaire, parce que je ne faisais pas mes devoirs. Mon père me battait parce qu'il voulait que je les fasse. Ma mère, elle, m'emmenait à l'église, à la place que je fasse mes devoirs. Ils m'ont descendu parce qu'il me manquait de connaissances pour passer. En 4^e année du primaire, j'ai fait toute l'année. Mais je n'ai pas monté en 5^e, l'école a préféré m'envoyer dans une école où il y avait des classes spéciales. Et je me suis retrouvé à l'école B.

À 11,12 ans, je suis à l'école B. Au début, je me tenais tranquille. En même temps, c'est à B que j'ai eu beaucoup de problèmes. J'avais beaucoup de difficultés à rester à la même place, il me fallait bouger. Je me tirais avec les jeunes, même s'ils ne voulaient pas. Il m'arrivait de me battre et de menacer des jeunes. D'autres plus grands que moi me secouaient un peu, pas juste parce que j'étais Noir mais aussi, je le méritais. Je commençais à déranger les jeunes dans ma classe. Qu'est-ce que le professeur disait, ça ne m'intéressait pas. Il donnait des exercices à faire, je ne les faisais pas. Je sais une chose, je n'écrivais pas. Il y a aussi que je ratais souvent l'école pour aller traîner dans les centres commerciaux et même voler. Des jours, je ne me présentais même pas à l'école et quand ils appelaient chez moi, je disais que j'étais malade. Ce n'était pas vrai.

Un jour, j'ai décidé de marcher droit. C'est en 6^e année, j'avais 12 à 13 ans. Pourquoi ? Je pense que c'est parce qu'il y avait un nouveau prof, qui était un ex-policier et qui donnait de la discipline. Et lorsque j'ai décidé de marcher dans la bonne direction, le directeur est venu me voir dans la classe. Il m'amena hors de la classe pour m'annoncer qu'après ma fête, il me fallait partir parce que je devenais le plus vieux de toute l'école. Ma fête a passé, et je me suis dirigé vers le secondaire, dans une autre école où ça allait très bien.

À la fin du primaire, ma famille et moi, on ne s'entendait sur rien. Ma mère ne faisait plus la loi. Elle était souvent absente. Elle préférait aller chez ses amis et amies. Moi et ma sœur, pendant que ma mère était partie, on se chicanait souvent. On allait jusqu'à des coups d'objets et des coups de poing. Mon père, c'était de faire ses tours à la maison puis apporter un peu d'argent, comme les années précédentes. Parce que ma mère ne faisait absolument rien, moi, j'en profitais pour faire ce que je voulais puisque personne ne me surveillait. Cela m'a valu d'aller en famille d'accueil, avec l'absolution de ma mère, en cours de la 1^{re} année du secondaire.

À 12,13 ans, je suis à l'école C. Dans les premières semaines d'école, je fonctionnais très bien dans les cours de français. Le prof enseignait de façon à comprendre. Elle nous aidait aussi dans notre famille, puis elle voulait me donner une chance pour la 2^e année du secondaire. Mais aussi, on avait d'autres cours, comme E.M.T., qui



ne m'intéressaient vraiment pas. Je niaisais plutôt que d'écouter le professeur. Le professeur le savait et elle me surveillait souvent en classe, puis moi je la provoquais. Quand c'était l'éducation physique, je fonctionnais très bien. Le foyer ne nous aidait pas dans nos travaux scolaires. Je préférais ne pas demander d'explications quand je ne comprenais pas, comme ça, je donnais l'impression de tout comprendre, et ils me lâchaient tranquille.

Quelques semaines plus tard, je me suis retrouvé en centre d'accueil. J'étais transféré au centre D. J'avais 13, 14 ans. Je ne me suis pas habitué, au début, à l'école du centre. Parce que l'école du centre refusait de me faire graduer en 2^e année du secondaire, parce qu'il me faudrait réapprendre tout au début du secondaire. Dans ma classe, au centre, il y avait beaucoup de compétition, c'est pour cela que je travaillais très fort. J'avais même hâte de connaître mes prochains fascicules pour travailler encore plus durement. Là-bas, j'étudiais en classe en CC2-3. Et quand j'arrivais dans ma chambre, je faisais mes devoirs et des fois je les écrivais dans la cuisine. Puis je voyais des jeunes en 1^{re} année du secondaire en montant qui travaillaient à la même place que moi, et il m'arrivait de leur demander c'était quoi qu'ils travaillaient. J'étais encadré correctement mais j'avais aussi beaucoup de privilèges. Tous les jeunes qui étaient dans le centre ne pouvaient se permettre de rater un seul cours sans raison, sinon ils étaient toute la durée du cours dans leur chambre.

Je suis sorti du centre vers 17 ans, 17 ans 1/2, pour de bon. Je suis obligé de transporter mes sacs par moi-même, tout seul, sous la pluie. Ma famille m'accueille d'une drôle de façon, sans émotion... J'ai fini à l'école C, au troisième étage, en secondaire CC-3, puis ça n'a pas duré longtemps. Il ne me restait que cinq mois d'école avant d'aller sur le marché du travail. Pendant ces cinq mois, je n'ai presque rien écrit, écouté, et tous mes devoirs n'étaient jamais faits. Je commence à avoir des sorties avec des amis. Je commence à prendre de l'alcool, de la drogue et en même temps, la violence qui débute. Lors des examens, mes notes étaient de 40 % en descendant. Et l'été, j'ai décidé de passer mes examens à l'éducation des adultes. Je ne les ai pas passés et je me suis retrouvé à La Boîte à lettres à 18 ans.

À 18 ans je me trouve, après mes examens, à La Boîte à lettres, des tout nouveaux profs pour moi. Elles font leur travail avec une grande passion. Elles aiment faire apprendre aux jeunes qui sont en difficulté. En connaissant mes nouveaux professeurs, j'ai pris goût à travailler parce que les profs te donnent confiance, t'aident, te comprennent et ne cherchent pas à te dévaloriser. Dans mes débuts à La Boîte à lettres, les gens trouvaient que mon écriture était à soigner. Je mélangeais des mots, et ça rendait la lecture très dure. J'y écrivais, puis ils savaient trop que j'étais analphabète. Mais je me tenais à ma place à La Boîte à lettres. Comment? Je sais que chaque jour je me levais pour aller à l'école. Je savais qu'en y allant j'aurais du plaisir. En plus, les personnes qui y travaillaient, motivaient les jeunes. Moi, je cherchais toujours leur aide pour comprendre parce qu'ils enseignaient tellement bien que je les trouvais sympathiques dans leur façon d'enseigner. Ça m'a permis d'avoir un réel intérêt pour l'école. J'allais à cette école pour apprendre. J'ai même pas eu l'idée de penser négativement quand j'étais à l'intérieur de l'école.

À mes 18 ans, rien ne change dans ma famille. Mon père vient faire ses tours voir comment se porte sa fille à l'école, et moi j'étais laissé de côté, pas juste à cause de ma scolarité, mais aussi par mon caractère que mes parents et ma sœur avaient beaucoup de difficulté à accepter. Il y avait des fois mon père venait et il établissait



une petite rencontre familiale. Tout le monde pouvait dire ce qu'il voulait. Tout le temps, c'était sur moi que l'un des trois s'arrêtait pour critiquer ma façon de m'exprimer et mon caractère.

Mon éducation m'a aidé à comprendre et à faire réagir mon père. Mais l'atmosphère n'a pas vraiment changé, parce que nous ne parlons pas de nos sentiments. Mon père, lui, il parle sans se gêner. Quand il dit qu'il faut changer des choses dans notre famille, ce n'est pas pour nous faire plaisir. Il peut aller jusqu'à nous faire réfléchir. Chacun de nous, on est très distant l'un envers l'autre. Après toutes ces années, presque rien n'a avancé. On ne se connaît même pas. Et pour l'argent, maintenant, on n'en a que très peu. Ma mère ne travaille pas, donc la nourriture se fait très moindre. C'est pour cela que ma mère va dans une banque alimentaire aujourd'hui. Parce que mon père apporte de moins en moins d'argent à la maison. Tout ça n'aide pas ma sœur pour son université. Puis je me suis débrouillé avec le peu d'argent que j'avais pour lui donner.

Et je ne me souviens plus qu'elle m'a remercié.

À 19 ans, je pense que c'est l'année où j'ai travaillé sur moi-même avec l'autobiographie, et cela m'a rapporté jusqu'à maintenant. Ce projet demandait de la réflexion, de l'écriture, lecture, et c'est comme ça que j'ai su que j'étais capable un peu de travailler avec mon cerveau. Là dans ce cours, comme plusieurs cours, je n'ai pas été souvent absent.

Cela fait presque 1 an 1/2 que je suis à La Boîte à lettres, j'ai 19 ans 1/2. Comme je sortais graduellement de la délinquance, je rentrais graduellement à l'école. C'était dur, mais faisable. Où c'a été très difficile, c'est dans la famille. Surtout avec mon père et ma sœur. Lorsque je parlais avec eux, j'avais tendance à ne pas utiliser les mots que j'avais appris à La Boîte à lettres, mais plutôt à crier et à m'enfuir quand je n'étais plus capable de leur faire face. Je n'aurais pas pu les battre avec la parole, ils étaient tous deux à l'université. Ces deux-là se servaient de leurs paroles subtiles et puissantes pour me rabaisser. Ils savaient que je comprenais lorsqu'ils faisaient cela. Je me défendais en parlant un peu, mais eux en disaient 10 fois plus que moi. Mon père et ma sœur étaient de fins manipulateurs avec moi, et ma mère en essayant d'avoir toujours le dernier mot. Moi, je ne faisais rien pour me défendre ou m'obstiner ou convaincre que mes idées étaient très bonnes à écouter. Ils n'écoutaient jamais. Mais moi, pendant le temps que je m'obstinais avec ma sœur, à la maison, je continuais à aller à La Boîte à lettres et je pratiquais mon français, l'autobiographie, les maths et à apprendre à laisser parler mes sentiments et à communiquer avec les autres. Cela a été très dur à faire. J'ai pris conscience à 19 ans 1/2, avec l'autobiographie, que je savais écrire et réfléchir, ça m'a ouvert la parole. Je me suis aperçu que je n'étais pas si nul que ça. J'avais une tête puis je pouvais capter des informations des autres, quand ils parlaient surtout.

Puis, j'ai décidé de ne pas lâcher même si c'était dur. J'ai décidé de continuer dans la même lancée, puis de m'améliorer. Pour m'enrichir, je regarde le plus souvent que possible les livres qui me tombent sous la main. J'essaie, au travers les livres et la télé, de m'enrichir et de connaître davantage les événements que je ne pouvais pas comprendre, les années passées. Maintenant, je ne me gêne plus pour écrire et lire chez moi, dans ma chambre et sur ma table de travail, chose que je ne faisais pas parce que je ne pouvais pas m'imposer.

À 20 ans, notre famille déménage. On va habiter tout près de notre ancienne maison. Moi, je savais qu'on changeait d'appartement. C'est pendant l'été. Je n'ai même pas pointé mon bout de nez lors du déménagement.



Je m'amusais à la place, avec des amis. Si j'ai fait ça, c'est que je ne voulais pas voir mon père. Ma sœur m'a écrit l'adresse sur un papier puis, je me suis rendu. Déjà ma sœur était en désaccord, elle marmonnait, irraisonnable, elle ne voulait pas de moi dans notre chambre. Pourtant, elle savait que nous ne pouvions pas nous payer un 5 1/2. On avait un 4 1/2 pour trois personnes. De toute façon, où que je sois dans la maison, elle n'est pas contente.

Pour l'école, ça allait très bien. Je fonctionnais à plein régime. Chaque jour, j'allais à La Boîte à lettres, j'étais rarement absent ou même en retard. Ma motivation était géante. Il n'y avait personne qui pouvait m'en empêcher. Maintenant, je sais mieux lire et écrire, tout ça grâce à La Boîte à lettres qui m'a donné de l'expérience. Les personnes qui m'ont aidé à avancer dans la vie, c'est des filles. Je sais que je peux me rendre loin dans mes études. Il me faudra toucher, prendre, ouvrir davantage les livres que j'aurai à ma portée. Comme je me connais, avant d'atteindre mes objectifs, il va me falloir travailler. Malgré tout, je ne peux pas m'arrêter à cette hauteur puisque je sais qu'il me manque des étapes à faire. Aussi j'ai appris qu'il me fallait prendre tout mon temps d'apprendre, sans me presser. Il y a aussi que je prends chaque fois du temps pour apprendre, et ça m'a donné le plaisir d'en savoir de plus en plus sur la grammaire, la lecture, les mathématiques. C'est l'écriture et la lecture que j'aime le plus grâce au premier livre que j'ai lu.

À 21 ans, je vois très peu ma famille et quand on se voit, les mots ne sortent même pas pour se parler. J'aime mieux les éviter, comme ça, ça produit moins de chicanes et si on a quelque chose à se dire, on se parle. C'est notamment la même chose pour mon père et ma mère, les mots sont rares. Si les parents nous parlent, c'est pour nous dire des bizarreries. Un exemple : sur leur couple. Mais mon père, lui, il a changé un peu à mon sujet. Il me prend de jour en jour comme un humain. Il est arrivé une fois que j'ai échangé une conversation avec mon père, face à face, dans notre immeuble. J'étais comme stressé mais calme en même temps. Cela a amené un combat intellectuel lorsque nous sommes entrés mon père et moi. C'est la nouvelle tournure dans cette famille : le plus intelligent l'emporte ou le, la plus intéressant(e) va gagner de son côté. Mais moi, mon côté, c'est moi, mes études, les personnes qui m'ont aidé à découvrir des connaissances. Malgré tout, ma sœur, je lui dois un peu de considération pour m'avoir supporté, encouragé à rentrer dans des études. Ma sœur et les filles de La Boîte à lettres m'ont aidé dans mes devoirs puisque j'ai pu devenir bon avec de la pratique et de la patience. Elles m'ont permis d'aller passer des examens à l'éducation des adultes. Je les ai échoués, mais on m'a conseillé de poursuivre mes études au centre E à Longueuil. Dans mes débuts, l'école m'a classé en 4^e, et je ne perdais pas mon temps dans la classe. Malgré mes difficultés, j'ai réussi à passer en 5^e, en 5-6 mois, j'ai monté d'une étape. Je suis rendu en pré-secondaire.

Je vais m'arranger pour que les efforts donnés depuis trois ans et demi, à La Boîte à lettres, puissent continuer sur la même lancée et me rapportent encore plus de bonheur. Un jour je pourrai écrire, dans mon autre récit, que je suis rendu maintenant au cégep, que dans ma famille, ça va mieux et qu'en moi je peux voir mes faiblesses et mes forces.

Ralph étudie maintenant à temps partiel, car il a éprouvé des problèmes de santé. Il vient de terminer ses mathématiques de 4^e année du secondaire, ce dont il est très fier, et commence bientôt son français.

Dans un avenir proche, il souhaite devenir electricien, bien qu'il caresse le rêve d'aller au cégep.

À La Boîte à lettres, nous croyons sincèrement que Ralph finira par réaliser son rêve.



Le jeu en pratique

Julie Boulianne et Nicole Perron, formatrices, Centre Alpha de la Baie et du Bas-Saguenay

*Un jeu pour enrichir
le vocabulaire, faciliter
l'apprentissage de la
lecture et de l'écriture ou,
tout simplement, pour
s'amuser avec les mots.*

Le Centre Alpha de la Baie et du Bas-Saguenay, organisme implanté depuis 1984 au cœur de la population, offre un service d'alphabétisation sur un vaste territoire de plus de 100 km le long du fjord du Saguenay. Il déploie ses ateliers de Ville de la Baie aux villages de Ferland-Boilleau, Saint-Félix-d'Otis, Rivière-Éternité, Anse-Saint-Jean, Petit-Saguenay et Sagard.

Une soixantaine de participants et de participantes, âgés de 18 à 75 ans, provenant de milieux ouvriers, agricoles et forestiers, bénéficient maintenant de nos services. En plus de nos ateliers réguliers de français et de mathématiques, nous proposons des activités hors de nos locaux. Ainsi, nous avons formé un groupe de cuisine collective en association avec la Maison des familles, et les participants et les participantes se rendent régulièrement à la bibliothèque municipale pour lire et pour s'initier à Internet. Grâce à des visites et à de courts voyages, nous faisons de la biologie, de l'histoire et de la géographie. Nous organisons aussi à l'occasion des activités sociales et culturelles, et

chaque jour férié est souligné par des exercices de circonstance. Ajoutons les ateliers utiles au développement de compétences individuelles comme l'APIH (actualisation du potentiel intellectuel et humain) et l'atelier Mon journal personnel, favorisant l'expression écrite et la création.

En observant les participants et les participantes, et en nous interrogeant constamment sur leurs besoins, nous devenons aussi « chercheuses ». Comment leur enseigner certaines notions sans utiliser de méthodes trop « scolarisantes » qui ont échoué auparavant? En ajustant les interventions selon les exigences de la situation et en usant de stratégies éducatives appropriées. C'est ainsi que nous en sommes venues à créer un jeu simple, mais très enrichissant, sans règles strictes, pour faciliter l'apprentissage.

Le jeu *A-de-mi-mo*

Que ce soit dans l'apprentissage de la lecture, le décodage des sons ou l'écriture de textes plus complexes, la base de l'apprentissage réside dans l'acquisition des sons et de ses graphies. Le jeu *A-de-mi-mo* est un outil pédagogique favorisant l'éveil à la lecture et permettant l'acquisition des sons clés. Il a été conçu pour répondre à quatre besoins: favoriser l'apprentissage de la lecture, corriger les erreurs d'orthographe, enrichir le vocabulaire et faciliter l'intégration des participants et des participantes dans le groupe.

Favoriser l'apprentissage de la lecture

Nous avons voulu rendre les sons, les syllabes, les mots accessibles. Bien sûr, nous sommes parties de problèmes rencontrés par les adultes, qui avaient notamment de la



difficulté à reconnaître les sons usuels comme *ou, in, oi* et les autres sons courants de la langue française. Lire, c'est être capable de photographier mentalement les mots et de les associer à une image. Comme le dit si bien Denis, un de nos participants, il faut savoir « lire sans voir », c'est-à-dire lire rapidement et relever les yeux sans perdre le fil du texte. Jouer avec les mots offre de meilleures stratégies d'apprentissage, car le jeu sollicite plusieurs sens simultanément.

La vue

Nous avons voulu différencier chaque son en utilisant des couleurs distinctives. Avec cette idée d'associer une couleur au son, le jeu est visuel, coloré et attrayant. Par exemple, les cartes portant sur les graphies *in, ain* et *ein* sont représentées par diverses intensités de jaune ; les graphies *eau* et *au*, par des tons de bleu différents, et ainsi de suite pour les 14 sons.

Le toucher et l'ouïe

Les participants et les participantes ayant des difficultés en lecture ont souvent du mal à reconnaître rapidement la syllabe recherchée parmi d'autres. C'est un casse-tête pour eux que de mettre en ordre les syllabes composant un mot. Manipuler et changer de place les cartes-images permettent de s'imprégner visuellement du résultat et de l'enregistrer.

Corriger les erreurs d'orthographe

Pour plusieurs personnes, il est difficile d'orthographier correctement les mots : pourquoi écrire *amende* avec *en* plutôt que *an*? Comment faire comprendre l'importance d'écrire un mot toujours de la même manière, quand les participants et les participantes affirment « qu'on se comprend pareil »? Pour réussir leur apprentissage, il est essentiel que les adultes associent le bon mot, le bon son et l'image mentale.

Enrichir le vocabulaire

Au début, nous nous étions fixé l'objectif de dénicher des mots simples et usuels (*soupe, montre, bain*) puis, en cours de route, nous avons pris plaisir à insérer des mots rarement utilisés (*cintre, draisiennne, lamantin, niveleuse*) afin de mettre des mots sur de nouvelles images.

Nous avons voulu en outre clarifier le sens de mots employés souvent à mauvais escient: par exemple, dit-on *balayeuse* ou *aspirateur*, *ponceuse* ou *sableuse*, *dépanneuse* ou *remorqueuse* (ce dernier mot n'existe même pas)?

Nous trouvions aussi important

de franciser le vocabulaire employé par les participants et les participantes (utiliser le mot *perceuse* au lieu de *drill*). Nous nous sommes donné la mission d'enrichir le vocabulaire des joueurs et des joueuses, et de stimuler leur intérêt à chercher dans le dictionnaire.

Faciliter l'intégration des participants et des participantes dans le groupe

Par le jeu, nous avons voulu favoriser l'intégration de participants et de participantes hétérogènes dans un groupe uni socialement, les amener à travailler les mêmes notions et à développer l'entraide. Combattre les préjugés et favoriser le respect mutuel dans les ateliers faisaient également partie de nos objectifs.

Notre démarche de création

Novices en matière de création d'outils pédagogiques, nous nous sommes lancées dans l'aventure poussées par notre intuition et notre bonne volonté. Ayant défini les problèmes de départ, et après quelques discussions animées et quelques traits de crayon, l'ébauche d'un jeu fut rapidement sur table, un jeu de lecture permettant d'associer des images à des mots courants, un outil pour jouer avec les mots, les reconstituer au moyen de cartes-syllabes, les lire, les voir et les reconnaître.

Jouer avec les mots offre
de meilleures stratégies
d'apprentissage, car
le jeu sollicite plusieurs
sens simultanément.



Nous avons ensuite dressé un répertoire alphabétique de mots usuels pour les sons *ou*, *on*, *in* et *oi*, c'est-à-dire ceux que les participants et les participantes utilisent fréquemment. Mais nous avons rapidement découvert les possibilités qui s'offriraient aux adultes en multipliant les sons et les graphies. Nous avons donc ajouté les graphies *ain* et *ein*, le son *en* (avec les graphies *en* et *an*), le son *é* (avec la graphie *ai*) et le son *o* (avec les graphies *au* et *eau*). Plus le travail avançait, plus les défis s'ajoutaient. Nous avons dû calmer notre enthousiasme, car la langue française est bien riche... et nos moyens, plutôt modestes.

Une fois les mots écrits, les participants et les participantes pourraient parfaire leurs apprentissages: attribuer un déterminant aux mots (*l'agrafeuse* ou *la brocheuse*, *un* lapin), en étudier le genre et le nombre ou assimiler la notion d'ordre alphabétique. Nous avons ensuite travaillé sur les 437 illustrations : elles devaient être représentatives afin de favoriser l'association des images aux bons mots.

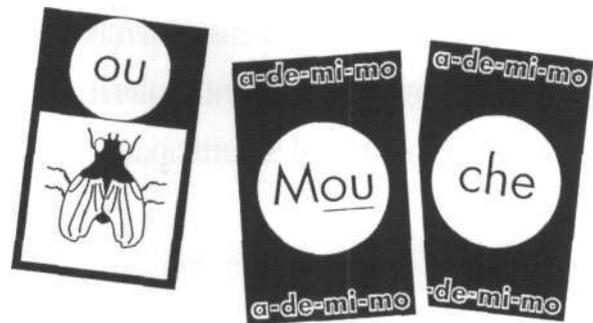
Après avoir imprimé une première version sur notre ordinateur, nous avons présenté le jeu aux participants et aux participantes pour qu'ils puissent soumettre leurs idées et leurs opinions. Ils ont choisi le type de caractères à utiliser pour faciliter la lecture et approuvé le choix des images: il était primordial qu'ils puissent reconnaître immédiatement le mot en voyant l'illustration. Après plusieurs séances de jeu, nous avons élaboré ensemble le déroulement d'une partie type.

Comment se joue le jeu *A-de-mi-mo*

A-de-mi-mo comprend 14 jeux de cartes distincts ayant chacun une couleur propre afin de représenter les sons.



Pour chaque jeu, on trouve un répertoire servant à s'autocorriger, une série de cartes-images et une série de cartes-syllabes nécessaires pour former des mots.



Le fonctionnement est simple. Au départ, les joueurs et les joueuses choisissent un son clé à étudier, par exemple, le son *ou*. Ensuite, ils étendent les cartes-syllabes sur la table, bien en vue, et empilent les cartes-images côté face. Ils prennent une première carte-image et cherchent à former le mot qui la représente au moyen des cartes-syllabes. Ils doivent d'abord reconnaître l'image. Au besoin, ils peuvent se référer au répertoire (liste des mots utilisés en ordre alphabétique qui permet de s'autocorriger.) Dès qu'un joueur termine son mot, il prend une nouvelle carte-image et poursuit le jeu. La personne gagnante est celle qui a formé et orthographié correctement le plus grand nombre de mots.

A-de-mi-mo peut se jouer en compétition, lorsque les adultes sont du même niveau, ou se jouer en groupe, cartes sur table, afin de s'entraider. Il est utile que le formateur ou la formatrice ajoute des questions, lance des défis pour poursuivre les apprentissages : écrire les mots dans un cahier de vocabulaire, les placer en ordre alphabétique, en chercher le sens dans le dictionnaire, ajouter des déterminants devant chaque mot, faire connaître leur genre, insérer le mot dans un contexte, oralement ou par écrit, composer de courtes histoires, épeler des mots, trouver d'autres mots avec les sons utilisés (par exemple, des verbes, des mots de même famille...).



D'abord utilisé comme une détente,
A-de-mi-mo nous est vite apparu
comme une méthode d'enseignement
très dynamique suscitant l'intérêt
des participants et des participantes.

Plus qu'un outil maison

D'abord utilisé comme une détente, *A-de-mi-mo* nous est vite apparu comme une méthode d'enseignement très dynamique suscitant l'intérêt des participants et des participantes, qui se réfèrent de plus en plus à la lecture dans leur vie quotidienne, déchiffrent plus facilement les sons et sont en mesure de différencier les diverses graphies d'un même son. Bref, ils ont pris de l'assurance face à la lecture et à l'écriture et s'expriment plus. La rapidité à laquelle se déroule maintenant une partie est révélatrice des progrès de tous et de toutes.

Mais nous avons voulu pousser plus loin notre imagination. Si le jeu se jouait aisément en équipe, il était ennuyeux d'y jouer seul. Nous avons donc évalué les possibilités d'adapter le jeu de table en jeu informatique. L'obtention d'une nouvelle subvention IFPCA en 2002 nous a permis d'intégrer un cédérom dans la boîte de jeu. Les participants et les participantes peuvent ainsi choisir eux-mêmes le son à étudier et les images. Encore une fois, c'est la répétition et l'aspect visuel qui facilitent l'apprentissage. Si le joueur ou la joueuse éprouve de la difficulté, il lui est toujours possible de consulter le répertoire d'auto-correction. La version informatique est grandement appréciée, car elle est d'une utilisation très simple : il suffit d'être capable d'ouvrir l'ordinateur et de manier la souris.

Notre plus grand souhait est maintenant de faire du jeu *A-de-mi-mo* plus qu'un outil maison : il doit sortir de nos murs et profiter d'abord aux centres d'alphabétisation

populaire et, pourquoi pas, aux établissements scolaires. Nous croyons que le temps et l'énergie investis dans la création de ce jeu doivent servir au plus grand nombre.

Nos projets ne s'arrêtent pas là. Nous travaillons présentement à l'élaboration d'un agenda perpétuel qui intégrerait le même langage graphique en plus d'une nouvelle gamme d'activités et d'utilisations pédagogiques. Notre idée de départ s'inscrit maintenant dans un concept d'apprentissage plus global.

Conclusion

L'enseignement en alphabétisation populaire ne se limite pas à l'exécution mécanique d'une tâche, mais implique une réflexion dans l'action, requiert beaucoup de temps, de créativité et d'investissement personnel. Il est en outre essentiel que s'instaure un climat de confiance pour que les participants et les participantes acceptent avec plaisir de venir aux ateliers.

Notre cheminement en dents de scie à l'intérieur d'un long processus de création nous a démontré qu'il ne suffisait pas d'avoir une idée. Chaque pas dans la création de notre jeu nous a apporté son lot de questions et de nouvelles idées qui, à leur tour, ont enrichi l'idée de départ. Ce fut une improvisation sans cesse recommencée. Nous étions souvent ralenties dans notre démarche par nos hésitations, mais chaque étape nous a éclairées et nous a permis d'acquérir de nouvelles compétences. Nous avons touché au monde complexe de la production d'outils et de l'élaboration de projets d'envergure... Pour créer, il nous a fallu chercher, apprendre et comprendre. Par nos interrogations, nous en sommes venues à mieux connaître nos participants et nos participantes, et les difficultés qu'ils rencontrent.

Aujourd'hui encore, il nous arrive de vouloir ajouter de nouveaux défis à notre création. C'est comme un anneau de Mobius : nous ne pouvons nous empêcher d'avoir des idées, sans savoir où est née l'étincelle et quand elle s'éteindra.



Emplois de solidarité ou contrer l'exclusion des personnes peu alphabétisées

Lise St-Germain, présidente, et Sylvie Tardif, coordonnatrice, Centre d'organisation mauricien de services et d'éducation populaire

Au Québec, comme ailleurs, les personnes peu alphabétisées se voient refuser l'accès au marché du travail en raison de leur condition sociale disqualifiante. Pour contrer le phénomène, les gouvernements ont instauré des mesures d'employabilité qui, loin de régler le problème, renforcent la discrimination. Avec son projet Emplois de solidarité; le groupe d'alphabétisation populaire COMSEP s'attaque aux causes mêmes de l'exclusion.

Le présent article traite d'un projet novateur qui permettra éventuellement d'instaurer une politique d'incitation à l'embauche pour les employeurs désireux de favoriser l'accès à l'emploi aux personnes peu alphabétisées. Mesure de discrimination positive plutôt que programme d'employabilité traditionnel, *Emplois de solidarité* a été initié par le Centre d'organisation mauricien de services et d'éducation populaire (COMSEP), un organisme communautaire trifluvien, afin de répondre à un besoin manifesté par ses membres.

Mise en contexte

À cause de la dominance du modèle économique néolibéral, notre société ainsi que toutes les sociétés industrialisées affrontent plusieurs crises à la fois : crise de l'État, crise des valeurs, crise de l'emploi.

Ce modèle de société néolibérale produit des formes d'exclusion systémique, c'est-à-dire que l'exclusion est engendrée par nos modes de production, par notre organisation sociétale, par la façon dont se développe notre système économique.

Plusieurs stratégies de régulation socio-économique tentent de donner des réponses. Mais comment s'opère cette régulation et qui en prend la responsabilité? Le marché de l'emploi, l'État, les acteurs sociaux? Quels sont les enjeux, en termes de rapports sociaux, des mécanismes de régulation socio-économique? Comment les pratiques économiques *alternatives* agissent-elles sur les mécanismes de régulation? Comment sont-elles porteuses de nouveaux modèles de développement social et de cohésion?



Actuellement, au Québec, les mesures d'intégration sociale ne tiennent pas compte des personnes en grande difficulté composant le noyau dur de l'exclusion.

Il y a donc un vide politique en regard de l'insertion de ceux et celles qui sont très loin du marché du travail. Nous constatons depuis plusieurs années le manque d'adéquation entre les politiques publiques et la réalité que vivent ces personnes. En conséquence, une partie importante de la population apte au travail, prestataire de l'assistance-emploi et analphabète est victime d'exclusion. On peut parler, au Québec, de plus de 90 000 personnes confinées à des mesures d'employabilité qui ne sont adaptées ni à leur réalité ni à leurs besoins et qui, en plus, contribuent à les exclure.

Une partie importante de la population apte au travail, prestataire de l'assistance-emploi et analphabète est victime d'exclusion.

Même si, depuis une dizaine d'années, le *développement* de l'employabilité fait partie des solutions préconisées par les gouvernements pour contrer l'exclusion et la

pauvreté, on n'a pas encore noté de changements importants.

Dans la pratique, de nombreuses stratégies d'intervention liées à l'emploi ont été testées auprès de certaines populations considérées comme étant exclues du monde du travail en raison de leur statut (personnes assistées sociales, jeunes, femmes, etc.), de leur condition sociale (pauvres, handicapées, analphabètes, etc.) ou de problèmes spécifiques

(toxicomanie, santé mentale, etc.). En effet, « depuis le milieu des années 80, la politique québécoise d'aide sociale s'est engagée dans la mise en œuvre de toute

[suite de l'article page 22]

ATTENDRE LE JOUR J OU PASSER À L'ACTION ?

Les organismes d'alphabétisation populaire font souvent face à ce dilemme lorsqu'il est question de projets en lien avec l'intégration à l'emploi. En effet, les intervenants et les intervenantes sont déchirés entre mettre sur pied des projets *alternatifs* et novateurs à l'intérieur du système néolibéral actuel ou ne rien tenter à cet égard et travailler à renverser le système capitaliste. Ces questions de fond sont présentées ici de façon simpliste, mais, sous ces deux tendances, se cachent deux courants de pensée qui se complètent et s'entrechoquent quelquefois, le structuralisme et l'interactionnisme.

Les actions des tenants du structuralisme prennent leurs sources dans la pensée marxiste ; l'objectif ultime est de travailler à renverser la structure même du système capitaliste. La majorité des interventions s'inscrivent dans des approches plus *macrosociétales*, c'est-à-dire sur le plan des structures. La principale préoccupation des protagonistes de l'interactionnisme est la participation des gens à toutes les sphères de la société. Leur approche est donc *microsociétale*, c'est-à-dire qu'elles concernent les individus.

À COMSEP, nous nous inspirons de ces deux courants de pensée : notre analyse est structuraliste et notre action, interactionniste. Mais c'est au quotidien que les choses se corsent... À nos yeux, les personnes analphabètes doivent être au cœur de notre action. Puisque nous les côtoyons tous les jours, nous connaissons



de mieux en mieux leurs forces et leurs faiblesses. Et nous partageons leurs rêves et leurs espoirs. Un de leurs rêves le plus souvent manifesté est celui d'occuper un emploi. Comment alors concilier approche structuraliste et désir d'amener ces adultes à intégrer le marché de l'emploi dans le système capitaliste en place ? En attendant la révolution structurelle, comment peut-on ignorer, au-delà des discours, les personnes peu alphabétisées et sans emploi ? Difficile de faire abstraction des individus et de s'occuper uniquement du système.

Nous constatons facilement, tout comme les structuralistes, l'incapacité du système néolibéral à répondre aux besoins des personnes analphabètes. Nous considérons aussi que les conditions historiques, sociales et économiques influencent le cheminement d'une personne. Par contre, nous reprochons aux structuralistes de ne rien proposer en attendant le jour *J*, de ne pas assez tenir compte des gens pour lesquels nous voulons ce changement structurel. Changer le système capitaliste peut prendre toute une vie. En attendant, que fait-on de ceux et celles qui expriment à chaque jour leur désir de travailler ? Refuser d'élaborer des projets reliés à l'emploi sous prétexte qu'ils s'inscrivent dans le cadre d'un système néolibéral jugé inadéquat est, à notre avis, inacceptable. D'ailleurs, ne sommes-nous pas, animateurs et animatrices, salariés dans des groupes communautaires ? N'occupons-nous pas un emploi à l'intérieur de ce système économique ? Avec notre projet *Emplois de solidarité*, nous voulons faciliter l'intégration à l'emploi des personnes peu alphabétisées. Mais puisqu'il s'inscrit dans le cadre du système économique néolibéral, nous ne pouvons pas garantir qu'il se développera entièrement de la façon dont nous l'avons créé. Peut-on assurer que les personnes susceptibles d'en bénéficier obtiendront plus que le salaire minimum et plus que les normes du travail ? Peut-on promettre que chacun, chacune travaillera dans une entreprise où la gestion participative, le tutorat, le jumelage, la formation continue, le syndicalisme constituent des pratiques importantes ? Bien sûr que non. Les règles du jeu ne relèvent pas de nous. Les entreprises privées sont régies par des lois qui, bien qu'imparfaites à nos yeux, sont respectées par la grande majorité.

En tant que structuralistes, nous luttons pour changer ces lois et pour en améliorer certains aspects (augmentation du salaire minimum, loi des normes minimales du travail, etc.). En tant qu'interactionnistes, nous mettons au point des outils pour que les personnes peu alphabétisées puissent agir dans le monde de l'emploi. Nous les accompagnons pour qu'elles puissent y trouver leur place. Nous leur laissons le soin de décider par elles-mêmes si l'entreprise offre ou non des conditions qui leur conviennent. Parallèlement, nous élaborons, pour ceux et celles qui ne souhaitent pas obtenir un emploi, d'autres avenues d'engagement social.

Pour un groupe progressiste, travailler à l'intégration à l'emploi des personnes peu alphabétisées n'est pas simple. Les critères d'embauché trop élevés, le contexte de travail actuel et la très grande volonté des gens d'occuper un emploi sont autant d'éléments dont il faut tenir compte dans l'élaboration de nouveaux projets. Toutefois, notre choix est clair : nous continuerons de lutter pour changer le système économique actuel. Et en attendant le jour *J*, nous continuerons d'aider les personnes peu alphabétisées désireuses d'occuper un emploi. Et vous ?



une série de mesures dites actives (différents programmes d'employabilité et de formation) afin de favoriser l'insertion en emploi de prestataires et de lutter contre la pauvreté¹ ».

Selon plusieurs études menées tant à l'étranger qu'au Canada et au Québec, ce type d'orientations n'atteint pas vraiment les objectifs souhaités, c'est-à-dire sortir les personnes de la pauvreté et les intégrer au marché de l'emploi. Certaines analyses en concluent même que ces orientations poursuivent « l'objectif paradoxal de chercher à intégrer dans le marché du travail les personnes les plus marginalisées sans lutter contre les déterminants de la marginalité, les conditions du marché du travail, les pratiques discriminatoires à l'égard des populations marginalisées, l'effet des processus et formes de stigmatisation sur ces populations² ».

Problématique

Des études réalisées par le ministère de la Solidarité sociale (MSS) en vue de mieux cerner le potentiel d'intégration à l'emploi de la population apte au travail ont permis de déterminer trois facteurs qui le conditionnent:

- Le potentiel individuel d'insertion professionnelle;
- Le niveau des compétences professionnelles ;
- Les perspectives d'emploi selon la profession exercée.

Le MSS a de plus composé un indice de potentiel individuel d'insertion des prestataires inscrits à l'aide sociale en novembre 1995 en se basant sur 5 caractéristiques limitatives :

- Une durée cumulative à l'aide sociale supérieure ou égale à quatre ans ;
- Une absence prolongée du marché du travail ;
- Le fait d'avoir 45 ans et plus ;
- Une scolarité inconnue ou inférieure à la quatrième année du secondaire ;
- Le fait de vivre en situation de monoparentalité.

L'indice construit à partir de ces 5 caractéristiques prend la valeur 0 lorsque le prestataire remplit toutes les conditions considérées comme ne favorisant pas l'insertion, alors que la valeur 100 renvoie à celui qui n'en satisfait aucune. Si l'on regroupe les valeurs pour les ramener à trois niveaux d'employabilité, on obtient le portrait suivant :

- *Bon potentiel* : aucune limite ou 1 limite (indice 80 ou 100 : 124 000 personnes au Québec) ;
- *Moyen potentiel* : 2 ou 3 limites (indice 40 ou 60 : 235 000 personnes au Québec) ;
- *Faible potentiel* : 4 ou 5 limites (indice 0 ou 20 : 84 000 personnes au Québec).

Les individus associés à la dernière catégorie ne sont tout simplement pas jugés par les employeurs comme des candidats à l'embauche pour des considérations d'âge, de faible qualification, de productivité médiocre, de manque d'expérience, etc.

Ainsi, plus une personne cumule ces caractéristiques, plus ses chances de se trouver un emploi sont minces. Elle se retrouve dans la catégorie des personnes « hors circuit », considérées comme ayant des lacunes importantes, malgré son désir et sa volonté de s'intégrer au marché du travail.

D'après une autre étude sur l'accès à l'emploi des personnes peu scolarisées, menée en 1996 par Denis Ross pour le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec³, une faible scolarité et un bas niveau d'alphabétisme nuisent considérablement à l'obtention d'un emploi. En effet, les deux tiers des personnes peu scolarisées sont sans travail, près de la moitié des prestataires de l'assistance-emploi aptes au travail ont moins d'une quatrième année du secondaire et parmi les personnes peu scolarisées, ce sont celles ayant moins d'une première année du secondaire qui en subissent le plus les conséquences. Même après avoir terminé un processus d'alphabétisation, le niveau de



compétence atteint par plusieurs personnes n'est pas suffisant eu égard aux exigences du marché du travail.

D'autres recherches ont démontré que « la formation de base du type alphabétisation mène actuellement à un cul-de-sac en matière d'insertion socioprofessionnelle si elle n'est pas ancrée dans un projet économique ou si elle n'est pas intégrée à un itinéraire d'insertion⁴ ». Mais, encore faut-il que cet itinéraire réponde au besoin réel.

Contrairement aux mesures adoptées pour les personnes handicapées, il n'existe aucune politique sociale ou programme facilitant l'accès à l'emploi des personnes peu alphabétisées et ayant des limites d'intégration au travail en raison d'une condition sociale disqualifiante, car au Québec, l'analphabétisme n'est pas considéré comme une contrainte. Cette réalité fait en sorte qu'une partie importante de la population recevant des prestations d'aide sociale et considérée apte au travail demeure exclue de la sphère du travail salarié.

Des réponses alternatives

Le Centre d'organisation mauricien de services et d'éducation populaire (COMSEP) travaille depuis 16 ans avec des personnes peu alphabétisées dans l'espoir d'améliorer globalement leurs conditions de vie. Pour atteindre ses objectifs, l'organisme propose en priorité des activités d'éducation et d'alphabétisation populaires. Ces dernières années, des études de besoins effectuées



auprès des membres démontrent que leur plus grand souhait est d'obtenir un emploi afin d'améliorer leur condition économique, mais aussi d'être « reconnus » par la société. On continue de le dire, à tort ou à raison, le travail demeure, dans notre société, un moyen important de s'intégrer et une norme de valorisation sociale.

Dans l'intention de répondre à la demande de ses membres, COMSEP s'est investi dans la mise en place de démarches favorisant l'accès à l'emploi, en privilégiant 2 voies : la mise sur pied de micro-entreprises d'économie sociale et l'élaboration d'un programme de formation adaptée pour des métiers semi-spécialisés dont les résultats de placement se situent, bon an mal an, autour de 82 %.

Malgré tous ces outils, plusieurs personnes analphabètes, près de 50 % de celles en démarche d'alphabétisation dans l'organisme, ne parvenaient pas à suivre le rythme qu'exigent la recherche d'emploi et la formation à l'emploi et demeuraient exclues des pratiques *alternatives* qui se sont développées en économie sociale. Même si elles ne présentaient aucune déficience ou n'étaient pas handicapées physiquement, leur condition sociale diminuait leurs possibilités d'accéder à un emploi dans le contexte actuel du marché du travail (concurrence, mondialisation, compétitivité, etc.). « Même si leur situation ne découlait pas d'un problème de santé diagnostiqué, leurs limites étaient souvent apparentées à celles qui affectent les personnes handicapées. Comme les chômeurs chroniques, les bénéficiaires de l'assistance-emploi et les ex-détenus, leurs conditions de vie passées et présentes, et le regard des autres, leur octroyaient une condition sociale ingrate. De plus, leur problématique était aux confins des domaines de l'éducation, du travail, du social, du médical et du juridique⁵. »

C'est pour aider les personnes lésées dans leurs droits sociaux en raison de leur condition sociale disqualifiante que le projet *Emplois de solidarité* a vu le jour.



Un projet novateur

COMSEP a initié l'expérience dans la perspective de faire valoir le droit au travail des personnes peu scolarisées et pour qu'elles puissent trouver leur place dans une société où posséder un emploi revêt une grande signification.

Faire valoir le droit au travail
des personnes peu scolarisées
pour qu'elles puissent trouver
leur place dans une société
où posséder un emploi revêt
une grande signification.

La recherche-action s'est déroulée sur une période de 2 ans, de l'automne 2000 au printemps 2002, avec la participation de partenaires issus des milieux sociaux, institutionnels, politiques et universitaires. Un comité aviseur formé de membres de groupes communautaires, de groupes populaires en alphabétisation, des deux centres locaux d'emploi du territoire trifluvien, du Centre diocésain ainsi que de la Direction des politiques du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale a encadré le projet-pilote. Un comité d'orientation composé, entre autres, des participants et des participantes à l'expérimentation a guidé l'ensemble du travail. Enfin, un comité de stratégie politique a fait cheminer la recherche à l'intérieur des sphères politiques et administratives.

Bien sûr, au cœur de tout cela, une vingtaine de personnes, peu alphabétisées et désireuses de s'investir dans l'expérimentation, ont donné sens à la réflexion.

La recherche a été menée dans trois des entreprises d'économie sociale créées par COMSEP et visait à intégrer à des emplois de solidarité des personnes peu

scolarisées ayant fait un parcours en Alphabétisation-implication sociale⁶ et possédant quatre des cinq caractéristiques limitatives citées plus haut. Elle a permis de mieux comprendre la notion de condition sociale en tant que facteur d'exclusion, de cerner les contours d'une condition sociale disqualifiante et d'expérimenter des pratiques liées à l'insertion par l'activité économique. Elle a aussi aidé à connaître les limites et capacités des personnes au regard des systèmes de production d'activité économique et à mieux saisir leur rapport au travail et sa représentation dans un processus d'insertion sociale. Finalement, elle a conduit à la mise en place d'un programme-pilote dans le cadre des politiques d'insertion socioprofessionnelle, programme présentement inclus dans l'énoncé de la *Stratégie nationale de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale* du gouvernement du Québec.

Un moyen de lutter contre la pauvreté et l'exclusion

Le programme *Emplois de solidarité* est non coercitif et s'adresse aux personnes peu alphabétisées, prestataires de l'aide sociale et considérées aptes au travail, même si elles ont des limites d'intégration. Il permet de créer des emplois durables, offrant des conditions pouvant améliorer, à long terme, la situation économique des personnes. Il peut même contribuer à les sortir de la pauvreté. Pour ce qui est des organismes communautaires, du réseau public, des entreprises d'économie sociale et de l'entreprise privée, il leur donne la possibilité de contribuer à l'intégration sociale des personnes par des activités de travail.

Il s'agit ni plus ni moins d'une politique de discrimination positive envers une population ayant le moins accès au marché de l'emploi. Les personnes et les entreprises choisissent volontairement d'en bénéficier. *Emplois de solidarité* vise aussi le développement de la citoyenneté dans un contexte de travail. Grâce à un emploi stable et à long terme, bien que d'une durée indéterminée, la personne peut améliorer sa condition économique.



Ayant un statut de salarié et d'employé comme les autres travailleurs et travailleuses de l'entreprise ou de l'organisme, elle est rémunérée par l'entreprise qui, elle, est subventionnée par l'État. En effet, l'employeur reçoit une subvention équivalant à 60 % du salaire de la personne ayant 4 des 5 caractéristiques limitatives. Cette subvention sert donc à pallier une insuffisante productivité.

L'entreprise ou l'organisme désireux d'accueillir une personne dans le cadre du programme *Emplois de solidarité* devra faciliter son intégration grâce à des activités d'encadrement, de tutorat ou de formation.

Grâce à un emploi stable
et à long terme, bien que
d'une durée indéterminée,
la personne peut améliorer
sa condition économique.

Où en est le projet politiquement?

Depuis deux ans, les personnes engagées dans ce projet ont grand espoir de le voir aboutir à un programme-pilote accrédité par l'État. Après tous les hauts et les bas vécus, les défis relevés, elles peuvent s'attendre à plus que de le voir simplement inscrit

dans l'énoncé de la *Stratégie nationale de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale*.

Par ailleurs, bien qu'il ait déjà fait l'objet de nombreuses discussions dans les mouvements communautaire et de l'économie sociale, il reçoit aujourd'hui une adhésion majoritaire. Plusieurs organisations, qui sont aussi aux prises avec le même problème social, voient en ce projet de nouveaux moyens de dénouer les impasses structurelles au regard de la lutte à l'exclusion.

Sur le plan politique, le projet chemine plutôt positivement. À l'heure actuelle, il est en phase de négociation pour son implantation à titre de programme-pilote.

Il faudra toutefois voir à ce que la dimension volontaire et non coercitive du programme, la durée de la subvention et l'importance d'ancrer le projet dans une approche d'intégration sociale demeurent des aspects importants; il faudra également voir à ce que les mécanismes mis en place ne contribuent pas à étiqueter encore plus une population déjà amplement stigmatisée. Mais dans la mesure où ce projet sera encadré par un comité d'orientation ou coordonné par ses concepteurs, il sera possible de protéger les orientations et les valeurs mêmes de l'expérience.

Le programme *Emplois de solidarité* soulève de nombreux défis, entre autres, celui de demeurer le plus près possible des fondements au cœur de son déploiement, c'est-à-dire les besoins et la réalité des personnes pour lesquelles il a été créé.

1) LÉVESQUES et WHITE dans Henri DORVIL et Robert MAYER, *Problèmes sociaux, tome II. Études de cas et interventions sociales*, Presses de l'Université du Québec, 2001, p. 210.

2) *Ibid.*

3) Denis ROSS, *tes personnes peu scolarisées et l'emploi: portrait de la situation et pistes de réflexion*, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, Montréal, 1996, 66 p.

4) LEFEBVRE dans Yvan COMEAU et autres, « Problématique de l'exclusion et approches d'insertion », *Économie et solidarités*, revue du CIRIEC, vol. 28, n° 2, 1997, p. 11 à 18.

5) Alain BEAUVAIS, *Une difficile intégration au monde du travail, considérations pour assurer des suites à l'alphabétisation*, COMSEP, 2001, 10 p.

6) Ce programme fait partie des mesures actives d'Emploi-Québec et s'adresse aux personnes analphabètes. Offert dans plusieurs centres locaux d'emploi, il vise à combiner une démarche d'alphabétisation avec une démarche d'implication sociale. Ce programme a été mis au point par COMSEP.



Lutter contre la pauvreté

Gain ou recul avec la loi 112?

Rachel Pointel, responsable du dossier *Défense des droits au RGPAQ*

La pauvreté pourrait-elle un jour devenir illégale ? Grâce au Collectif pour une loi sur l'élimination de la pauvreté, le Québec verra peut-être sous peu l'écart entre les riches et les pauvres diminuer considérablement.

Histoire d'une action citoyenne réussie.

Ça y est, le Québec s'est doté d'une « loi antipauvreté », comme plusieurs la surnomment! Enfin ! Depuis le temps qu'on la demandait... Que d'espoir mis dans cette loi 112, cette *Loi visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale*: « Est-ce que mes enfants pourront enfin déjeuner avant de partir à l'école? », « Est-ce que je pourrai enfin payer mon loyer et mes médicaments sans avoir à choisir entre me préoccuper de ma santé, me faire expulser ou m'endetter? », « Est-ce que je vais enfin, par mon travail, être en mesure de donner à ma famille ce dont elle a besoin? »... Que répondre à tant de questions, à tant d'espérances?

Peu de gens savent réellement ce que contient cette loi et encore moins quelles en seront les conséquences sur les personnes en situation de pauvreté. Avons-nous, comme société, progressé ou reculé avec la loi 112?

Mise en contexte

La *Loi visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale* que le gouvernement québécois a adoptée en décembre 2002 est l'aboutissement d'un travail de plusieurs années mené par le Collectif pour une loi sur l'élimination de la pauvreté.

Établissons d'abord une distinction entre la *Proposition pour une loi sur l'élimination de la pauvreté*, émanant du Collectif, le *Projet de loi n° 112* et la *Loi visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale*.

La proposition de loi du Collectif¹

Dès sa formation en janvier 1998, le Collectif se donne le mandat de doter le Québec d'une loi pour éliminer la pauvreté. Plusieurs mouvements citoyens désireux de mener ensemble leurs luttes sociales en font partie et ne visent plus qu'un seul but: combattre la pauvreté. Un réseau de relayeurs² se construit alors à travers la province et, dès l'automne 1998, la population est invitée à signer une pétition et à contribuer à l'élaboration d'une proposition de loi. L'année suivante, grâce à la participation de milliers de personnes, dont celles en situation de pauvreté, une première version est rédigée puis soumise au débat. De janvier à mars 2000, des



sessions parlementaires, sorte de rencontres citoyennes portant sur le contenu de la proposition de loi, ont lieu dans toutes les régions du Québec. En mai, le Collectif adopte la version finale et la met en circulation. C'est alors que commence le travail en vue d'une véritable législation : le premier geste important est le dépôt, par des députés des trois partis politiques siégeant

à l'Assemblée nationale du Québec, de la pétition *Éliminer la pauvreté, c'est possible et nous le voulons*.

Le Collectif reçoit l'appui de 215 307 personnes! Un grand pas en avant est fait en ce qui concerne la population ; il faut maintenant continuer la bataille du côté du gouvernement.

Le projet de loi du gouvernement Après avoir refusé de répondre aux demandes en lien avec la lutte à la pauvreté, notamment celles de la Marche mondiale des femmes en l'an 2000, le gouvernement du Québec plie sous la pression populaire et dépose en juin 2002 son *Projet de loi n° 112 — Loi visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale*. Celui-ci n'est pas en tous points conforme à la proposition du

Collectif, mais on y retrouve des éléments de contenu et une structure similaires.

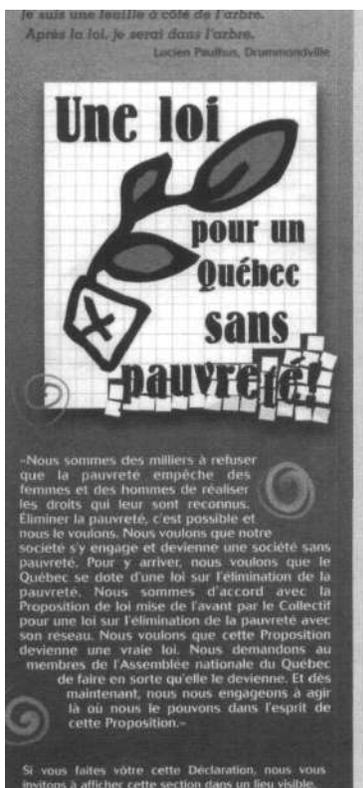
La loi adoptée

Le projet de loi est étudié en Commission parlementaire : des dizaines d'organismes et d'individus présentent des mémoires et proposent des changements pour en améliorer le contenu. Finalement, après quelques modifications substantielles, le projet est adopté à l'unanimité à la mi-décembre 2002.

En quoi consistait la proposition de loi du Collectif³?

Le Collectif a proposé une loi à la fois cadre et programme : une loi-cadre afin de réglementer toute action gouvernementale en matière de lutte à la pauvreté et une loi-programme pour engager le gouvernement à mener des actions concrètes et concertées visant

l'élimination de la pauvreté, et à mettre en place les critères permanents d'un Québec sans pauvreté. De plus, la proposition suggérait la création d'un Conseil pour l'élimination de la pauvreté, dont feraient partie des personnes en situation de pauvreté, pour veiller à l'application du programme selon trois principes: l'élimination de la pauvreté est une priorité; l'amélioration du revenu du cinquième le plus pauvre de la population prime sur l'amélioration du revenu du cinquième le plus riche; les personnes en situation de pauvreté, de même que les associations qui les représentent, sont au cœur de la mise en œuvre du programme. Toute l'action gouvernementale devait être en cohérence avec ces trois principes.



En outre, le Collectif suggérait de procéder en quatre étapes : mettre en place des mesures urgentes et immédiates, présenter un premier plan d'action après 1 an, élaborer un second plan d'action au bout de 5 ans et proposer un plan cadre permanent après 10 ans, si certains objectifs étaient atteints, si la pauvreté ne représentait plus un obstacle à l'expression des droits et libertés des personnes, si les revenus et la qualité de vie des plus pauvres s'étaient améliorés, si les écarts entre riches et pauvres avaient diminué, si la fiscalité était plus équitable et si les inégalités vécues par les femmes, les jeunes et les populations de certaines régions et territoires avaient disparu.



Il suggérait également au gouvernement de prendre des mesures urgentes⁴ dès la mise en vigueur de la loi :

1. Application d'une clause d'appauvrissement zéro à l'ensemble du cinquième le plus pauvre de la population ;
2. Amendement à la loi de l'aide sociale, instaurant un barème plancher qui assure la couverture des besoins essentiels et en deçà duquel aucune coupure, saisie, ponction ou pénalité ne peut être faite ;
3. Retour à la gratuité des médicaments pour les personnes bénéficiant de l'aide sociale et les personnes âgées recevant le supplément de revenu garanti ;
4. Transformation du régime d'allocations familiales en régime universel avec une meilleure couverture pour les familles à faible revenu ;
5. Retour à un niveau de construction de 8 000 logements sociaux par année ;
6. Instauration et application du droit, pour les personnes qui le demandent, à des mesures d'orientation, de formation et d'intégration à l'emploi dans un cheminement continu et adapté à leur situation ;
7. Meilleure protection, dans les normes du travail, des travailleurs et des travailleuses précaires, à temps partiel ou en situation de travail autonome dépendant;
8. Hausse du salaire minimum à un niveau de sortie de la pauvreté pour une personne seule.

De plus, des instructions par domaine d'intervention devaient être clairement indiquées pour le premier plan d'action, tandis que le second devait combler les écarts entre les résultats du premier plan et les objectifs à atteindre après 10 ans. Il était aussi recommandé que ces plans soient évalués et fassent l'objet de consultations, et que le gouvernement, notamment le

premier ministre, ait des responsabilités au regard de cette loi et qu'il soit tenu d'en rendre compte annuellement.

Pour réunir les connaissances utiles à sa mission, le Conseil pour l'élimination de la pauvreté devait, quant à lui, mettre en place l'Observatoire pour l'élimination de la pauvreté, instance permettant à la population de suivre de près l'application de la loi. En précisant les droits pour lesquels la pauvreté ne devait pas être un obstacle, la future loi devait également garantir l'application de la Charte québécoise des droits et libertés⁵.

Bref, la proposition était porteuse d'une vision nouvelle de la société, où la contribution à la richesse collective et sa répartition se feraient de façon juste et équitable, impliquant forcément une remise en cause du système qui engendre de façon structurelle la pauvreté. L'idée était de passer d'un système « gagnants-perdants » à un système « gagnants-gagnants », riche de tout son monde.

Qu'avons-nous obtenu finalement?

Même si le gouvernement a mis sur la table un projet de loi assez éloigné de la proposition du Collectif, ce geste représente à n'en pas douter une avancée, l'aboutissement d'un travail citoyen à long terme.

Adopter une loi visant à lutter contre la pauvreté, c'est reconnaître qu'il y a un problème et qu'on doit y remédier de façon concertée, c'est trouver une façon permanente de

Même si le gouvernement a mis sur la table un projet de loi assez éloigné de la proposition du Collectif, ce geste représente à n'en pas douter une avancée, l'aboutissement d'un travail citoyen à long terme.



contrer la pauvreté. Ainsi, le gouvernement en place, peu importe lequel, n'aura pas d'autre choix que d'appliquer la loi. Et puisque l'approche est globale, la pauvreté sera considérée dans son ensemble, et les solutions à apporter ne concerneront pas uniquement le cadre du travail. La loi 112 abrogera donc la loi sur le fonds de lutte contre la pauvreté par la réinsertion au travail.

D'autres gains importants à signaler: la pauvreté est maintenant jugée comme une atteinte à la dignité humaine; la possibilité qu'un barème plancher soit établi existe (couverture des besoins essentiels et prestation minimale ne pouvant être coupée) ; les personnes en situation de pauvreté commencent à être perçues autrement (on reconnaît qu'elles sont les premières à agir pour s'en sortir) ; la prévention est enfin à l'ordre du jour.

Cependant, il est possible que dans l'application de la loi on s'éloigne des demandes du Collectif — tout dépendant du gouvernement en place —, car non seulement il ne s'agit pas d'une loi-cadre, c'est-à-dire une loi qui réglemente toutes les actions du gouvernement sur la question de la pauvreté, mais en plus aucune mesure urgente ne s'y trouve, ce qui était pour plusieurs la garantie que la loi aurait des répercussions réelles sur leurs conditions de vie, d'autant plus qu'un des chapitres importants de la proposition du Collectif revendiquait une répartition plus juste de la richesse pour diminuer l'écart entre les riches et les pauvres et l'amélioration des revenus des plus pauvres avant ceux des riches... Rien de tout cela ne figure dans la loi, évidemment! Ces mesures auraient provoqué un changement majeur dans la façon de gouverner et constitué un désaveu de notre système néolibéral...

Sauver ce qui peut encore l'être

Conscient que tout gouvernement n'admettrait pas le fait qu'il engendre la pauvreté de façon structurelle, le Collectif a fait une série de recommandations pour améliorer le projet de loi. Certaines ont été retenues, d'autres pas. En voici le bilan.

1. Le Collectif a, d'une part, proposé d'introduire dans la loi la notion suivante : « tendre vers un Québec sans

pauvreté », laquelle a effectivement été ajoutée dans le premier article et, d'autre part, recommandé d'éliminer la définition de la pauvreté du texte de loi, puisque les personnes en situation de pauvreté, entre autres, n'avaient pas été conviées à l'élaboration de cette définition. Celle-ci a été un peu améliorée à défaut d'être éliminée.

2. Le Collectif a proposé d'introduire dans la loi l'idée de respect des droits humains et de lutte aux préjugés, car on doit avoir une perception autre des personnes pauvres et en particulier de celles recevant des prestations de l'assistance-emploi. Cette proposition s'est concrétisée par l'ajout de l'article suivant : « Promouvoir le respect et la protection de la dignité des personnes en situation de pauvreté et lutter contre les préjugés à leur égard. »
3. Le Collectif a proposé 2 cibles à atteindre sur 10 ans: la première a été retenue, comme en fait foi l'article suivant: « La stratégie nationale vise à amener progressivement le Québec [d'ici 10 ans après l'entrée en vigueur de l'article] au nombre des nations industrialisées comptant le moins de personnes pauvres, selon les méthodes reconnues pour faire des comparaisons internationales » ; la seconde, qui proposait que le Québec figure parmi les pays industrialisés comptant le moins d'écart entre le cinquième le plus pauvre et le cinquième le plus riche de la population, ne l'a pas été. Ainsi, la loi n'obligera pas les plus riches à contribuer à la lutte à la pauvreté.
4. Le Collectif est revenu à la charge concernant l'application de ses trois grands principes: les deux premiers (l'élimination de la pauvreté est une priorité et l'amélioration du revenu du cinquième le plus pauvre de la population prime sur l'amélioration du revenu du cinquième le plus riche) ne figureront pas dans la loi. Par contre, le troisième, qui est d'associer les personnes en situation de pauvreté et ceux et celles qui les représentent à tout processus les concernant, est intégré à plusieurs endroits dans la loi, notamment lorsqu'il est question de la composition du Comité consultatif.



5. Le Collectif a proposé que certaines dimensions absentes de la loi y soient incluses. Ainsi, la loi aborde maintenant divers aspects de la reconnaissance de l'expertise des personnes en situation de pauvreté et de la lutte aux préjugés à leur endroit. Il en va de même de la couverture de leurs besoins essentiels. Notons cependant que le gouvernement ne dit pas clairement ce qu'il entend par « besoins essentiels » : s'agit-il des mêmes que ceux définis par les personnes qui luttent au quotidien pour les couvrir? Le débat reste ouvert, et les personnes en situation de pauvreté, de même que les organismes qui les représentent, devront rester vigilants.

La troisième dimension, qui fait référence à la responsabilité des entreprises et à la reconnaissance des diverses façons de contribuer à la société, a à peine été abordée et ne semble pas pour le moment engager le gouvernement. Enfin, il est décevant de constater que la quatrième dimension, portant sur la fiscalité, et en particulier sur la garantie de revenu (qui aurait pu faire l'objet d'un débat public), ne se retrouve pas dans le texte. Rien dans la loi ne porte sur une contribution plus juste à la richesse et sa redistribution. Cela signifie que le gouvernement ne remet absolument pas en question les iniquités fiscales actuelles, facteurs importants qui provoquent la pauvreté.

6. Le Collectif a cherché à renforcer les caractères cadre et programme de la loi, L'un des gains majeurs est l'introduction d'une clause d'impact, une première au Québec. Selon cette clause, les ministres seront obligés d'évaluer, en même temps qu'ils présentent leurs propositions législatives ou réglementaires, l'impact que ces dernières pourraient avoir sur les personnes en situation de pauvreté. Il faudra cependant suivre de près l'application de cet article, étant donné son caractère subjectif :
- « Chaque ministre, s'il estime que des propositions [...] pourraient avoir des impacts directs et significatifs [...]. »
- Par ailleurs, l'article concernant l'application conditionnée de la loi 112 « aux autres priorités nationales » est demeuré dans la loi malgré une forte pression des mouvements sociaux pour le supprimer. Certains y voient de la part du gouvernement une façon d'éviter de mener une véritable lutte à la pauvreté.

7. Le Collectif a proposé que soient inscrites des mesures concrètes dans l'énoncé initial du plan d'action prévu dans la loi. Aucune n'a été retenue. La bataille est reportée au moment où le plan d'action sera publié.
8. Le Collectif a enfin proposé que les ressources budgétaires soient d'abord attribuées à la réduction des inégalités et des discriminations par des mesures directes plutôt qu'indirectes. Sur ce plan aussi, la bataille est reportée.

Au-delà des avancées et des reculs

Maintenant qu'une loi visant à lutter contre la pauvreté a été adoptée, quelle bataille reste-t-il à mener? Le Collectif pour une loi sur l'élimination de la pauvreté a-t-il encore sa raison d'être? Ces questions ont été soulevées par les membres du Collectif, dont le RGPAQ, et par les groupes relayeurs lors d'une rencontre d'orientation qui a eu lieu en février 2003. Il en est ressorti que le Collectif deviendrait le Collectif pour un Québec sans pauvreté, car même si la loi 112 a été adoptée, rien ne garantit que les plans d'action qui en découleront tiendront compte des revendications. C'est par eux que l'on verra les véritables intentions du gouvernement... Il faut s'assurer, d'une part, que cette loi soit correctement appliquée et pas seulement en fonction de l'interprétation qu'en fait le gouvernement en place et, d'autre part, qu'elle ait des effets réels sur les conditions de vie des personnes en situation de pauvreté. La vraie lutte commence peut-être maintenant: la loi n'est qu'un outil ; il faut l'utiliser et continuer de se battre.

Par ailleurs, l'une des victoires les plus importantes est la grande participation citoyenne. En effet, de nombreuses personnes, notamment celles en situation de pauvreté, ont suivi tout le processus. Ce travail citoyen est une expérience

**Ce travail citoyen est une expérience
unique dans la courte histoire
de la démocratie québécoise.**



unique dans la courte histoire de la démocratie québécoise : une population mobilisée (pendant des années), essoufflée (lenteur pour avoir un gain), heureuse (une loi adoptée), insatisfaite (pas de mesures urgentes ayant des effets immédiats sur les personnes); un réseau provincial (16 régions sur 17 ont un collectif régional), mais encore informel (assemblée de fondation du Collectif non encore tenue) ; une force collective qui dépasse la lutte à la pauvreté (solidarité très forte entre les membres du Collectif pour les luttes sociales d'un organisme ou d'un autre)... La stratégie d'action et de mobilisation du Collectif s'est déroulée sur trois plans :

- Auprès de la population : avec des outils d'éducation populaire (arbre sur la loi, contes donnant lieu à des discussions, animation...), une vaste consultation sur l'ébauche du CAPMO⁶ (5000 personnes), une pétition (plus de 215 000 signataires), des sessions parlementaires populaires (200 rapports sur la première version de la proposition de loi), des mémoires à présenter en commission parlementaire...
- Auprès du gouvernement: en posant des gestes symboliques (adoption à main levée de la proposition de loi lors d'un rassemblement devant l'Assemblée nationale, arbrisseau offert aux parlementaires), en faisant du lobbying auprès du premier ministre, des différents partis...
- Auprès d'autres mouvements: en allant chercher l'appui de la Marche mondiale des femmes en l'an 2000, en signant le *Manifeste pour une société sans pauvreté*...

Au RGPAQ, bien des questions ont été soulevées par l'engagement, ou plutôt le manque d'engagement, des groupes membres dans les luttes sociales et, en particulier, dans la lutte à la pauvreté. En effet, si le Regroupement considère que la pauvreté est la principale cause de l'analphabétisme (pauvreté-analphabétisme: cercle vicieux dont les effets de l'un sont les causes de l'autre), il n'est pas dit que cette vision est partagée par l'ensemble de ses membres ! Il apparaît urgent et nécessaire de tenir des débats au sein de notre mouvement sur la participation des groupes aux diverses luttes sociales.

Il apparaît urgent et nécessaire de tenir des débats au sein de notre mouvement sur la participation des groupes aux diverses luttes sociales.

En définitive, les gains se situent sur deux plans. D'une part, nous avons obtenu une loi qui, même si elle ne correspond pas exactement à ce qui était souhaité, représente un pas sociétal important en obligeant tout gouvernement à agir pour lutter contre la pauvreté, avec des objectifs spécifiques à atteindre. D'autre part, et c'est ce qui apparaît le plus important, nous avons maintenant un mouvement citoyen fort, mobilisé, qui restera vigilant quant à l'application de la loi 112 et qui continuera sa lutte, avec comme référence la proposition de loi du Collectif, afin d'en arriver un jour à un Québec sans pauvreté.

1) Le paragraphe qui suit est adapté d'un document diffusé par le Collectif pour une loi sur l'élimination de la pauvreté.

2) Les relayeurs sont en fait des collectifs régionaux chargés de mobiliser la population, en particulier les personnes en situation de pauvreté, pour la lutte menée par le Collectif.

3) Le texte de cette section a largement été inspiré par la documentation disponible sur le site du Collectif (www.pauvrete.qc.ca).

4) Les mesures urgentes ont été modifiées depuis la proposition de loi : la version qui figure ici est celle utilisée par le Collectif dans ses revendications présentes.

5) Dans le préambule de la proposition de loi du Collectif, on trouve le texte suivant: » Considérant que les droits et libertés de la personne sont indissociables et inviolables, considérant que la pauvreté empêche la réalisation de ces droits reconnus et qu'elle viole de ce fait l'égalité en droits. »

6) Le Carrefour de pastorale en monde ouvrier (CAPMO) est l'organisme initiateur du Collectif et de sa proposition de loi.



Une politique à «exploiter»

Solange Tougas, coordonnatrice à Déclic

Que penser de la nouvelle politique d'éducation des adultes ? Favorisera-t-elle l'acquisition de compétences autres que celles requises pour occuper un emploi ? L'adulte sera-t-il libre de choisir sa formation et son lieu d'apprentissage ? Pourra-t-il, en fait, exercer pleinement son droit à l'éducation ?

Cet article a été rédigé avant les élections provinciales du 14 avril 2003 qui ont porté au pouvoir un nouveau gouvernement. Au moment de mettre sous presse, il nous était impossible de connaître les orientations du gouvernement libéral en matière d'éducation des adultes et de savoir si la nouvelle politique allait être maintenue telle quelle, faire l'objet de modifications importantes ou être jetée aux oubliettes.

Enfin, après bon nombre d'années, le Québec s'est doté d'une politique d'éducation des adultes et d'un plan d'action : une politique décrivant des principes et des orientations et un plan d'action présentant les moyens nécessaires à leur mise en application.

Le fait que cette politique soit gouvernementale et non ministérielle est positif. Que d'autres ministères, en plus du ministère de l'Éducation, assument une responsabilité envers l'éducation des adultes, secteur pauvre de notre système d'éducation, peut être un facteur mobilisateur pour les adultes. En même temps, cela imprime une direction très claire à la politique, celle de l'économique, de la formation en lien avec l'emploi, marque incontestée de ce grand ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. Une politique loin d'être parfaite, mais un premier pas qu'il était urgent de franchir.

Dans le passé, bien sûr, maintes politiques tout aussi intéressantes dans leur contenu n'ont pas donné les résultats escomptés, entre autres parce qu'elles étaient adoptées par des individus désirant avant tout être réélus. Le pouvoir est souvent plus envoûtant qu'un texte de politique à multiples interprétations. Adopter des politiques, c'est facile ; leur donner forme l'est beaucoup moins. Néanmoins, il est intéressant de noter que plusieurs énoncés de la politique actuelle nous interpellent : certains ont des liens avec nos revendications passées et d'autres pourraient étoffer nos revendications futures.

Scrutons les trois premières mesures du volet Formation de base, afin de déterminer l'impact que pourraient avoir la politique et son plan d'action sur les adultes à faible niveau d'alphabétisme et sur nos groupes.

Quelques considérations pour débiter

Dans son exposé de la situation, en début de document¹, le ministère affirme haut et fort son intention de mener



« en priorité, des actions très vigoureuses [...] en alphabétisation » et dévoile des orientations qui auront des conséquences importantes pour nos groupes : « toute citoyenne et tout citoyen du Québec qui en a la capacité devrait avoir une formation de base suffisante ». Il dit aussi viser, « pour le plus grand nombre, une formation de base riche et diversifiée, couronnée par un diplôme facilitant l'intégration sociale et l'insertion dans le marché du travail ».

Il aurait tout de même fallu ajouter, après « qui en a la capacité », « qui le souhaite », car le libre choix de mettre son énergie dans une démarche de formation demeure primordial. Cet aspect, ainsi que le choix du lieu de formation, est fondamental pour tout adulte qui veut acquérir de nouvelles connaissances et développer ses compétences. Le diplôme est, bien sûr, de plus en plus nécessaire pour avoir accès à un travail. Certains adultes de nos groupes, désireux d'en obtenir un, veulent être soutenus dans leur préparation pour joindre les rangs du secondaire institutionnel. Toutefois, on peut aussi privilégier le développement personnel et social. Ceux et celles qui ne peuvent pas ou ne veulent pas obtenir de diplôme doivent avoir aussi accès à une formation. Si, comme le dit si bien le slogan de la campagne de sensibilisation du ministère de l'Éducation, *Lire, c'est profiter de la vie!*, cela est aussi vrai pour la formation. Elle doit permettre à l'adulte de mieux jouer ses divers rôles, celui de parent, de citoyen, de bénévole...

Par ailleurs, même si la formation de base est omniprésente, le gouvernement fait de l'alphabétisation une priorité, notamment en promettant des actions vigoureuses, l'une des demandes maintes fois exprimées dans nos nombreux mémoires présentés lors des consultations sur la politique d'éducation des adultes. Ce qui est intéressant ici, c'est la latitude que cela nous laisse pour faire valoir et mettre à contribution notre expertise et notre connaissance des adultes. Le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec doit rester un acteur essentiel dans la concrétisation de cette priorité.

Promouvoir la formation de base

Première mesure

De façon à susciter l'expression de la demande de formation de la part des adultes : la promotion de la formation de base sera faite auprès de la population à rejoindre, et des cibles régionales en formation de base des adultes seront fixées.

Notons d'abord que le terme *alphabétisation* se fait damer le pion par l'expression « formation de base ». Ce changement pourrait avoir un impact positif tant pour les adultes à faible niveau d'alphabétisme que pour les groupes de notre réseau. Simplement sur le plan sémantique, l'expression « formation de base » peut être moins dévalorisante pour l'adulte. Être analphabète en 2003 est beaucoup plus difficile à vivre qu'il y a 50 ans et encore plus lourd à porter. Ceux et celles qui sont aux prises avec des problèmes en lecture et en écriture se sentent exclus et, en règle générale, ont honte de leur situation. En outre, la plupart pensent qu'il est trop tard pour apprendre et qu'ils n'ont pas la capacité d'acquérir des compétences. Être analphabète laisse place à une vision réductrice de l'individu car, dans la population, cela fait référence à quelqu'un qui ne sait pas du tout lire et écrire, qui n'a aucune aptitude et qui doit commencer à zéro.

L'idée d'englober ou de remplacer *alphabétisation* par *formation de base* vient atténuer ces perceptions et tient compte de la réalité de 2003. D'ailleurs, quand nous recrutons, nous utilisons de moins en moins ce vocabulaire : nous parlons plutôt d'adultes qui ont des

Être analphabète en 2003
est beaucoup plus difficile
à vivre qu'il y a 50 ans et
encore plus lourd à porter.



difficultés en lecture et en écriture, de formation pour améliorer les compétences, d'ateliers de lecture et d'écriture. En plus d'être connotés trop négativement, les mots *alphabétisation* et *analphabète* sont difficiles à lire. Enfin, le fait que dans la définition de notre mission, entre autres, nous ayons choisi d'opter dorénavant pour *personnes lésées par leur niveau d'alphabétisme* plutôt que *personnes analphabètes* est significatif.

Le mot *analphabète* n'est plus adéquat, et en tant que ressource alternative, nous devons simplifier notre vocabulaire, le rendre plus accessible, plus près de nos principes et de la réalité.

Cela dit, nos membres n'auront pas à se définir comme des groupes de formation de base. Néanmoins, une réflexion collective en lien avec notre spécificité et notre vocabulaire, parfois si hermétique, s'impose, et le congrès d'orientation de cet automne permettra de le faire.

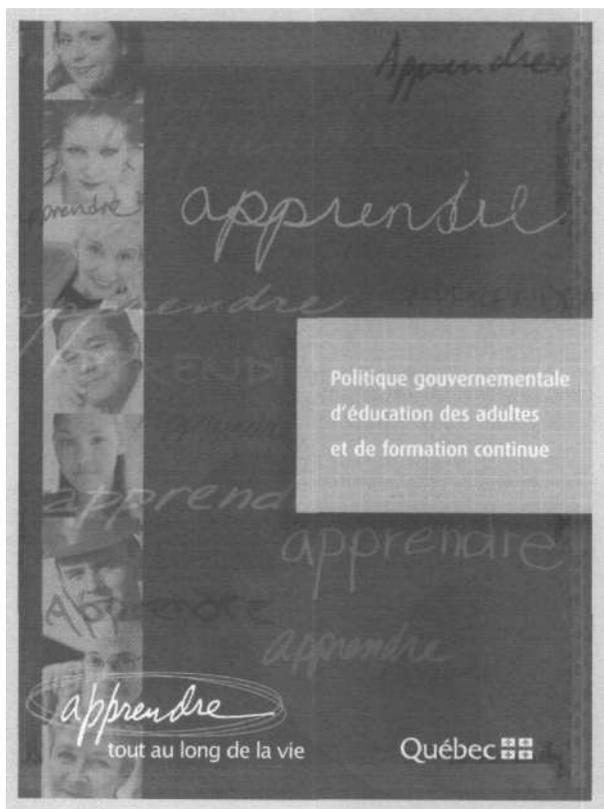
D'autre part, cette transformation importante du concept d'alphabétisation n'est pas sans danger, notamment

parce que le gouvernement pourrait masquer le fait que l'analphabétisme est un problème social. En 2003, on doit, encore plus fortement qu'avant, dénoncer les conséquences qui pourraient en découler sur le quotidien des adultes : on doit parler de pauvreté, des limites du système scolaire, d'exclusion, des exigences trop élevées du monde du travail... Et parler, cela veut aussi dire interpeller l'ensemble de la société, ainsi que les ministères afin que tous interviennent. Le problème ne peut être réglé uniquement par la formation. On doit revendiquer des conditions de vie et des revenus décentes, des stratégies scolaires différentes, un changement des mentalités et des façons de faire.

Notre réseau devra rester vigilant et mettre sur la place publique la réalité de l'analphabétisme. À cet égard, nous devons réviser notre discours et l'adapter aux nouvelles réalités auxquelles les adultes peu alphabétisés font face.

Par ailleurs, le ministère de l'Éducation souhaite cibler, pour le réseau des commissions scolaires et pour le nôtre, un nombre de personnes déterminé, et ce, dans chacune des régions de notre belle province; il souhaite dépasser les 2 % d'adultes rejoints actuellement. Chiffrer des objectifs à partir des régions, en tenant compte de la spécificité de chacune d'entre elles (territoire, zones de pauvreté, accessibilité des ressources), peut être stimulant pour le réseau institutionnel. En ce qui concerne notre réseau, même avec des ressources financières inadéquates, nous rejoignons de plus en plus d'adultes (1000 de plus en 2001) ; ce ne sont donc pas des cibles régionales qui vont nous stimuler.

Choisir une voie régionale va dans le sens des visées de développement du gouvernement et du travail des commissions scolaires, qui sont influentes régionalement et qui ont établi des liens interinstitutionnels solides, alors que nos groupes commencent à peine à former des partenariats. La force de notre réseau est plutôt





locale : nous travaillons dans nos milieux, avec des groupes d'alphabétisation, des groupes d'éducation populaire et des institutions. C'est notre engagement « local » qui nous permet de sensibiliser les personnes et de bâtir, en concertation, des projets qui, à moyen terme, transforment le milieu. Si nous décidons de mettre notre énergie sur la scène régionale, nous aurons besoin de ressources financières et humaines plus importantes, mais aussi de balises établies par le Regroupement afin que l'ensemble des groupes travaille dans le même sens, défende les mêmes principes, ait les mêmes visées. Prendrons-nous le virage régional? Deviendrons-nous aussi des acteurs de premier plan en région ?

La politique est claire : « Le ministère de l'Éducation, le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et Emploi-Québec mèneront [...] une campagne nationale de promotion de la formation de base assortie d'une campagne régionale et locale. » Ainsi, les directions régionales seront les maîtres d'œuvre de ces campagnes et devront travailler avec les deux réseaux, dans chacune des régions du Québec.

Mais on peut se demander comment se mèneront ces campagnes et, surtout, quels messages elles transmettront. Si nous voulons être conséquents avec notre discours, selon lequel les personnes doivent avoir accès à une formation adaptée à leurs besoins, nous devons faire en sorte que les campagnes et les messages mettent aussi en valeur le plaisir d'apprendre pour être mieux dans sa peau, pour mieux occuper une place dans sa communauté, sans nécessairement viser l'obtention d'un diplôme; bref, s'assurer que l'accent ne soit pas mis exclusivement sur l'emploi.

Du même coup, les campagnes, surtout régionales, devront parler des divers lieux de formation accessibles aux adultes. L'alphabétisation populaire devra être bien représentée ; à cet égard, il faudra idéalement diffuser, chacun dans sa région, le même message. Si nous ne le

faisons pas, qui le fera? Qui parlera au nom des adultes lésés par leur niveau d'alphabétisme?

À l'échelle locale, il est aussi important de continuer à faire valoir notre expertise. Dans nos municipalités, nos villages, nos quartiers, nous sensibilisons individus et groupes au moyen de stratégies diverses qui obtiennent d'heureux résultats ; ce volet de notre mission doit être reconnu et bien financé. Les directions régionales devront en être conscientes et surtout ne pas chercher à récupérer notre discours. Nous devons veiller au grain et, encore une fois, faire en sorte de rester incontournables.

Mieux informer l'adulte

Deuxième mesure

Afin d'amener les adultes à entreprendre un projet de formation, plus particulièrement en formation de base, et favoriser leur persévérance et leur réussite : les services d'accueil et de référence des adultes seront améliorés et comprendront des services de conseil et d'accompagnement.

De façon générale, l'amélioration des services d'accueil et de référence demeure un élément important, peu importe le réseau. Dans le dédale des formations offertes et des multiples lieux où elles se donnent, les adultes se sentent souvent dépassés. Ils ont le droit d'être bien informés afin de choisir librement et en toute connaissance de cause leur lieu de formation.

Comme le souligne le plan d'action accompagnant la politique, chaque centre d'éducation des adultes des

**Dans le dédale des formations
offertes et des multiples lieux où
elles se donnent, les adultes se
sentent souvent dépassés.**



commissions scolaires devra améliorer son service de référence, et il sera financé à cette fin. En principe, il devra bien connaître les ressources de formation disponibles sur son territoire et, selon les besoins manifestés, référer les adultes au bon lieu.

Au-delà du principe, il ne faut pas oublier que les liens entre les groupes populaires d'alphabétisation et les commissions scolaires sont, dans plusieurs régions, inexistants ou tendus, car le réseau institutionnel n'accepte pas toujours facilement le fait que notre réseau fasse aussi de l'alphabétisation. Même s'il est inscrit dans la politique qu'au Québec deux réseaux ont pour mission l'alphabétisation, cette reconnaissance ne modifiera pas, à court terme, les jugements. Il faudra du temps et des stratégies tant locales que provinciales pour que l'énoncé prenne tout son sens. En plus, sachant que les commissions scolaires, qui ont des difficultés de recrutement, devront rejoindre un nombre d'adultes déterminé, on peut se demander quel sera le degré d'ouverture soudaine à la *référence*.

Des changements importants pourraient toucher les centres locaux d'emploi, qui rejoignent une bonne partie des adultes à faible niveau d'alphabétisme, car ils devront, aussi, améliorer leur service d'accueil et de référence. Le ministère s'engage même à tenir « des sessions de perfectionnement à l'intention du personnel

des commissions scolaires, des centres locaux d'emploi et des autres organismes concernés par l'alphabétisation ; cette formation traitera des moyens pour repérer les personnes analphabètes, de l'accueil particulier à leur réserver et des services d'enseignement qui leur sont offerts par les commissions scolaires et les organismes d'action communautaire autonomes en alphabétisation ». Dans ce cas-ci, nous devons également voir à ce que, dans nos régions et nos milieux, les centres locaux d'emploi soient bien informés de nos services et en mesure d'orienter adéquatement l'adulte.

Nous devons aussi connaître les services offerts par les autres réseaux de formation. Si l'adulte demeure au cœur de nos préoccupations, nous devons tout mettre en œuvre pour bien l'informer et l'orienter, au besoin, vers d'autres lieux de formation,

Le ministère ajoute qu'il faudra conseiller les adultes sur les possibilités de reconnaissance de leurs acquis et de leurs compétences. Enfin, ils pourront, s'ils le souhaitent, faire reconnaître leur expérience acquise tout au long de leur vie. En ce sens, nous devons suivre de près la situation pour que la réalité des adultes soit respectée le plus possible.

Donner le choix à l'adulte

Troisième mesure

De façon à tenir compte de la situation, des besoins et caractéristiques des personnes adultes: les modes et les lieux de formation seront diversifiés et adaptés en fonction des besoins des populations visées, et cela, pour l'ensemble des partenaires de l'éducation des adultes et de la formation continue œuvrant en formation de base.

Nous retrouvons, liés à la nécessité de redéfinir le concept d'alphabétisme, les objectifs que devra viser la formation de base. Celle-ci devra « rendre une personne apte à comprendre et utiliser l'information écrite dans ses activités quotidiennes à la maison, au travail et



dans la collectivité afin de parvenir à ses objectifs et d'étendre ses connaissances et ses capacités; à communiquer efficacement avec ses pairs et la collectivité ; à utiliser les technologies de l'information et de la communication, tant pendant sa formation que dans son travail, ses loisirs et ses démarches de différents ordres ; à participer de façon active au développement de la société par l'exercice de tous ses rôles de citoyenne et de citoyen² ».

De prime abord, les visées de la formation de base sont intéressantes et assez larges pour permettre à l'adulte d'acquérir des compétences en lien avec son quotidien et les divers rôles qu'il a à jouer. La réforme du programme est donc un élément positif. On ciblera des objectifs de formation très précis sur lesquels les enseignants et les enseignantes des commissions scolaires baseront leurs interventions. On tiendra compte également du fait que la formation s'adresse à des adultes ayant un bagage de connaissances et de compétences bien différent de celui des jeunes ; par conséquent, la formation de base sera différente selon qu'elle s'adresse aux adultes ou aux jeunes. Les adultes pourront trouver cette nouvelle voie intéressante, stimulante et, surtout, bénéficier d'une formation « sur mesure ». Comment cela prendra-t-il forme? Quelles seront les compétences à développer? Les profils de cours à élaborer? Voilà tout un défi à relever ! Et n'oublions pas que, aux yeux d'autres adultes, cette formation ne correspondra pas, pour toutes sortes de

Les visées de la formation de base sont intéressantes et assez larges pour permettre à l'adulte d'acquérir des compétences en lien avec son quotidien et les divers rôles qu'il a à jouer.

raisons, à leurs besoins ou sera trop exigeante en termes de temps et d'investissement; de là l'importance d'une diversité de lieux de formation.

Par ailleurs, il est aussi stipulé dans l'énoncé de la troisième mesure que des efforts supplémentaires seront consacrés à la prévention de l'analphabétisme, mais sans proposer une vision de la prévention et sans mettre en relief des valeurs sur lesquelles pourraient s'appuyer les actions futures en prévention. Bref, on ne sent pas un parti pris très fort pour cette mesure qui est pourtant primordiale.

Le document mentionne néanmoins la reconduction du programme d'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux populaires amorcé avec la *Politique du livre et de la lecture* à l'intention des parents d'enfants âgés de 0 à 5 ans. Il faut se rappeler que, ces dernières années, 10 projets ont vu le jour à travers le Québec, un investissement d'un demi-million de dollars. Le ministère injectera 40 000 \$ supplémentaires dans chaque région pour réaliser des projets en lien avec ce programme. C'est très peu et, surtout, cela démontre que la prévention n'est pas une voie vraiment privilégiée.

Qu'il soit mentionné, d'autre part, qu'un ensemble de ministères élaborera un programme, à l'intention des parents d'enfants de 6 à 12 ans, axé sur la famille, l'école et la communauté et favorisant la réussite scolaire peut se révéler positif. C'est une piste à explorer, et il faudra voir comment cela prendra place. Mais la prévention de l'analphabétisme exige un travail non seulement auprès des familles, mais aussi auprès de l'école et des professeurs, qui doivent revoir leurs façons de faire et proposer de nouveaux rapports avec les familles, basés sur une analyse sérieuse et réelle de l'analphabétisme et de ses causes. Au fond, toute la société est touchée par ce problème.

À cet égard, plusieurs expertises se sont établies dans nos groupes ; nous aurions avantage à regarder cela



de plus près et à définir, en tant que Regroupement, une vision de la prévention, des moyens originaux pour combattre l'analphabétisme et des revendications concrètes touchant les adultes et les groupes.

Il est dit également dans la troisième mesure que « le ministère de l'Éducation reconnaîtra légalement les organismes d'action communautaire autonomes... ».

Le gouvernement répond ainsi à une demande historique de notre part, il pose un geste politique clair, espérons-le, pour que soit reconnu en toutes lettres notre réseau de formation. Mais cette reconnaissance devra se concrétiser de plusieurs façons: des programmes appropriés, des liens solides avec le ministère, le respect de notre spécificité, un financement adéquat.

Le document précise que « chacun des deux réseaux offrira des services d'alphabétisation ». Courte affirmation, et évidente, me direz-vous, mais qui s'inscrit dans une politique gouvernementale en réponse à une autre de nos demandes historiques. Maintenant, et sans ambiguïté aucune, deux réseaux « reconnus » peuvent faire de l'alphabétisation au Québec. C'est une reconnaissance affirmée, mais aussi un message lancé à l'autre réseau, celui des commissions scolaires, pour l'inciter à composer désormais avec nous. D'autant plus que « le ministère de l'Éducation assurera le financement complet du fonctionnement de base et des activités éducatives des organismes d'action communautaire autonomes... ». Reconnaître un réseau, sa spécificité, c'est aussi le financer correctement pour qu'il se consolide.

Cet aspect est aussi prometteur pour les adultes à faible niveau d'alphabétisme, puisque les groupes pourront mieux répondre à leurs besoins, en leur offrant plus de

temps de formation par semaine, ou sur l'ensemble de l'année, et en élaborant de nouveaux projets.

Cela permettra aussi d'offrir une formation à d'autres adultes, de susciter leur intérêt pour une démarche d'alphabétisation populaire.

Conclusion

Nous avons abordé certains éléments de la politique d'éducation des adultes et de son plan d'action en tentant d'en relever les aspects prometteurs. Cet exercice est biaisé, me direz-vous, puisqu'abordé sous l'angle positif, chose assez inusitée quand on analyse une politique. Mais il s'agit avant tout de porter un regard à la fois critique et ouvert, et d'envisager cette politique comme un outil qui pourrait être mis, au prix d'efforts bien sûr, au service des adultes et de nos groupes. Si, ensemble, nous nous organisons, nous définissons un discours et frappons sur les mêmes clous, nous ferons forcément des gains. En outre, nous pourrions appuyer certaines de nos revendications sur une politique gouvernementale. Nous avons le choix: la démolir ou l'utiliser pour faire des avancées, pour mieux faire reconnaître les droits des adultes à faible niveau d'alphabétisme et l'expertise de nos groupes.

Si le Regroupement veut demeurer un interlocuteur valable, il faudra que chaque groupe membre le soit aussi dans son milieu. Et être assez contagieux pour que d'autres réseaux de formation en viennent à partager ses analyses et à améliorer leurs façons d'agir. Le principe de l'accessibilité à la formation, sous toutes ses formes, nourrira les interventions afin que les adultes puissent véritablement exercer leur droit à l'éducation.

1) MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, gouvernement du Québec, 2002, p. 3.

2) *Ibid.*, p. 9.



La Semaine québécoise des adultes en formation: mission accomplie?

Lucie St-Germain, responsable du Comité des participants et des participantes du RGPAQ et adjointe à la coordination

Faire la promotion de l'éducation tout au long de la vie, tel était le but de la Semaine québécoise des adultes en formation.

L'événeementa-t-il atteint sa cible ?

La première Semaine québécoise des adultes en formation s'est déroulée du 27 octobre au 1^{er} novembre 2002. Bien qu'elle ait été organisée dans un délai très court, quelque 300 activités ont eu lieu, et cela, dans 17 régions du Québec. La grande majorité d'entre elles ont été menées par le milieu institutionnel (63 %), surtout le secteur de l'éducation des adultes, et 13 % par des groupes d'alphabétisation populaire et d'éducation populaire.

Selon le bilan établi par l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA)¹, l'un des principaux partenaires de l'événement, ce sont les commissions scolaires, les cégeps et les centres d'éducation des adultes qui ont le mieux répondu à l'appel, c'est-à-dire les institutions disposant de ressources importantes.

Montréal est arrivé en tête avec 84 activités, suivi par la région Gaspésie — îles-de-la-Madeleine, avec 34. De plus, des événements Portes ouvertes, des déjeuners-causeries, des témoignages, des expositions, des rallyes et des tables rondes radiophoniques ont eu lieu.

Le théâtre Parminou a présenté la pièce *Aller savoir!*, conçue à partir d'ateliers auxquels ont participé une trentaine d'adultes en formation provenant de groupes d'alphabétisation populaire, de centres d'éducation des adultes et de milieux socio-économiques défavorisés de trois régions du Québec : la capitale nationale, le Centre-du-Québec et le Sud-Ouest de Montréal.

Plus de 140 œuvres provenant de 25 centres d'éducation des adultes répartis dans une vingtaine de commissions scolaires, de 2 organismes nationaux, de 8 organismes communautaires et de 2 groupes d'alphabétisation populaire ont été présentées lors de l'exposition *La fierté d'apprendre* à la Maison de la culture Frontenac à Montréal. Il s'agissait de peintures, de dessins, de sculptures, de montages, de recueils de textes, de témoignages ou de poèmes. Près de 600 adultes ont participé à l'événement, en groupe ou individuellement. Deux régions ont même décidé de faire de l'exposition une activité régionale: la Mauricie et le Saguenay — Lac-Saint-Jean. Un vernissage a donc eu lieu à Trois-Rivières et un autre à Alma.



Une expérience positive

Que ce soit dans les régions ou à l'échelle nationale, plusieurs personnes ont souligné l'importance d'avoir assisté aux rencontres préparatoires et à des consultations sur la Semaine. Cela leur a permis de connaître les différents acteurs en formation des adultes et d'établir de nouveaux contacts. Bon nombre ont dit également avoir eu l'occasion de former de nouveaux partenariats. Ainsi, 14 tables régionales de coordination regroupant 170 organisations locales et régionales ont été mises sur pied, et certaines, de façon permanente. Enfin, plusieurs organismes ont reçu plus d'attention de leur milieu et des médias de leur région. Bref, on a senti qu'il y avait une amorce de mouvement en vue de modifier les perceptions et les discours sur l'éducation des adultes, et d'en faire la promotion.

L'une des activités qui pourraient laisser des traces est le colloque « 20 ans après la Commission Jean, conditions de vie et d'étude des étudiants adultes dans les établissements publics d'enseignement », organisé par la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente (FAEUQEP), auquel 150 étudiants et étudiantes adultes du secondaire, du cégep et de l'université ont assisté, à Montréal, les 26 et 27 octobre 2002. Comme aucune association ne représente les étudiants et les étudiantes adultes du secondaire, ces derniers ont eu la possibilité, pour la première fois, de parler de leurs conditions d'étude et de faire une série de recommandations au gouvernement.

D'abord, ils ont fait part de leurs interrogations à l'endroit d'Emploi-Québec. Le rapport du colloque déplore que cette instance dicte les règles du jeu : « ce sont en effet les agents d'Emploi-Québec qui sélectionnent les

personnes autorisées à se former, qui déterminent à quelle formation elles doivent s'inscrire (alphabétisation, formation générale, formation professionnelle, francisation, etc.) et qui paient les commissions scolaires pour leurs services² ». Les pouvoirs trop vastes des agents d'Emploi-Québec posent un problème, car « ils ont le droit de vie ou de mort sur les projets des demandeurs de formation. Cette façon de faire contredit le principe du droit d'apprendre reconnu dans plusieurs conventions internationales, incluant la

Il y avait une amorce de mouvement en vue de modifier les perceptions et les discours sur l'éducation des adultes, et d'en faire la promotion.

Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes (1997), dont le Québec est l'un des signataires. Le droit d'apprendre suppose en effet que la personne ait la possibilité de s'inscrire dans un programme qui correspond à ses intérêts et ses besoins ».

Ils ont également dénoncé une règle plus ou moins officielle selon laquelle Emploi-Québec limite à trois ans la période où un adulte peut recevoir un soutien financier pour sa formation.

Quatorze propositions ont ensuite été votées, notamment pour revendiquer auprès du gouvernement du Québec la création d'un poste d'ombudsman de l'éducation, ainsi que d'un mécanisme d'appel indépendant pour les plaintes des personnes estimant avoir été lésées par des décisions et des comportements inadéquats d'Emploi-Québec et des centres locaux d'emploi. Enfin, il a été proposé de travailler à la mise sur pied d'un regroupement des étudiants et des étudiantes adultes du Québec.

Le RGPAQ et ses groupes membres

Une vingtaine de groupes membres du RGPAQ ont organisé des activités ou assisté à certaines d'entre elles. La plupart de ceux qui ont vu la pièce *Aller Savoir!*



ont aimé, même si les situations illustrées visaient uniquement l'emploi. Certains ont d'ailleurs proposé qu'à l'avenir les pièces soient montées avec des adultes en formation plutôt que de faire appel à une troupe professionnelle.

En général, l'évaluation des groupes est bonne : l'événement leur a donné l'occasion de faire de la sensibilisation, de se faire connaître, et les participants et les participantes ont beaucoup apprécié les activités auxquelles ils ont assisté. Par contre, plusieurs ont dénoncé le peu de temps alloué pour préparer leur activité, ou le manque d'argent. À la rubrique Suggestions, certains ont dit souhaiter que le RGPAQ soit plus présent dorénavant et que la Semaine se tienne plus tard dans l'année.

L'événement a donné l'occasion de faire de la sensibilisation.

Le Regroupement avait délégué René Paradis, participant d'Atout-Lire de Québec, Louise Whitmore, participante de L'Écrit Tôt de Saint-Hubert, et Lucie St-Germain, de la coordination du RGPAQ, pour faire partie du Comité des adultes en formation, dont le mandat était de représenter les personnes, de défendre leurs points de vue, d'initier des projets respectant les principes de la Semaine et de participer à son évaluation. Lucie St-Germain s'est de plus jointe à la Table de concertation et de consultation des partenaires, qui avait pour tâche

de mobiliser les partenaires, d'assurer la circulation de l'information sur les activités et de participer à l'évaluation de la Semaine.

Tout compte fait

Malgré tous les aspects positifs de l'événement, l'éducation populaire a été peu présente. Ce sera, pour les organisateurs, un défi à relever lors de la prochaine édition.

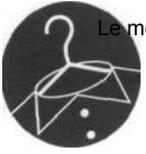
Par ailleurs, les adultes en formation n'ont pas eu véritablement leur mot à dire dans l'organisation de la Semaine : ils n'ont fait qu'approuver ce qui avait déjà été décidé. Toutefois, puisque l'échéancier était assez serré, il faut donner la chance au coureur et espérer que l'on tiendra éventuellement mieux compte du Comité des adultes, et qu'il aura un véritable rôle à jouer.

L'événement aura vraisemblablement toujours lieu en octobre. Même s'il arrive trop tôt après la rentrée, nous espérons qu'un grand nombre de groupes d'alphabétisation populaire pourront y participer et se faire entendre dans leurs régions. Le Regroupement et ses groupes membres occupent une place importante en éducation des adultes, et c'est l'occasion de le démontrer. D'autant plus qu'il serait regrettable que cette Semaine concerne seulement l'institutionnel ou se concentre avant tout sur le marché de l'emploi. L'alphabétisation populaire propose une autre façon de se former, et l'on doit parler de nous dans les médias.

Le Regroupement doit continuer d'être perçu comme un acteur incontournable en matière d'éducation des adultes.

1) Voir le site : www.semaine.icea.qc.ca.

2) Voir le site : www.faeuqep.qc.ca.



Vendre des mots, et non du rêve

Mario Raymond, responsable, La Porte ouverte

*Comment donner le goût
des livres tout en réalisant
des profits ? La Porte
ouverte a trouvé le moyen
de s'autofinancer sans
sacrifier ses principes.*

Depuis 1994, La Porte ouverte offre des milliers de livres usagés à bas prix à la population du Haut-Richelieu par le biais de son centre de livres usagés. La vente de livres constitue un moyen d'autofinancement pour l'organisme et lui permet d'atteindre des objectifs directement liés à sa mission : favoriser le maintien des habitudes de lecture et prévenir l'analphabétisme.

La naissance

L'idée d'ouvrir un centre de livres usagés germe au début des années 90 alors que l'organisme se cherche un moyen d'autofinancement en accord avec sa mission. Plusieurs idées sont envisagées, mais elles sont toutes repoussées par l'équipe de travail pour des considérations d'ordre éthique. C'est ainsi que la tenue de bingos, la vente de *gratteux*, les tirages de voyages sont rejetés après plusieurs débats houleux. La raison en est toujours la même : il ne faut pas vendre du rêve à la population

car, nous disons-nous, les plus grands acheteurs de rêves sont les personnes démunies et, au premier chef, celles qui fréquentent nos ateliers.

Il faut donc trouver une idée originale en lien direct avec notre mission. Déjà, plusieurs bonnes âmes de la communauté nous font des dons de livres en souhaitant qu'ils puissent servir de manuels de lecture aux adultes de nos ateliers d'alphabétisation. Quelques dizaines de livres tout au plus... pas de quoi ouvrir un centre de livres usagés! De toute façon, la petite équipe de trois travailleurs que nous sommes envisage difficilement une telle entreprise qui requiert beaucoup trop d'énergie. Mais un événement inattendu va nous précipiter dans cette belle aventure quelques mois plus tard.

À l'été 1993, la chaîne de magasins *Woolco* réalise dans la région une collecte de livres usagés auprès de sa clientèle. Sous le thème *Si vous pouvez lire ceci... aidez quelqu'un qui ne le peut pas!*, elle invite ses clients et ses clientes à déposer leurs livres usagés dans ses succursales. Ces livres seront ensuite distribués aux enfants dans le besoin. Ce n'est que tard à l'automne que les responsables de la succursale de Saint-Jean entrent en contact avec ceux de La Porte ouverte pour leur remettre les livres ainsi amassés... après avoir vainement tenté de les donner aux écoles primaires de la région. Nous n'avons alors aucune idée du nombre de livres recueillis. Aussi, avons-nous prévu ouvrir un petit comptoir de vente à l'extérieur de nos



locaux pendant une fin de semaine, le temps d'écouler ces quelques livres et de se faire un petit revenu. Mais quand nous arrivons au magasin, c'est près d'un millier de livres qui nous attendent! Et nous ne pouvons plus faire marche arrière. C'est ainsi que naît, en mars 1994, le Centre du livre usagé de La Porte ouverte.

Aucun de nous ne croit alors à la pérennité de ce petit commerce sis sur l'artère principale de Saint-Jean-sur-Richelieu. Nous nous disons que les livres finiront bien par s'écouler et que nous n'aurons bientôt plus rien à vendre. C'est sans compter sur la générosité et l'esprit communautaire des citoyens et des citoyennes du Haut-Richelieu. En effet, la population s'éprend rapidement de ce petit commerce à visée humanitaire et nos acheteurs deviennent bientôt autant de donateurs de livres qui ont tôt fait de faire la promotion du Centre du livre usagé dans leur entourage. La montagne de livres, loin de baisser, augmente sans cesse et nous avons toujours aussi peu de temps à y consacrer. Nous avons un urgent besoin de bénévoles, mais n'avons que peu de temps pour les recruter et les encadrer. C'est alors que le miracle se produit.

La population s'éprend rapidement de ce petit commerce à visée humanitaire.

L'enfance

Fin mars 1994, répondant à une annonce que nous avons fait paraître dans l'hebdomadaire local, une première bénévole se présente à La Porte ouverte. C'est une passionnée des livres et de la littérature. Elle possède aussi une très grande expérience des centres de livres usagés qu'elle a fréquentés assidûment pendant ses études universitaires. Elle est sans emploi, disponible et folle de cet univers de livres qui commence à nous causer bien des maux de tête. C'est elle qui entreprend, au cours de l'année qui suit, de structurer le Centre du

livre usagé : détermination de secteurs, classement de livres, étiquetage, politique de prix, ventes spéciales, cafés littéraires, etc. Engagée en cours d'année grâce à une subvention, elle arrive à communiquer sa passion des livres à l'équipe de travail qui s'entoure bientôt de quelques autres bénévoles. Le Centre du livre usagé fait dorénavant partie intégrante de nos services à la communauté.

Bientôt, un dépliant promotionnel rappelant les objectifs du Centre du livre usagé est mis en circulation. La politique de prix, qui est encore en vigueur aujourd'hui, est adoptée : aucun livre, même neuf, ne sera vendu au-delà de 4 \$ l'unité, et des réductions spéciales seront consenties aux gens à faible revenu : familles pauvres, prestataires de la sécurité du revenu, chômeurs, chômeuses, étudiants, étudiantes... et, bien sûr, les adultes de nos ateliers.

La crise d'adolescence

De 1995 à 1998, le Centre du livre usagé connaît un essor fulgurant. Le nombre de clients et de donateurs de livres augmente de façon exponentielle. On passe d'une cinquantaine de clients réguliers à plus de deux cents. Des bibliothèques municipales et scolaires s'ajoutent aux donateurs privés, et le volume de livres en stock passe de 1 000 à plus de 5 000. Tout ce roulement de personnes et de livres entre bientôt en conflit avec les activités régulières de formation de l'organisme. La Porte ouverte occupe alors des locaux à aires ouvertes d'une surface totale de 1 500 pi². Les ateliers d'alphabétisation et de francisation cohabitent avec le Centre du livre usagé dans une promiscuité qui nuit tant aux uns qu'aux autres. Ce dernier occupe alors près du tiers de la surface des locaux de l'organisme, et une forte pression est exercée pour agrandir cette part, question de maximiser l'apport financier du centre. Deux groupes antagonistes se forment: les défenseurs de la rentabilité financière et ceux de la mission de l'organisme. Cette question divise tant l'équipe de travail que les bénévoles, tant le conseil d'administration



que les participants et les participantes. Finalement, cette lutte prend fin, mais non sans conséquences graves pour l'organisme. Un bénévole à temps plein est remercié de ses services et, quelques mois plus tard, la responsable de l'autofinancement remet sa démission. Les défenseurs de la mission restent, mais le moral des troupes est à son plus bas. Il faut refaire l'unité tout en se lançant collectivement dans l'entreprise de relocaliser l'organisme dans des locaux plus adéquats. En décembre 1998, La Porte ouverte achète une petite bâtisse près du centre-ville de Saint-Jean-sur-Richelieu et, deux mois plus tard, emménage dans ses nouveaux locaux.

La pleine maturité

Les nouveaux locaux de La Porte ouverte sont on ne peut plus adéquats. Le Centre du livre usagé occupe une partie du premier étage alors que la formation occupe le second. Mais cette division physique, essentielle à la bonne conduite des deux types d'activités, brise bientôt l'esprit de convivialité qui unissait jusqu'alors la grande famille de La Porte ouverte. Les bénévoles se plaignent d'être laissées à elles-mêmes alors que les formateurs et les formatrices se réjouissent de leur quiétude enfin retrouvée. Les bénévoles, habituées à parler avec les membres de l'équipe de travail, trouvent le temps de plus en plus long et se démotivent. Il faut donc rapidement rétablir le lien entre ces deux solitudes.

Le conseil d'administration confie alors la responsabilité du Centre du livre usagé à la personne qui l'a mis sur pied et structuré. Déjà à temps plein au sein de l'organisme comme formatrice en français langue seconde, elle se retrouve vite déchirée entre ses deux passions : les livres et les personnes immigrantes. Tentant de concilier ses deux responsabilités, elle frôle rapidement l'épuisement professionnel. Toute l'équipe de travail est bien consciente du fait que sa tâche est trop lourde, mais il est difficile de remédier à la situation pour deux raisons principales : le Centre du livre usagé ne génère pas suffisamment de revenus pour

comblar le salaire d'une responsable et il n'y a aucune relève en vue pour assumer une partie de sa tâche en francisation.

Depuis l'automne 2000, à la suite de réaménagements financiers dont seuls les groupes communautaires semblent avoir le secret, cette personne peut assurer la bonne conduite de ses deux secteurs d'activités, et ce, pour le plus grand bien du Centre du livre usagé et de La Porte ouverte. De plus, la vaste entreprise de recrutement qu'elle a menée à cette époque a permis d'accueillir de nombreux bénévoles qui, pour la plupart, sont encore avec nous aujourd'hui. Le temps ainsi libéré lui a donné la possibilité d'organiser de grands événements comme les ventes estivales qui coïncident avec la rentrée scolaire. Cette activité annuelle, qui attire plus de 500 personnes, permet de mieux faire connaître le Centre du livre usagé dans la communauté.

Cette reconnaissance amène aussi son lot de clients indésirables: les revendeurs. En effet, attirés par notre politique de bas prix, nombre d'entre eux viennent s'approvisionner chez nous. Raflant les meilleurs livres, ils en privent la population du Haut-Richelieu et, au premier chef, les gens parmi les plus défavorisés. Un avertissement est affiché au Centre du livre usagé, mais ces individus sans scrupules ni conscience sociale n'en ont cure. Après moult tentatives de sensibilisation aussi vaines les unes que les autres, l'intervention directe est privilégiée. La responsable sert d'abord un avertissement à l'individu en lui rappelant les objectifs du centre et de l'organisme et le prévient qu'en cas de récidive elle peut lui refuser d'acheter des livres. Les livres étant donnés par les citoyens et les citoyennes du Haut-Richelieu, il est juste, selon nous, que ces derniers en soient les premiers bénéficiaires.

L'avenir du Centre du livre usagé

Au moment d'écrire ces lignes, le centre est à un tournant de son existence. Il ne génère toujours pas de revenus suffisants pour assurer un salaire à temps plein



à une préposée, et les projets ponctuels d'Emploi-Québec ne permettent pas d'assurer la présence continue d'une employée qui pourrait lui faire profiter de l'expérience acquise en ses murs au fil des ans. Il est d'ores et déjà exclu d'augmenter le prix des livres, car ce serait réduire l'accessibilité à la lecture pour les personnes les plus défavorisées. Alors, que faire?

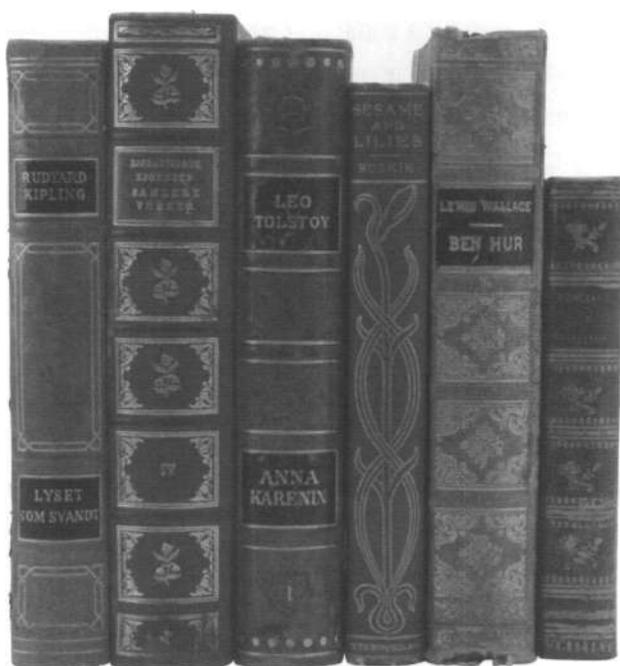
Nous avons envisagé de soumettre un projet en économie sociale, mais ce type de projet comporte son lot d'inconvénients. D'abord, il faut avoir le temps de le monter. Un projet en économie sociale nécessite une étude de marché et la rédaction d'un plan d'affaires, des concepts qui font figure de corps étrangers pour un organisme communautaire. Et qui dit économie sociale dit aussi tarification des services. Peut-on de manière réaliste faire payer des gens parmi les plus appauvris pour avoir accès aux livres? Nous croyons aussi qu'un tel type de projet risquerait d'éloigner le Centre du livre usagé de sa mission sociale en ne privilégiant que sa rentabilité financière. Et serait-il toujours possible pour

La Porte ouverte de conserver ce moyen d'autofinancement ou les profits devraient-ils être entièrement réinvestis dans les activités du Centre du livre usagé? Ne serait-ce pas là trahir nos clients, clientes, donateurs, donatrices, collaborateurs, collaboratrices qui croient en la mission globale de notre organisme... et aussi nous trahir nous-mêmes?

Peut-on faire payer des gens parmi les plus appauvris pour avoir accès aux livres ?

Nous n'avons toujours pas de réponses à ces questions, mais nous envisageons quand même l'avenir du Centre du livre usagé avec optimisme. Nous avons l'espace nécessaire et nous pouvons compter sur des bénévoles, une clientèle et une équipe de travail qui adhèrent à notre cause. Nous ne sommes donc pas seuls et nous croyons que collectivement tout est possible.

Nous nous réjouissons aussi de constater que d'autres groupes d'alphabétisation populaire nous ont emboîté le pas au cours des dernières années, et nous nous sommes efforcés de leur venir en aide dans cette entreprise qui n'est pas aussi simple qu'il n'y paraît à première vue. Nous osons modestement espérer que notre contribution et les présentes lignes pourront leur éviter les écueils qui ont parsemé notre chemin au cours de ces neuf dernières années.





La place des participants et des participantes

Et les adultes qui fréquentent nos ateliers, quelle était leur place dans cette entreprise ? Pour beaucoup, les livres représentaient toujours un symbole de leurs difficultés à lire et à écrire. Tous et toutes voulaient bien donner un coup de main pour les entrer en faisant la chaîne, mais leur engagement se limitait généralement à du travail physique. Il fallait faire mieux.

Plusieurs livres, en particulier des dictionnaires, leur étaient directement donnés ou nous servaient dans le cadre de nos ateliers, mais nous ne pouvions pas nous résoudre à en rester là. Plusieurs visées, toutes plus idéalistes les unes que les autres, traversèrent nos discussions d'équipe parfois mouvementées. Nous voulions intéresser nos participants et nos participantes aux livres en cernant leurs champs d'intérêt.

Notre succès fut plutôt mitigé.

Nous avons finalement choisi d'intégrer un de nos participants de niveau avancé à l'équipe de travail du Centre du livre usagé par le biais d'un programme de développement de l'employabilité offert par le ministère de la Sécurité du revenu. Il avait manifesté un intérêt certain pour la lecture et faisait montre d'une curiosité intellectuelle que nous croyions prometteuse. Néanmoins, l'encadrement d'un adulte n'ayant aucune expérience de travail s'est révélé une entreprise colossale pour la coordonnatrice de l'organisme qui devait presque s'y consacrer à temps plein, en plus d'accomplir ses tâches courantes.

Le projet fut quand même mené à terme, et le participant salarié s'est attaqué principalement au classement des livres dans l'entrepôt et à la mise en rayons. Impossible pour lui de faire des distinctions fines entre des secteurs apparentés comme la sociologie et la politique ou encore entre la philosophie et la religion. Nous avons rapidement constaté que la culture livresque acquise lors de nos études post-secondaires ne pouvait s'obtenir en six mois de travail. À partir de là, nos visées à l'égard des participants et des participantes allaient être beaucoup plus modestes.

Nous laissons maintenant les adultes apprivoiser les livres en les invitant à bouquiner au Centre du livre usagé. Pour plusieurs, en particulier les plus avancés, ces incursions dans le monde des livres prennent un tour de plus en plus régulier. Le classement des documents par codes de couleurs, instauré en 1999, les aide grandement à s'y retrouver.

Certains et certaines sont aussi de plus en plus capables de classer des livres en se référant aux icônes identifiant les maisons d'édition ou les collections, qui apparaissent la plupart du temps sur la tranche.

Le classement des revues est maintenant une tâche relativement facile à leurs yeux. Par ces quelques expériences, ils ont développé une plus grande curiosité pour la lecture et ont pu diversifier leurs champs d'intérêt. Les participants et les participantes sont satisfaits de leur apport à l'organisme et nous le sommes également ; tous et toutes contribuent à la mesure de leurs capacités.

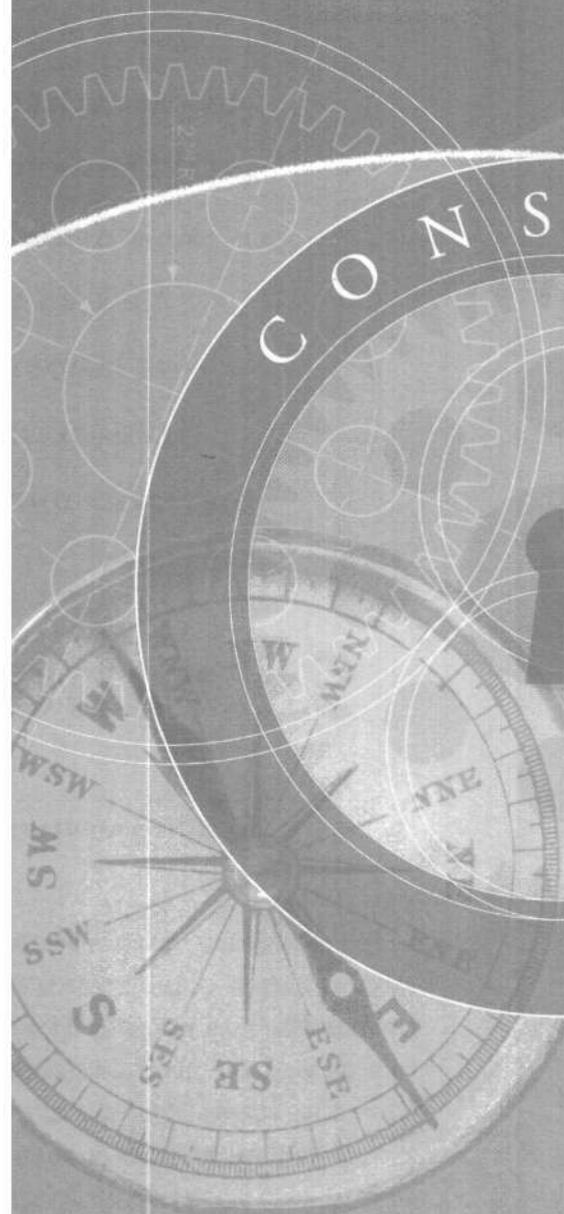


Oser

Réfléchis avant d'agir. Qui n'a pas entendu cette phrase au moins une fois dans sa vie? Peut-être est-elle inscrite dans notre subconscient comme un principe dont nous ne pouvons mettre en doute la logique et qui expliquerait en partie notre désir de comprendre avant de passer à l'action, de répondre à nos questions avant même d'expérimenter toute approche pédagogique, dont celle élaborée par le Brésilien Paulo Freire dans les années 60 et ayant largement inspiré notre façon de faire de l'alphabétisation populaire, l'approche conscientisante.

Considérons d'abord deux concepts de Freire allant à rencontre de ce que nous avons appris. Premièrement, il faut *réfléchir et agir*, car la réflexion ne saurait être dissociée de l'action ; nous devons, certes, saisir les grands principes de son approche, mais aussi les appliquer, en évaluer les résultats, modifier nos interventions grâce à la réflexion, réfléchir et agir de nouveau... Deuxièmement, il est essentiel d'établir un rapport égalitaire entre le formateur ou la formatrice et l'adulte, d'éliminer toute hiérarchie afin que chacun, chacune puisse apprendre de l'expérience et des connaissances de l'autre. Ce dernier concept ébranle certainement notre manière de fonctionner, car dans notre société, certains individus sont toujours privilégiés par rapport à d'autres.

On le voit, le plus grand défi n'est pas vraiment de nous interroger sur les fondements de l'approche conscientisante ou sur son utilisation, de nous demander, par exemple, si elle est toujours d'actualité quatre décennies plus tard, si elle est adaptée au contexte québécois, si des obstacles peuvent entraver sa mise en pratique, mais plutôt de nous défaire de nos manières de penser et d'intervenir pour en adopter de nouvelles, de réfléchir et d'agir dans un incessant mouvement dialectique, et de tabler sur des relations d'égal à égal, laissant place à toutes les réalités, celle du formateur ou de la formatrice aussi bien que celle de l'adulte en apprentissage. Ainsi, rien ne se perd et... tout peut arriver.





Qui DIT ALPHABÉTISATION POPULAIRE SOUS-ENTEND
NON SEULEMENT PÉDAGOGIE AXÉE SUR LES BESOINS ET LES
INTÉRÊTS MANIFESTÉS PAR LES ADULTES EN APPRENTISSAGE,
MAIS AUSSI ADAPTATION CONSTANTE DES PRATIQUES.
NE RIEN TENIR POUR ACQUIS, S'INTERROGER SUR
NOS FAÇONS D'INTERVENIR AVEC LES PERSONNES PEU
ALPHABÉTISÉES ET, SURTOUT, SE FORMER ENSEMBLE
OCCUPENT UNE PLACE DE CHOIX DANS NOTRE MOUVEMENT.

Se renouveler sans cesse

Brigitte Létourneau, en collaboration avec le comité Développement des pratiques du RGPAQ

Au Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, la question de la conscientisation est présente depuis toujours, mais il y a longtemps que nous avons discuté de nos conceptions à ce sujet, même si les années 90 furent empreintes de grands changements (augmentation du nombre de groupes, états généraux menant à une nouvelle politique d'éducation des adultes...). Pour nous recentrer sur ce qui constitue notre base d'intervention et demeure au cœur de bien des discussions, nous avons mis au point une formation qui a été offerte à plus d'une centaine de militants et de militantes en alphabétisation populaire issus de la moitié des groupes membres.

Ces moments précieux nous ont permis de parler de nos perceptions de l'approche de Paulo Freire (pour en connaître plus sur le sujet, lire l'encadré à la page 51),

de partager nos connaissances, d'établir des liens entre les principes et nos pratiques, bref de poser des jalons pour d'éventuels questionnements propres à un mouvement d'alphabétisation populaire.

Vous trouverez dans les pages qui suivent une lecture de cette démarche collective d'appropriation, ou plutôt de réappropriation, de l'alphabétisation conscientisante. Certains constats pourraient montrer la voie pour un renouvellement des pratiques.

Premier constat: la conscientisation est un terme élastique

Lors de la formation, nous avons constaté que la notion de conscientisation avait plusieurs sens, parfois très éloignés. Pour certains et certaines, le mot signifiait l'acte de transformer intérieurement une personne ;



pour d'autres, il exprimait le fait d'informer sur plusieurs sujets, de donner accès à la connaissance par le partage d'information ; pour d'autres encore, la conscientisation voulait dire sensibiliser le public ainsi que les décideurs au problème de l'analphabétisme et recruter des participants et des participantes. Faut-il s'étonner de cette élasticité puisque Freire lui-même n'utilisait plus le terme *conscientisation* au tournant des années 70, à cause justement de la récupération dont il avait fait l'objet?

La formation nous a permis non seulement de nous mettre à jour, mais également d'amorcer un processus en vue de mieux comprendre le sujet. En somme, nous avons entrepris une « démarche de conscientisation » sur la conscientisation puisque nous avons révélé nos visions du monde respectives, les avons analysées et nous sommes demandé ce que nous étions en mesure de changer, de quelle façon et avec qui. De plus, les discussions se sont déroulées dans un climat d'acceptation des différences, ce qui a facilité la mise en place de repères pour pousser plus loin les débats.

Deuxième constat: la conscientisation n'est pas une approche égale à d'autres

Nous avons constaté qu'il existe une grande différence entre l'approche de conscientisation et l'approche fonctionnelle, laquelle fait référence à des apprentissages enseignés dans les groupes, par exemple, faire un budget ou utiliser le guichet automatique. Ces apprentissages sont, certes, fort importants, mais ils aident d'abord à « se débrouiller » dans la vie et ne remettent nullement en cause certaines valeurs fondamentales de notre société. Lorsqu'on explique comment faire un budget, on ne parle pas nécessairement de l'utilisation du crédit et de son rôle dans notre société. La conscientisation va au-delà du fait de « donner des informations ». Le formateur, la formatrice doit susciter la réflexion critique menant à l'action.

L'approche de conscientisation doit-elle revenir au cœur de nos pratiques? Doit-on favoriser avant tout une vision

politique de notre société? Quels en sont les avantages et les désavantages?

Troisième constat: nous devrions revoir notre analyse de l'analphabétisme

Paulo Freire a élaboré sa méthode en réaction à l'approche scolarisante de l'époque, instrument de domination au service d'une classe de bien-pensants et de riches faisant l'éloge de valeurs liées, entre autres, à la compétitivité et au maintien de l'ordre établi.

Les groupes d'alphabétisation populaire des années 70-80 ont aussi contesté les façons de faire du système d'éducation scolaire. Dans son mémoire remis à la Commission d'étude sur la formation des adultes en 1981¹, le Regroupement présentait les deux aspects fondamentaux sur lesquels reposait son analyse politique de l'analphabétisme: la pauvreté et le rôle du système d'éducation. Il semble que ce dernier aspect ait peu à peu disparu de notre discours public.

Sur le plan politique, on ne peut lier les causes de l'analphabétisme à la seule question de la pauvreté. Le système d'éducation joue aussi un rôle important dans ce que certains et certaines appellent « la production de personnes analphabètes ». Que pourrions-nous faire pour que ce système, par ailleurs ni parfait ni fondamentalement imparfait, devienne plus efficace? Avoir un discours critique global sur le système d'éducation ne signifie pas pour autant que l'on doive couper tous liens de « terrain » entre les deux réseaux. On peut supposer que certaines collaborations pourraient être bénéfiques pour les participants et les participantes.

Quatrième constat: il ne s'agit pas de conscientiser les participants et les participantes, mais de se conscientiser tous ensemble

Les participants et les participantes doivent apprendre à lire, à écrire et à calculer, et c'est notre rôle de leur transmettre nos connaissances. Cependant, nous devons



Sur le plan politique,
on ne peut lier les causes de
l'analphabétisme à la seule
question de la pauvreté.
Le système d'éducation joue
aussi un rôle important dans
ce que certains et certaines
appellent « la production de
personnes analphabètes ».

aussi continuer d'apprendre les uns des autres car, comme le disait si bien Freire, « nul ne sait tout, nul n'ignore tout ». Cette idée de démarche collective d'apprentissage se retrouve d'ailleurs dans notre *Déclaration de principes*.

Les adultes qui s'investissent dans nos groupes peuvent mener certaines luttes comme la défense des droits. Mais les laisserons-nous vraiment aller dans leur sens? Ils ne feront jamais les choses comme nous, ce qui ne signifie pas pour autant que ce ne sera pas bon. Est-il possible de revenir à notre conception de démarche collective? Que devons-nous changer dans notre perception des participants et des participantes? Comment en venir à une relation plus égalitaire?

Nous nous sommes aussi penchés sur ce qu'on demande de faire aux participants et aux participantes pour « s'en sortir », individuellement ou collectivement, démarches que nous-mêmes ne sommes pas toujours prêts à entreprendre. Nos exigences envers eux sont parfois plus grandes qu'envers nous. Par exemple, plusieurs pensent qu'il est primordial d'encourager le commerce équitable ou de « magasiner local », mais ils sont souvent les premiers à ne pas pouvoir le faire. Aurions-nous oublié de nous conscientiser nous-mêmes?

Cinquième constat: l'action collective est tombée dans l'oubli

Alors que nous misions sur l'apprentissage et sur une « analyse de la société », nous avons peut-être oublié l'action collective. D'ailleurs, en formation, nous avons de la difficulté à imaginer quels gestes ayant un impact à court terme sur la vie des personnes il était possible de poser.

Partir des préoccupations des participants et des participantes n'est pas toujours facile, car nous ne sommes pas nécessairement d'accord avec leurs points de vue. Par contre, cela peut entraîner une participation active puisqu'il y a un intérêt marqué de leur part. Quels compromis faire d'un côté comme de l'autre?

Ne pourrions-nous pas accorder une place plus grande à la défense des droits individuels ou collectifs dans nos pratiques? Nous l'avons constaté lors de la tournée 1999-2000 sur le thème de la défense des droits du Comité des participants et des participantes du RGPAQ, les adultes se sentent brimés de plusieurs manières en raison de leur analphabétisme. Lorsqu'ils comprennent que leurs droits sont bafoués, ils en viennent vite à vouloir les faire respecter. Cela constitue certainement une piste à explorer en ce qui concerne la mobilisation des personnes.

En conclusion

Freire s'est défendu de faire de l'alphabétisation conscientisante une doctrine applicable dans n'importe quelle région du monde. Il n'a pas cessé de répéter qu'elle devait plutôt s'adapter aux individus et au contexte dans lequel ils évoluent, à leurs besoins et à leurs intérêts. Le défi est donc de tenter collectivement de trouver des réponses, tout en respectant ce que nous sommes (participants, participantes, formateurs, formatrices).

Les prises de conscience comme celles réalisées lors de la formation sur la conscientisation nous incitent à nous poser des questions, certaines que nous apprécions,



d'autres moins et d'autres encore pas du tout. Il faut accepter de participer à un processus déstabilisant, qui bouscule mais qui nourrit.

N'est-ce pas notre rôle de créer des pratiques innovatrices empreintes d'audace et ainsi de maintenir notre intérêt face à notre travail? N'est-ce pas notre rôle de renouveler sans cesse nos pratiques?

1) La CEFA avait le mandat de faire le point sur l'éducation des adultes et d'adresser des recommandations au gouvernement.

USURPATION D'IDENTITÉ

François Labbé, adjoint à la coordination et à la formation, Groupe d'alphabétisation de Montmagny-Nord

La conscientisation n'est pas qu'une approche pédagogique, c'est aussi l'un des principes d'action et l'une des caractéristiques de l'alphabétisation populaire. La formation donnée par le RGPAQ sur le sujet a démontré que, si la plupart des formateurs et des formatrices disent faire de la conscientisation, peu en définitive savent ce que c'est et peu en font réellement. La formation a également mis en évidence un désenchantement quasi général par rapport à la conscientisation. Mais comment peut-on être désenchanté par quelque chose... qu'on ne fait pas ?

Savons-nous vraiment ce qu'est la conscientisation ? Quelle conception les groupes en ont-ils ?
Quelles sont les critiques dont elle fait l'objet ? Le présent texte avance quelques réponses.

Se tromper sur la conscientisation ou « l'habit ne fait pas le moine »

Au départ, le mot « conscientisation » pose problème, car il nous renvoie à l'idée de « conscience ». Partant de là, on en déduit que la conscientisation est l'acte de conscientiser, de « faire prendre conscience de quelque chose à quelqu'un ». C'est confondre « conscientiser » avec « sensibiliser » ou même « informer ». Lors des formations, cette confusion est clairement ressortie. On parlait de conscientiser les décideurs, les agents d'aide sociale ou le public en général sur les causes et les conséquences de l'analphabétisme ou sur les difficultés vécues par les personnes analphabètes. D'autres confondaient « conscientisation » et « prise de conscience », lorsqu'il s'agit, par exemple, d'informer les participants et les participantes des grands enjeux sociaux, économiques et politiques au Québec et dans le monde. On entendait souvent les formateurs et les formatrices dire: « il faut conscientiser les gens », « je les conscientise », « ils sont plus conscientisés ». Or, la conscientisation n'est rien de tout cela.

La conscientisation est une approche pédagogique élaborée par le Brésilien Paulo Freire (1921-1997), l'un des pédagogues les plus marquants du XX^e siècle. Au cours de sa carrière d'éducateur d'adultes, il en est venu à voir le monde en fonction de l'exploitation des masses (les opprimés) par une élite (les oppresseurs). À ses yeux, les masses étaient victimes d'une oppression culturelle, sociale et politique dont elles avaient peu ou pas conscience, ou contre laquelle elles se sentaient impuissantes à lutter. Cette oppression est, selon lui, la principale cause de l'analphabétisme.

L'opresseur, qui cherche à maintenir ses privilèges, domine la conscience des opprimés par de multiples moyens. Freire en définit quatre principaux : mythifier la réalité, diviser les forces possibles de contestation,



manipuler l'opinion des masses et, enfin, les envahir culturellement. L'école publique, création des élites, avec ses valeurs et ses méthodes, est l'un des principaux lieux de reproduction de cette domination des consciences.

Domination qui produit des hommes et des femmes fatalistes, désespérés et impuissants devant l'idée d'améliorer leur sort ou encore anesthésiés par des rêves et des envies de richesse, de gloire et par un fort attrait pour la culture des oppresseurs. Pour Freire, les opprimés ne sont pas des êtres authentiques : en prenant l'opresseur comme modèle de réussite, ils l'accueillent en eux. Cette part d'opresseur les dépouille ainsi d'une partie de leur humanité, car l'opresseur, avec sa soif pathologique de posséder, est inhumain.

Engagé dans une foule de projets d'éducation des adultes, particulièrement d'alphabétisation, Freire a expérimenté des moyens pour briser cette domination des consciences, ce système d'exploitation. La solution qui s'est imposée est une transformation radicale de la société, c'est-à-dire la révolution. Dans son livre *Pédagogie des opprimés*, il élabore sur les trois principaux thèmes de son approche pédagogique : la conscientisation, la révolution, le dialogue et la coopération entre éducateurs et éduqués dans le but d'entretenir un esprit révolutionnaire. La conscientisation, particulièrement, est vue comme un processus par lequel on en arrive à penser, à organiser, à pratiquer et à évaluer la transformation radicale de la société (la révolution) par les opprimés (les participants et les participantes) et les transfuges de la classe des oppresseurs (formateurs, formatrices).

De plus, il faut distinguer, chez Freire, l'approche de conscientisation de la méthode d'alphabétisation proprement dite, la première englobant la seconde. La conscientisation s'appuie sur un processus continu de réflexion critique et d'action, réflexion critique exercée par les opprimés afin de mieux comprendre les liens qui existent entre eux et le monde dans lequel ils vivent, la place qu'ils y occupent, et de manière à voir les défis lancés par l'oppression et à trouver les moyens d'y faire face par l'action. La conscientisation est un acte conscient de transformation de la société par et pour les opprimés¹.

Cependant, il est essentiel que les opprimés reconnaissent leur rôle et leur place dans la structure d'oppression, car en accueillant en eux une part d'opresseur, ils permettent à l'exploitation de se perpétuer. La domination des consciences les immerge tant qu'ils se considèrent non plus comme des sujets agissants, mais comme de simples objets, ballottés par des situations qui les dépassent, contre lesquelles ils se sentent impuissants. Par la réflexion critique, ils en viennent à reconnaître les barrières qui les maintiennent dans une situation d'oppression (les situations limites) et les solutions possibles (les inédits possibles). Ensuite, ils passent à l'action, ils appliquent les solutions trouvées. Freire *nomme praxis* cette concrétisation de la réflexion critique dans l'action transformatrice. Sans praxis, pas de conscientisation. Il n'y a pas une réflexion critique qui serait de la conscientisation et une action qui serait autre chose. À ses yeux, de la réflexion critique sans action, c'est du divertissement intellectuel et de l'action sans réflexion critique, c'est de l'activisme².

Des critiques à l'égard de la conscientisation

Pendant les formations, plusieurs critiques ont été formulées à propos de la conscientisation : elle n'est applicable qu'au Tiers-Monde ou uniquement dans des groupes homogènes ; elle ne règle en rien les problèmes des gens ; les grands problèmes mondiaux n'intéressent pas les participants et les participantes, car tout ce qu'ils veulent, c'est apprendre à lire, à écrire et à compter... et non se conscientiser; dans notre société, le vrai pouvoir



est difficile à reconnaître... on se demande souvent où est l'opresseur ; les participants et les participantes sont des exclus, pas des exploités ni des opprimés.

Ces critiques ne sont pas nouvelles ; elles ont toutes été adressées à Freire au cours de sa vie, mais il continuait à croire que la conscientisation s'applique en tout lieu, à toute époque, dans les favelas brésiliennes, les ghettos new-yorkais ou les villages béninois, dans la mesure où il y a un effort d'adaptation aux réalités locales. Freire finira d'ailleurs par abandonner l'utilisation du mot « conscientisation » au début des années 80, constatant la confusion engendrée avec l'acte de « prendre conscience », constatant aussi que bon nombre d'éducateurs et d'éducatrices ne faisaient plus que des ateliers de réflexion critique. Désireux de se dissocier de ces pratiques, il laissera tomber l'expression qu'il avait lui-même popularisée.

Enfin, certaines critiques relèvent d'une incompréhension de la notion de conscientisation ou d'une ambition démesurée. D'abord, Freire n'a jamais dit que le fait de conscientiser nous dispensait d'alphabétiser. L'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul demeure une préoccupation centrale de ses travaux. Ensuite, souhaiter mettre fin à la pauvreté et à l'injustice dans le monde avec une poignée de participants et de participantes après en avoir discuté quelques heures est de l'ordre de la science-fiction et non de la conscientisation. Par contre, toute communauté, aussi petite soit-elle, fait face à des problèmes. La reconnaissance de ces problèmes doit s'effectuer avec les participants et les participantes, à partir de leur vécu, de leur expérience, et non des nôtres. Il en va de même pour la recherche de solutions et d'actions conséquentes. Freire n'a pas cessé de dire que toute pédagogie doit être ancrée dans la réalité des éduqués et non des éducateurs. Il en va de même, à plus forte raison, de la conscientisation.

Par ailleurs, les critiques concernant l'efficacité de la conscientisation me laissent perplexe. Comment juger de l'efficacité d'une pédagogie qu'on n'applique pas ? Plusieurs s'interrogent sur le cadre d'analyse de Freire : vivons-nous dans une structure d'oppression ou d'exclusion sociale ? Avec le concept d'exclusion sociale, on suppose que le principal problème des exclus est d'être tenus à l'écart des bénéfices d'une société qui, de fait, deviendrait juste si tout le monde pouvait en jouir. Freire dirait probablement que ces exclus deviendront des oppresseurs à part entière. Pour ma part, je crois que si la révolution est impossible, il vaudrait mieux l'exclusion volontaire, plutôt que l'insertion sociale.

En conclusion

La notion de conscientisation est largement méconnue, même en alphabétisation populaire. Pédagogie de libération, d'humanisation, de révolution, elle donne lieu à un processus continu de réflexion critique et d'action qui vise la transformation radicale de la société, vue comme un système d'oppression des masses. Cette révolution se fait à petite échelle, par et pour les opprimés (les participants et les participantes) et une poignée de transfuges (formateurs, formatrices). On critique l'approche de conscientisation et on se dit désenchanté à cet égard. Mais, en réalité, peu de gens savent de quoi il s'agit et peu de gens en font.

1) Paulo FREIRE, *Pédagogie des opprimés*, suivi de *Conscientisation et révolution*, traduit du portugais par Lucielle et Martial Lefay, Paris, La Découverte, 1974 et 2001, p. 51.

2) *Ibid.*, p. 45.



Quelle conscientisation?

Propos recueillis par **Brigitte Létourneau**, responsable du dossier *Développement des pratiques au RGPAQ*

Jeanne Francke, formatrice pendant une dizaine d'années à Lettres en main, un groupe d'alphabétisation populaire de Montréal, a conçu la formation offerte par le RGPAQ sur l'approche de conscientisation. Elle poursuit ici sa réflexion en établissant des différences entre la société de Freire et la société québécoise actuelle, et s'interroge sur la meilleure façon d'intervenir selon le contexte.

B.L.: Freire œuvrait dans des sociétés où

les gens étaient exploités, notamment parce qu'ils travaillaient dans des usines pour des patrons qui les exploitaient. Dans notre société, on parle plutôt d'exclusion puisque beaucoup de personnes sont sans emploi. Quelle différence y a-t-il entre les deux mondes?

J.F. : Depuis 20 ans, notre société a énormément évolué à cause, entre autres, de la mondialisation qui a transformé définitivement le travail, ainsi que le paysage social et culturel ; nous ne vivons plus les mêmes conditions que celles de l'époque de Freire. Le travail, les communications, la famille ne sont plus les mêmes.

Et ce n'est pas pour rien qu'on parle tant de citoyenneté aujourd'hui. Les gens peuvent moins participer à l'organisation du monde. Auparavant, mêmes les gens exploités avaient un salaire et, par leur force de travail, pouvaient à la fois trouver des moyens de survie et obtenir un minimum de

reconnaissance sociale. Maintenant que beaucoup d'emplois sont *délocalisés* dans les pays moins réglementés (concernant les normes du travail et la protection de l'environnement), qu'il y a mécanisation et robotisation du travail, donc moins d'emplois manuels, les gens peu scolarisés éprouvent des difficultés à trouver du travail. Par conséquent, l'écart entre les riches et les pauvres se creuse de plus en plus.

B.L.: Dans une société basée sur l'exploitation, les luttes menées ont des conséquences directes sur les conditions de vie. En est-il de même pour une société bâtie sur l'exclusion?

J.F. : Il y a plusieurs types d'interventions à mener dans un contexte d'exploitation. Si on est réformiste, on tente d'obtenir de meilleures lois, de meilleures conditions de travail, plus de congés, des heures de travail plus souples ; si on est révolutionnaire, on essaie de changer le système politique et économique. Dans tous les cas, il y a un ennemi bien défini contre lequel on se bat: le patron ou le gouvernement, et on décide de le renverser ou de l'influencer. Où est le pouvoir dans notre monde actuel? Qui le représente? Qui est responsable de la mondialisation? Y a-t-il un patron de la mondialisation ? Même les compagnies ont des ramifications un peu partout... on finit par ne plus savoir qui décide en bout de ligne.



Il est donc plus difficile aujourd'hui de mener des luttes qui touchent directement aux conditions de vie et, surtout, il est plus difficile de mesurer l'impact de nos actions. Toutefois, cela ne veut pas dire qu'il n'y en a pas. Si les accords de libre-échange économique ont des répercussions concrètes sur notre quotidien, le fait de les empêcher d'être ratifiés n'est également pas sans conséquences ; pensons aux pressions exercées à Seattle et au Sommet de Québec. Il y a certes eu répression, mais les retombées ont été importantes: l'opinion publique a été alertée, Québec a mis sur pied un Observatoire de la mondialisation, les accords ont été divulgués, les « grands » de ce monde ne peuvent plus agir en catimini, ils ont plus de comptes à rendre, etc.

B.L: Peut-on contrer la mondialisation par l'alphabétisation conscientisante? As-tu des exemples d'actions en ce sens?

J.F. : Ce serait ambitieux de croire que l'on peut contrer la mondialisation avec l'alphabétisation, mais il y a sûrement un travail à faire en ce sens, des choses à entreprendre pour limiter les dégâts.

À Lettres en main, par exemple, je suis intervenue de plusieurs façons, car la conscientisation touche le quotidien. Avec des participants et des participantes qui travaillaient chez GM, j'ai mis en évidence le fait que les gens perdaient leur travail parce que les emplois étaient transférés dans les pays du Sud. L'idée est d'intervenir à partir de situations vécues par les gens.

Avec la mondialisation, aucun produit pratiquement n'est fabriqué dans la ville d'à côté ; tout vient d'ailleurs, tout ce qu'on consomme est façonné par la mondialisation d'une manière ou d'une autre. Il est intéressant de le démontrer en empruntant le trajet que parcourent les biens que nous consommons au quotidien, de la conception à la

vente. Retracer le chemin d'un objet et se demander pourquoi il coûte cher ou pas aide à mieux comprendre les conséquences de la mondialisation.

Il s'agit là uniquement d'information, mais à partir d'elle, on peut passer à l'action : mettre sur pied des groupes d'achats, des comptoirs vestimentaires, donner de l'information sur les *ressourceries*, s'y rendre, etc.

B.L: Si, en tant que formateur ou formatrice, on veut aborder des thèmes liés à la mondialisation, faut-il s'y connaître?

J.F. : Au départ, il faut avoir de l'intérêt pour le sujet. S'il nous laisse indifférent, on ne fouillera pas la question. Il faut vraiment avoir le désir de le faire. Peut-être alors est-il possible de comprendre, avec les participants et les participantes, ce qu'implique la mondialisation.

B.L: L'aspect expérimentation est donc important?

J.F. : L'expérimentation est essentielle : il ne s'agit pas de tout savoir, mais d'explorer. Freire a souvent dit qu'il n'y a pas un modèle ; au contraire, il faut composer avec le milieu dans lequel on vit, s'ajuster à la culture, aux besoins et aux intérêts des participants et des participantes. La conscientisation, c'est de l'expérimentation ; plus on s'intéresse aux faits politiques, sociaux ou économiques, plus on comprend la réalité, et plus on agit, plus on comprend...





B.L.: Freire travaillait dans le milieu de vie des gens, alors que ce n'est pas le cas pour nous, en alphabétisation populaire. Nous n'intervenons pas dans le milieu de vie des personnes, mais plutôt dans les groupes qu'elles fréquentent. Ces personnes ont forcément des expériences de vie différentes.

J.F. : D'une part, certains groupes interviennent dans les milieux de vie des participants et des participantes, mais il s'agit d'une minorité et, d'autre part, il faudrait aussi définir plus précisément ce qu'on entend par « milieu de vie ». Cela dit, nos groupes sont plus hétérogènes que ne l'étaient ceux de Freire ; il est plus complexe de cerner leur monde et leur environnement. Quand on vit de l'exclusion, le milieu de vie est souvent morcelé : ce n'est plus la tante, l'oncle, le père, le voisin qui donnent de l'aide, mais le CLSC. Parfois, on reproche à certains participants et participantes de s'accrocher à leur groupe d'alphabétisation... cela nous indique peut-être que leur milieu de vie n'est pas satisfaisant.

Quelle est notre tâche alors? Les groupes doivent-ils devenir des milieux de vie ou aider les participants et les participantes à s'en construire un? Si le groupe devient un milieu de vie, n'est-on pas en train de créer une plus grande dépendance? Si les adultes n'ont pas d'autres milieux de vie, qu'est-ce qu'on fait? Chose certaine, pour beaucoup, le groupe est un lieu d'appartenance où il est possible de vivre des choses importantes.

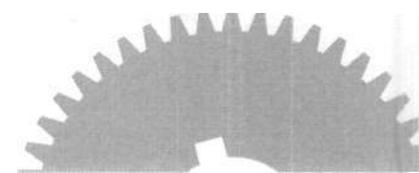
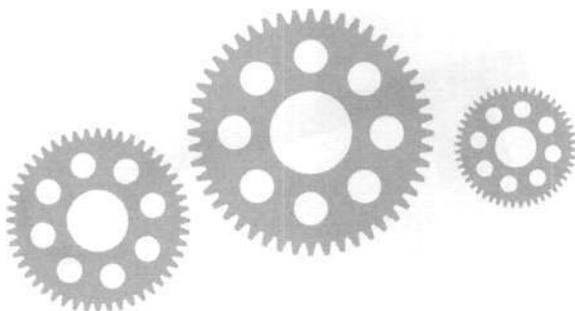
B.L. : Dans un groupe hétérogène, qu'est-ce qui peut être considéré comme une expérience commune? Par exemple, en santé mentale, c'est le lien avec le psychiatre, l'institution et les médicaments. Qu'est-ce qui unit les personnes peu alphabétisées?

J.F. : La honte, peut-être. La honte de ne pas savoir et les difficultés qu'elle entraîne. La honte ne touche pas systématiquement les personnes qui sont peu alphabétisées: elle est plus ou moins importante selon la personnalité, les chances qu'une personne a eues, le monde dans lequel elle a vécu, mais elle est tout de même assez généralisée. Les participants et les participantes se sentent solidaires face au sentiment de ne pas avoir de prise sur leur vie. Je les ai souvent entendus dire : « Je voudrais aider les autres personnes analphabètes, leur dire qu'elles peuvent apprendre. » La honte, donc, mais aussi son opposé, la dignité et le désir d'être reconnu socialement et respecté.

Un autre point commun caractérise cette communauté hétérogène: le groupe d'alphabétisation est un lieu de reconnaissance pour la majorité des adultes.

B.L.: Freire parle beaucoup de culture populaire dans ses écrits. Qu'est-ce que cela veut dire?

J.F. : Qu'est-ce que la culture populaire? La culture des exclus? Qui sont les exclus? Les gens qui ne travaillent pas ? Freire définit ainsi la culture : les moyens que les gens développent pour s'adapter à une réalité. C'est une définition très anthropologique de la culture. Si les conditions de vie diffèrent, on se construit une culture autre. Il y a donc plusieurs cultures. Définir la culture populaire, c'est définir la culture des gens qui se sont adaptés à des conditions d'exclusion...





B.L.: La relation d'aide fait-elle partie d'un travail de conscientisation?

J.F. : Freire ne traite pas de la relation d'aide et, pourtant, nous savons qu'elle fait indéniablement partie de notre travail. Pour lui, ce qui importe, c'est le rôle d'éducateur politique que doit remplir l'animateur ou l'animatrice. Parce que l'éducateur politique est lui-même conscient et critique, il a la responsabilité d'aider les participants et les participantes à pousser plus loin la réflexion. Aux yeux de Freire, l'éducateur n'est pas obligatoirement un « petit bourgeois », il peut venir d'un milieu populaire, mais il a eu une éducation politique. C'est cette éducation qui lui permet de jouer un rôle de meneur et lui donne la capacité de transmettre des informations.

B.L.: La relation d'aide peut-elle empêcher les participants et les participantes d'exercer du pouvoir, d'exprimer leur opinion parce qu'ils ne veulent pas blesser?

J.F. : La relation d'aide peut aboutir à l'autonomie ou à la dépendance, tout dépend de la manière dont l'intervention est réalisée, dans quelle optique elle se fait.

Nous devons réfléchir sérieusement à cette question, et il est nécessaire de le faire avec les participants et les participantes. Ils ont besoin d'aide, c'est vrai, ils ont besoin des animateurs et des animatrices ; toutefois, ce n'est pas toujours dans cette relation qu'ils trouvent leur compte.

Pour plusieurs personnes analphabètes, la relation d'aide la plus significative est celle qu'elles établissent avec leurs pairs, dans un groupe qui vit les mêmes difficultés. Pour bien des participants et des participantes, l'essentiel, c'est de vérifier s'ils peuvent apprendre, et non la relation qu'ils ont avec l'animateur ou l'animatrice.

Ce qui change leur vie, c'est de constater qu'ils peuvent faire des apprentissages, aller plus loin, se remettre à travailler, finir leur secondaire.

B.L.: Comment doit-on s'y prendre si l'on veut faire de la conscientisation?

J.F. : Il n'y a pas de recette. Il faut en avoir le désir, la volonté et ensuite passer à l'action. Toute personne qui s'engage dans un tel processus doit définir avec son groupe le travail qu'elle compte accomplir. Il n'y a pas qu'une façon de faire de la conscientisation. L'idée est d'être conscient de sa situation, de faire en sorte que les participants et les participantes le soient aussi et, ensemble, de tenter de se donner plus de liberté et de meilleures conditions de vie. D'être plus heureux en somme. Le bonheur est devenu une valeur importante dans notre société. C'est à chacun, à chacune de se définir dans le bonheur et d'explorer les voies qui s'offrent selon la région où il vit, selon ses intérêts, que l'on soit participant, participante ou animateur, animatrice. Il y a autant de manières d'expérimenter la conscientisation qu'il y a de gens. Mais la conscientisation, ce n'est pas n'importe quoi ! C'est comprendre le monde qui nous entoure, en faire une analyse sociale et politique, agir sur son environnement pour avoir plus de pouvoir. Pas besoin de faire la révolution... on peut changer le monde par de toutes petites choses, un peu chaque jour.



Se connaître pour mieux intervenir

Suzanne Daneau, *coordonnatrice, La Boîte à lettre*

Travailler en alphabétisation populaire signifie souvent vivre avec de nombreuses questions. À La Boîte à lettres, un organisme qui intervient depuis 20 ans auprès des jeunes analphabètes de 16 à 25 ans de la Rive-Sud de Montréal, chaque discussion en apporte son lot. Grâce à la formation donnée par le RGPAQ sur la conscientisation, nous nous sommes penchées sur plusieurs de nos interrogations, particulièrement en ce qui concerne nos liens avec les participants et les participantes, thème souvent délicat à aborder, surtout si nous désirons être tout à fait honnêtes sans risquer de se faire juger.

Il nous a semblé intéressant de partager ces réflexions afin de susciter des débats qui pourront nous amener plus loin, chacun et chacune dans nos groupes, dans notre manière d'intervenir.

Éliminer les idées préconçues

Prenons la notion de culture des milieux populaires. Dans la *Déclaration de principes* du RGPAQ, il est dit que « l'alphabétisation populaire tend à faire connaître et reconnaître le niveau de langage, la culture et les valeurs des milieux populaires ». À quels milieux cela réfère-t-il exactement? Au milieu ouvrier notamment? Associons-nous automatiquement *milieu populaire* et *milieu défavorisé*? Connaissions-nous cette culture dite des milieux populaires? Est-ce que nos participants et nos participantes s'en réclament?

Nous voulons faire connaître cette culture. Que voulons-nous faire connaître et reconnaître au juste? Les préjugés qui nous animent et que nous essayons de cacher au plus profond de nous-mêmes? Si nous les laissons parler, nous constatons qu'ils peuvent être tout autant négatifs que positifs. D'une part, nous pouvons dire que la culture populaire évoque des personnes pauvres, qui ont peu de culture générale, qui s'intéressent aux faits divers, au bingo, qui mangent n'importe quoi et dont les valeurs sont liées à la consommation. Des personnes sexistes, racistes et homophobes. Des personnes dont le bonheur se résume à posséder une voiture, à manger un hamburger et à écouter un film américain en fumant des cigarettes... D'autre part, nous pouvons penser à des personnes débrouillardes, moins compliquées que nous, généreuses, tenaces, persévérantes, ayant l'esprit de famille et leur franc-parler.

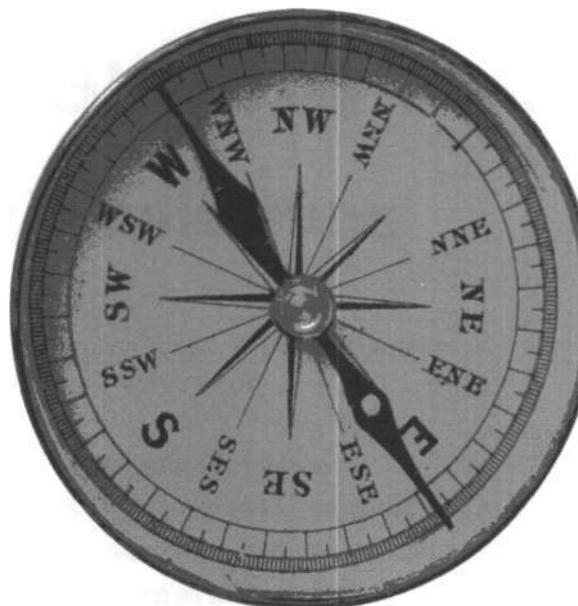
Cette incursion dans nos préjugés nous ramène vite à notre propre culture. À La Boîte à lettres, à l'image de beaucoup d'autres groupes en alphabétisation populaire, nous sommes lettrées, scolarisées très au-dessus de la moyenne et plus près de la culture dominante que de la culture dominée. Nous ne provenons pas de la même culture et de la même classe sociale que les participants et les participantes, et le seul fait d'être scolarisées et lettrées nous donne un pouvoir sur eux. Nous détenons plus de connaissances qu'eux parce qu'ils sont jeunes



(ils ont moins de 25 ans), manquent de culture générale, de confiance en eux et en la vie et ont un bagage d'expériences difficiles. En outre, nous avons les mots et le vocabulaire nécessaires pour nous exprimer et nous sommes critiques. Pouvons-nous nous sentir égales à eux? Et qu'entendons-nous par *égales*? Reconnaissons-nous la valeur de ce que nos participants et nos participantes nous apportent? Comment notre propre expérience modifie-t-elle notre manière d'intervenir? Comment travailler dans ce choc des cultures?

Nous tentons de donner une voix aux jeunes, de mettre sur pied des activités en fonction de leurs besoins et de leurs intérêts. Est-ce suffisant? Comment faire pour être ouvertes à la différence, en reconnaissant leurs forces mais aussi leurs limites et les nôtres? Très souvent, de façon plus ou moins consciente, nous transmettons nos valeurs en pensant que ce sont les *bonnes*. Par exemple, depuis quelques années, il y a une augmentation du nombre de jeunes filles enceintes dans notre organisme. Nous en avons vu évoluer un certain nombre, et toutes ont éprouvé de la difficulté à s'occuper de leur enfant. La plupart d'entre nous croyons donc qu'elles ne sont pas prêtes à être mères et que la solution la plus réaliste demeure l'avortement. Comment intervenir dans un tel contexte? Nous pouvons leur offrir tout le soutien possible, mais elles sentent bien que nous les considérons incapables de faire face à la situation. De plus, le fait d'avoir un point de vue

Très souvent, de façon
plus ou moins consciente,
nous transmettons
nos valeurs en pensant
que ce sont les *bonnes*.



différent de celui de l'organisme complique les choses et nous met dans une position « malhonnête ».

Continuer d'évoluer

Après avoir soulevé un certain nombre de questions, nous nous devons de clore la discussion par des réponses, afin de nous sentir un peu moins « insécures ». La voie la plus prometteuse s'est vite imposée à nous : il est capital de bien connaître ses valeurs, mais surtout ses préjugés — pour les examiner, s'en distancier et ainsi les combattre, et d'en être assez conscientes pour ne pas les imposer malgré nous aux autres. La deuxième solution est de vivre plus avec les jeunes de notre organisme, partager autres choses en dehors de l'intervention et de la formation, les laisser définir leur propre réalité et les accompagner dans la recherche de solutions. Enfin, il est primordial de garder en tête que nous endossons pleinement l'approche conscientisante, c'est-à-dire que nous désirons transformer la société pour tendre, entre autres choses, vers des rapports de plus en plus égalitaires. Et la conscientisation, cela nous concerne aussi. Taire les préjugés ne les fera pas disparaître, encore moins évoluer. C'est en les nommant, en les reconnaissant qu'on peut les transformer.



Des mouvements sociaux pour bien vivre dans la cité

Lorraine Guay, responsable du projet de formation Mouvements sociaux et citoyenneté,
Service aux collectivités de l'Université du Québec à Montréal

« Il n'est ni naturel ni inné de considérer les êtres humains comme égaux, d'affirmer que toute personne participe à l'énoncé de la loi, que la liberté est le premier bien de l'humanité et l'ouverture aux autres une condition privilégiée de son existence, que la solidarité reste une valeur et qu'elle ne se limite pas à son groupe, son clan, sa tribu, sa communauté, sa nation¹. »

S'il n'est pas « naturel » de considérer les êtres humains comme égaux, alors la tâche en revient à l'action citoyenne. Il nous faut aménager la cité de façon à y vivre ensemble à la fois *égaux et différents*, c'est-à-dire égaux en droits et capables de prendre en compte les différences qui constituent la richesse d'une société. Ce n'est pas un mince défi ! Mais c'est celui auquel est confronté le mouvement communautaire autonome.

Éduquer à la citoyenneté... dans l'action

C'est d'ailleurs dans les premiers comités de citoyens (à l'époque la féminisation était moins populaire...) de la fin des années 60 que les groupes d'aujourd'hui peuvent retracer leur filiation à la citoyenneté. On s'affairait alors à transformer la vie des quartiers populaires, on se préoccupait de la défense des

droits de la population, on mettait en place de nouveaux services, on travaillait sur plusieurs fronts politiques.

Les groupes communautaires autonomes continuent de vouloir être des lieux d'apprentissage et d'exercice de la citoyenneté. Au cours de leur histoire, ils ont mené nombre d'actions, d'activités, élaboré des approches et des pratiques qui ont permis à beaucoup de personnes, souvent exclues et marginalisées, de devenir actives, responsables et critiques. Pensons à la démarche collective pour bâtir la *Charte d'un Québec populaire*, à la Marche mondiale des femmes, à la mobilisation pour obtenir une loi visant à éliminer la pauvreté, aux actions sur le logement social, aux actions des jeunes contre le chômage, le racisme, aux luttes concernant l'assurance médicaments, aux mobilisations entourant le Sommet de Québec, aux actions contre la privatisation de la santé, au dernier 8 mars contre toutes les violences envers les femmes, etc. Pensons aussi au combat mené depuis plus de deux décennies contre l'analphabétisme au Québec. Pensons enfin à ces milliers de gestes, moins médiatisés mais tout aussi importants pour la vie des personnes exclues, qui se font dans les organismes communautaires, à la

S'il n'est pas « naturel » de considérer les êtres humains comme égaux, alors la tâche en revient à l'action citoyenne. Il nous faut aménager la cité de façon à y vivre ensemble à la fois *égaux et différents*, c'est-à-dire égaux en droits et capables de prendre en compte les différences qui constituent la richesse d'une société.



Comment s'exerce la citoyenneté de nos jours dans un contexte où les lois actuelles du marché, la mondialisation des échanges, le désengagement de l'État rendent de plus en plus difficile la possibilité pour les citoyens et les citoyennes de faire entendre leur voix et de participer aux décisions qui les concernent ?

base, quotidiennement, là où se tissent les liens sociaux quand tout a été détruit, là où se construisent de nouvelles identités, là où surgissent les potentialités d'action.

Qu'en est-il maintenant de la citoyenneté?

Comment s'exerce la citoyenneté de nos jours dans un contexte où les lois actuelles du marché, la mondialisation des échanges, le désengagement de l'État rendent de plus en plus difficile la possibilité pour les citoyens et les citoyennes de faire entendre leur voix et de participer aux décisions qui les concernent? Où la désillusion face aux promesses non tenues, l'écœurement face aux scandales à répétition, le cynisme face aux élus, le scepticisme face aux institutions politiques en amènent plusieurs à dire : « Bof ! À quoi ça sert d'aller voter? » « À quoi ça sert de participer? ». Où les déficits démocratiques se renforcent mutuellement. En effet, la démocratie représentative s'essouffle et la démocratie participative demeure faiblarde. Dans ces conditions, comment ne pas désespérer de la démocratie elle-même avec toutes les dérives politiques que ce comportement suscite (populisme, autoritarisme, tentation de « virer à droite »). Où les lois anti-terroristes font reculer les droits fondamentaux conquis de longue et haute lutte et qu'on croyait définitivement acquis. Où certains, certaines sont « plus égaux que d'autres », c'est-à-dire où non seulement les insuffisances de revenus mais les discriminations sur la base de l'origine ethnique, de la langue, de la couleur de la peau, du mode de vie, de la religion... de l'analphabétisme sont de plus en plus évidentes. Car on peut être à l'aise financièrement et se sentir exclu parce qu'homosexuel, parce que Noir, parce que musulman... parce qu'analphabète. Et les exclusions tuent tout autant que la pauvreté économique. Où la tendance générale est au « désintérêt » pour le bien commun, au repliement sur

soi, sur ses proches, sur ses intérêts particuliers, où le chant des sirènes de la privatisation, de l'individualisme, de la concurrence et de la compétitivité rendent sourds aux appels à la solidarité. Où notre société éprouve des difficultés certaines à assumer le pluralisme qui est désormais le sien, à vivre une « tolérance qui n'est pas simplement acceptation de la différence (ce qui se réduit parfois à de l'indifférence), mais qui est faite d'interdépendance et de dialogue à travers une attitude qui appelle à considérer l'autre comme dépositaire, au même titre que soi, d'une part d'humanité »².

Qu'en est-il du travail d'éducation à la citoyenneté dans les groupes communautaires autonomes quand on n'y parle plus « politique » sous prétexte que les membres ne veulent plus entendre parler, quand toutes les énergies sont bouffées par la réponse immédiate à donner aux besoins de survie, quand on se retrouve « coincés » dans des partenariats lourds à porter, quand on « oublie » le sens premier de notre mission, les valeurs et les utopies qui sont à la base de notre existence?

Comment les groupes communautaires autonomes peuvent-ils contribuer au développement d'une citoyenneté inclusive, plurielle, critique, active? Comment les groupes peuvent-ils questionner, approfondir, renouveler leur travail d'éducation et d'exercice de la citoyenneté? Quelles connaissances et quels outils s'approprient? Quels « savoir-faire » les groupes ont-ils développés sur la citoyenneté qui mériteraient d'être partagés?

Une formation sur la citoyenneté

C'est pour répondre — bien partiellement il va sans dire — à ces interrogations que la formation *Mouvements sociaux et citoyenneté* a été élaborée³. Elle s'adresse aux formateurs et



aux formatrices, et vise l'acquisition de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire concernant la citoyenneté. On y aborde une histoire de la citoyenneté où l'on fait un voyage à travers le temps et l'espace pour connaître l'origine de la démocratie, qui se confond avec celle de la citoyenneté ; une histoire dont on prend bien soin de souligner qu'elle est occidentale et ne détient pas le monopole des pratiques démocratiques... contrairement à ce que voulait nous faire croire un certain M. Bush pour justifier sa guerre contre les « barbares » modernes... On y mène une réflexion sur les enjeux soulevés par la citoyenneté, à savoir le pluralisme, les femmes et la question nationale. On y traite des compétences-clés de la citoyenneté, plus particulièrement de la connaissance critique des institutions démocratiques, du développement de la pensée critique et de la capacité de délibération. Enfin, on définit les diverses composantes de l'action citoyenne à partir des pratiques mêmes développées dans les organismes communautaires dont celle de l'éducation populaire autonome.

Devenir un sujet libre, autonome, responsable et critique

Il ne peut y avoir de citoyens et de citoyennes que là où existent des sujets libres, autonomes, responsables et critiques. Voilà le travail attendu des mouvements sociaux : permettre à des

Il ne peut y avoir de citoyens et
de citoyennes que là où existent
des sujets libres, autonomes,
responsables et critiques.

personnes exclues de la parole, de la vie sociale, de la richesse collective, de la culture d'opérer une véritable transformation/mutation. Il faut pouvoir transformer le subir en agir; accoucher de soi comme acteur et actrice. « Le processus de subjectivation, c'est le travail qu'une personne entreprend pour transformer son vécu en expérience, c'est-à-dire pour comprendre ce qui arrive, s'en distancier, pour faire le choix de devenir relativement maîtresse de la suite, consciemment actrice de ce qu'il adviendra, de convertir le fait de subir en une pratique lui permettant d'accoucher d'elle-même comme actrice⁴. »

Et ce processus s'accomplit toujours dans le débat-dialogue-confrontation avec les autres: c'est avec l'autre qu'on parle et non pas avec son écran de télé ou d'ordinateur; dans le choc des identités, expérimentations des différences et métissages ; dans un va-et-vient constant entre vécu-pratique-pensée-action au cœur même de la cité. « Ce que les mouvements sociaux permettent, c'est l'émergence, la mise en branle de potentialités restées enfermées, cachées, inexplorées sous le poids des contraintes externes : pauvreté, inaccessibilité aux études, dévalorisation, rapports de domination hommes-femmes (la longue culture d'infantilisation des femmes et leur relégation à l'espace et aux responsabilités domestiques)⁵. »

L'apprentissage de la pensée critique, de la capacité de délibérer, la connaissance critique des institutions politiques, la pratique d'une démocratie exigeante dans nos propres groupes, la mobilisation politique constituent autant d'outils susceptibles de faire émerger des citoyens et des citoyennes engagés dans la construction d'une société de justice et de solidarité. N'est-ce pas notre tâche en effet que de rendre la maison plus accueillante et plus habitable pour tous et toutes?

1) F. AUDIGIER, *Concepts de base et compétences-clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique: une deuxième synthèse*, Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, Projet d'éducation à la citoyenneté démocratique, 1999. Site: www.coe.int.

2) *Ibid.*

3) Projet de formation réalisé par le Service aux collectivités de l'UQAM en collaboration avec le Centre de formation populaire, la Table de concertation pour les personnes réfugiées et immigrantes, la Fédération des femmes du

Québec, le Centre Saint-Pierre, le Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec, la Table des Regroupements provinciaux d'organismes communautaires et bénévoles, le Regroupement des cuisines collectives du Québec et le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec.

4) J. LAMOUREUX, *Citoyenneté et pensée métisse: pratiques réfléchies de quatre sites de citoyenneté au Québec*, UQAM, 1999, p. 149.

5) Lorraine GUAY, *Exposé à l'Institut canadien d'éducation des adultes*, mai 2002.



L'APPROCHE CONSCIENTISANTE SE PROPOSE D'AIDER LES ADULTES À ACQUÉRIR DES CONNAISSANCES POUR MIEUX COMPRENDRE LE MONDE DANS LEQUEL ILS ÉVOLUENT ET LE TRANSFORMER. QU'EN EST-IL DE L'APPLICATION DE CES PRINCIPES DANS LE QUOTIDIEN ? SOMMES-NOUS PLUSIEURS À FAIRE DE LA CONSCIENTISATION ? DE QUELLE MANIÈRE DOIT-ON S'Y PRENDRE ? À QUOI RECONNAÎT-ON FINALEMENT UN VÉRITABLE TRAVAIL DE CONSCIENTISATION ?

Quand la conscientisation mène à l'action

Lorraine Roy, responsable du volet alphabétisation et formatrice au Regroupement des assistés sociaux du Joliette métropolitain

Le Regroupement des assistés sociaux du Joliette métropolitain (RASJM), qui existe depuis 1973, est l'un des plus vieux groupes populaires de la région de Lanaudière et le porte-parole des personnes à faible revenu ainsi que des personnes analphabètes. En plus de répondre à des demandes de défense des droits provenant des quatre coins du territoire, il travaille à l'amélioration des conditions socio-économiques des personnes grâce à l'information, la défense collective et individuelle des droits et à l'alphabétisation, en même temps qu'il est un lieu d'engagement, de prise de parole, d'éducation, de formation et d'action. L'accueil, l'expression des personnes, le développement de leur potentiel et de leur autonomie, la promotion du bénévolat et le travail d'équipe revêtent une grande importance au RASJM.

Dans *Le Nouveau Petit Robert*, « conscientiser » signifie faire prendre conscience à (qqn.), donner une conscience politique à. Dans notre dictionnaire à nous, au RASJM, c'est aussi cela, mais bien plus encore, car l'acte de conscientiser est, plus qu'une fin en soi, un processus, une démarche tout aussi importante que le but à atteindre. En fait, chez nous, la conscientisation mène nécessairement à l'action. Comment cela se manifeste-t-il? Quels défis cela pose-t-il?

À nos yeux, il n'y a pas de conscientisation qui ne passe par la réflexion et la formation, notamment la formation dans l'action. Les principes du VOIR-JUGER-AGIR et du FAIRE, FAIRE AVEC et FAIRE FAIRE¹ sont les prémisses de tout ce que nous mettons en œuvre, tant il est vrai



que pour nous, il ne peut y avoir de conscientisation sans que nous ne posions un regard critique sur l'extérieur, mais aussi sur notre propre groupe, et sans que notre monde ne s'y retrouve engagé de façon pleine et entière.

Des lieux, des acteurs, des sujets

Les lieux de conscientisation sont multiples. En plus des ateliers d'alphabétisation, il y a les rencontres du lundi matin de l'équipe de coordination, qui regroupent autour d'une même table des participants et des participantes en alphabétisation, présents à titre de militants bénévoles et d'administrateurs, des personnes ayant fait appel à nos services et qui se sont engagées par la suite au RASJM, les membres du personnel en alphabétisation et en défense des droits, ainsi que le coordonnateur, tous animés de la volonté de se conscientiser ensemble. Les comités de travail — comité d'alphabétisation, comité de défense des droits, comité du personnel et des finances — et le conseil d'administration, où se côtoient aussi participants, participantes, bénévoles et personnel, sont d'autres lieux de conscientisation.

Plus qu'une occasion de faire le point, les rencontres du lundi matin sont devenues, depuis deux ans, un véritable « laboratoire », avec les constats, les analyses, les prises de conscience, les questions soulevées, les idées vulgarisées, et sans qu'on y déroge, même si l'agenda déborde. Les sujets de discussion sont des plus divers. Ils sont puisés dans l'actualité, émergent du vécu des personnes autour de la table ou sont retenus en fonction de leur lien avec notre mission, nos activités, nos services et nos actions.

Au cours des derniers mois, notre réflexion a porté, entre autres, sur certains aspects du mouvement communautaire qui nous interpellaient particulièrement. Un exemple: devant le peu de place laissé aux personnes militantes et bénévoles dans des lieux où nous nous retrouvons parfois uniquement entre permanents et permanentes, nous avons dénoncé la culture du

politically correct qui a gagné certaines factions du mouvement communautaire, lesquelles, en même temps qu'elles appellent à la solidarité, murmurent en coulisses, à propos des bénévoles et des gens de la base, « que c'est trop compliqué pour eux de s'engager là-dedans ». Nous nous sommes également penchés sur une autre réalité : celle de certains groupes communautaires qui, pour avoir perdu un peu de leur ferveur militante d'il y a 20 ans, se sont transformés en dispensateurs de services.

Dans un autre ordre d'idées, un article de Pierre Bourgault² sur la lecture, les salons du livre et les personnes analphabètes, et l'annonce, à peu près au même moment, de la tenue d'un tel événement à Juliette et auquel on nous invitait à participer, nous ont amenés à nous demander à qui s'adressait ce type d'activité, quels intérêts il servait et en quoi il pouvait rejoindre les personnes analphabètes. Cela a par ailleurs été le point de départ d'un rigoureux exercice de réflexion sur la lecture et sur nos pratiques. Dans les ateliers d'alphabétisation, par exemple, les formatrices ainsi que les participants et les participantes ont réfléchi sur les défis que pose la lecture dans l'apprentissage, sur son utilité dans la vie de tous les jours et sur l'accès, avec tout ce que cela implique, à ces « châteaux forts du savoir » que sont les bibliothèques, les librairies et les salons du livre ; cette réflexion fut ponctuée de lectures à voix haute pour apprendre à bien saisir le message d'un texte et d'incursions dans des lieux insolites, comme le café-librairie ouvert il y a trois mois à Joliette.

L'utilisation systématique de surligneurs est par ailleurs entrée dans les mœurs de l'équipe de coordination, des comités de travail et du conseil d'administration. Cette façon de faire incite les adultes en démarche d'alphabétisation, comme les autres, à être plus attentifs aux mots ou aux phrases dont le sens leur échappe, à marquer des passages qui les accrochent plus et peuvent être mis en perspective dans les discussions.



Il en a été fait mention précédemment, la réflexion conscientisante puise aussi dans le vécu des personnes qui participent aux rencontres de coordination. Le regard qu'elles posent sur les faits divers ou les événements qui les ont marquées en cours de semaine ou encore sur les bons coups qu'elles signalent les amène à exprimer leurs propres valeurs et leurs propres peurs. Souvent, pour mieux VOIR, on se référera aux questions de l'intervenant social Guy Paiement en se demandant: *Ou'est-ce que cet événement ou cette situation dit et ne dit pas ? À qui ça profite³ ?*

Il y a également conscientisation avant toute participation d'un ou de plusieurs des nôtres à une rencontre, à une session d'information, à une formation ou à une activité de mobilisation à l'échelle locale, régionale ou provinciale. Il s'agit alors de savoir de quoi il sera question, d'analyser les enjeux et de déterminer les choix que nous ferons au regard de la mission du RASJM. Tous les outils dont nous disposons — textes informatifs, grilles, analyses, questionnaires, etc. —, qu'il s'agisse de ceux que nous avons élaborés au RASJM ou de ceux qui proviennent du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ), du Front commun des personnes assistées sociales du Québec (FCPASQ), du Collectif pour un Québec sans pauvreté ou d'ailleurs, nous aident, non seulement à cette étape de préparation mais aussi tout au long de l'année, à *prendre conscience* de certaines choses et à nous regarder, nous, du RASJM, dans le miroir objectif de l'analyse critique.

Dans les ateliers d'alphabétisation, la conscientisation revêt plusieurs formes : prendre conscience de tout ce que cache l'invasion massive des guichets automatiques, des liens qui existent entre la mondialisation, le libre-échange et les magasins à 1 \$ du centre-ville et du centre commercial ; tracer avec les participants et les participantes, en lieu et place du circuit patrimonial habituel, un autre circuit permettant de localiser les lieux de travail des ouvrières de la couture, les usines, et de faire connaître les personnes qui ont marqué l'histoire sociale, syndicale et communautaire de Juliette ; sensibiliser les adultes au fait qu'ils ne viennent pas chercher un service à la carte, mais sont partie prenante d'un groupe communautaire avec une mission, des objectifs, une façon de faire, des lieux de formation, de décision et de prise de parole, des activités, des services et des luttes... Des illustrations parmi d'autres du *comment on fait prendre conscience de...*

Quand la réflexion appelle l'action

Plusieurs des actions du RASJM découlent, comme on l'a dit, de ces étapes fondamentales que sont la réflexion et la formation dans l'action. En défense des droits, incidemment, c'est l'analyse de cas en équipe qui a permis de déterminer les luttes collectives à mener, dont celle en lien avec le logement social. Devant le grand nombre de personnes demandant de l'aide parce qu'elles habitent des logements insalubres ou qu'une part considérable de leurs prestations d'aide sociale ou de leur modeste salaire est engloutie dans le

Dans les ateliers d'alphabétisation, la conscientisation revêt plusieurs formes :
prendre conscience de tout ce que cache l'invasion massive des guichets
automatiques, des liens qui existent entre la mondialisation, le libre-échange
et les magasins à 1 \$ du centre-ville et du centre commercial.



paiement du loyer, au détriment des besoins essentiels à combler, la nécessité de mener une lutte pour le logement social s'est imposée d'elle-même. L'équipe en défense des droits, où se retrouvent notamment deux participants en alphabétisation, a élaboré un questionnaire, et les données ainsi recueillies continuent de nous être utiles dans les revendications du RASJM à l'échelle municipale, provinciale, et auprès de différentes instances.

Également, à partir d'un VOIR, d'une analyse et de la formation dans l'action, cette même équipe a entrepris une lutte contre les contraintes sévères et temporaires à l'emploi. En effet, il est devenu de plus en plus difficile, pour certaines personnes, d'être considérées inaptes au travail alors qu'elles le sont en réalité et que leur requête s'appuie sur des dossiers médicaux le démontrant clairement. Il y a aussi un problème de contraintes temporaires à l'emploi, alors que des fonctionnaires réduisent fréquemment, et de façon arbitraire et abusive, la durée des congés de maladie déterminée par les médecins. Encore là, les nombreux cas que nous avons sous les yeux témoignaient éloquemment de l'ampleur du problème. Le RASJM a fait parvenir une lettre aux directeurs des bureaux locaux du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et a porté cette situation à l'attention des médias.

Avec son slogan *Contraintes sévères ou temporaires, c'est pas l'affaire des fonctionnaires*, le RASJM a aussi porté le problème à l'attention du Front commun des personnes assistées sociales du Québec (FCPASQ). Le comité juridique de ce regroupement provincial, où siège un membre de notre équipe en défense des droits, en a fait, à son tour, un de ses chevaux de bataille en entreprenant des négociations avec des fonctionnaires de la Direction générale du soutien à la conformité du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. Cette revendication figurait aussi en bonne place parmi les demandes que nous avons formulées au gouvernement, à Québec, dans le cadre des auditions publiques sur le

projet de loi 112 (loi visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale) à l'automne 2002, en plus d'avoir retenu l'attention des trois députées de notre région et des représentants des trois partis politiques présents à ce moment-là.

À propos de la loi 112, la présentation d'un mémoire compte parmi les plus belles expériences de conscientisation qu'il nous ait été donné de vivre au RASJM. Son contenu est le résultat d'une session intensive de réflexion et d'analyse de la part des personnes en situation de pauvreté militant chez nous, dont des participants et des participantes en alphabétisation. Au moment de l'audition en commission parlementaire, un nouveau militant bénévole arrivé deux semaines plus tôt au RASJM avec tout le poids du monde sur les épaules et, en main, un texte pamphlétaire de 15 pages sur « le bonheur social », que nous avons joint au mémoire, a trouvé une tribune. Expérience combien stimulante aussi, quand on repense à l'intérêt manifesté par les participants et les participantes des ateliers déjà sensibilisés au travail du Collectif pour une loi sur l'élimination de la pauvreté, et qui sont montés à bord du « bateau », présents à toutes les étapes, et les yeux rivés sur l'écran de télévision au moment de l'audition du mémoire.

Les adultes des ateliers d'alphabétisation sont tout particulièrement mis à contribution lors de la Journée mondiale du refus de la misère⁴, le 17 octobre, en ce qui concerne à la fois la réflexion, l'analyse, la formation dans l'action, le travail d'équipe, la créativité et la prise de parole. En 2000 et en 2001, ils avaient, entre autres, travaillé à formuler des questions en vue d'alimenter les discussions sur la pauvreté en atelier, conçu des saynètes illustrant différents types de pauvreté et participé activement à l'organisation d'une marche silencieuse de solidarité, avec des arrêts symboliques et stratégiques, notamment devant le Centre local d'emploi et le restaurant *Subway*, un lieu de ralliement des jeunes de la rue au centre-ville de Joliette.



En 2002, ils ont contribué activement à l'organisation de différents ateliers (témoignages de personnes vivant divers types de pauvreté, projection d'un film, recours à différents modes d'expression artistique pour illustrer la pauvreté, café-rencontre avec chansons engagées, etc.). En soirée, plusieurs ont participé aux discussions, en petits groupes, sur le thème proposé, celui de changer de regard vis-à-vis de la pauvreté en prenant conscience des réalités qui se cachent derrière les préjugés.

Un des moments forts de la journée a été la création d'une chanson sur la pauvreté⁵ par une dizaine de personnes qui, guidées par Robert Léger, auteur-compositeur-interprète et ex-membre du groupe Beau Dompage, ont mis en mots le fruit de leur réflexion sur le sujet. Une chanson qui a beaucoup voyagé, puisqu'on l'a chantée, en novembre 2002, lors de la Nuit des sans-abri, à Joliette, et, en décembre, lors du rassemblement organisé devant les bureaux du premier ministre de l'époque, Bernard Landry, à Montréal par le Collectif pour une loi sur l'élimination de la pauvreté et lors du congrès du Front commun des personnes assistées sociales du Québec (FCPASQ), de même qu'ailleurs, dans d'autres circonstances.

Des pousses dans le jardin de la conscientisation

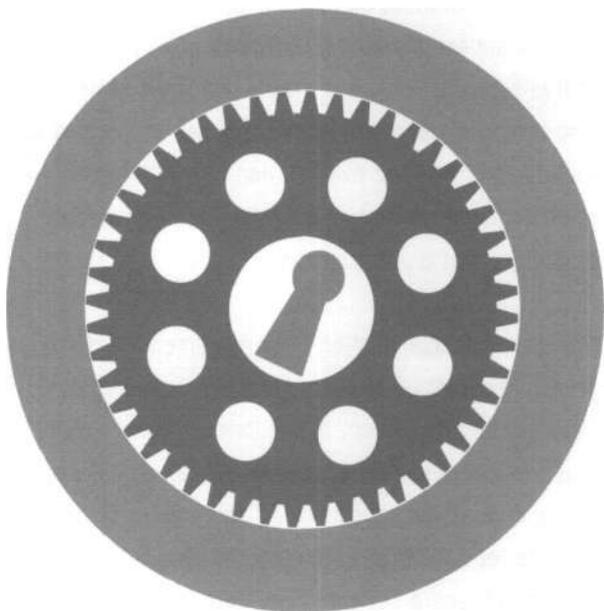
Faire de la conscientisation est autrement plus complexe que de mettre une lettre à la poste, et nous incite à relever certains défis. Par exemple, il n'est pas toujours

facile d'être cohérent du début à la fin d'une démarche de conscientisation, dans un contexte où l'organisme est très sollicité, connaît une forte affluence et doit composer avec des ressources humaines et financières réduites; pas toujours évident, non plus, d'intégrer systématiquement, dans le quotidien de l'organisme, ce qu'on retient d'une formation.

Faire de la conscientisation pose également un défi à partir du moment où les personnes rémunérées ou bénévoles ne proviennent pas toutes du même milieu, n'ont pas toutes la même lecture sociale, les mêmes valeurs et la même sensibilité à l'égard de la culture populaire, et pas nécessairement non plus la même disponibilité face à l'engagement et au militantisme.

Lorsqu'une poignée seulement de personnes que nous avons aidées assistent à notre assemblée générale annuelle, cela nous incite à réfléchir sur la consommation de services en défense des droits. L'élément festif est également à intégrer dans les étapes d'une démarche conscientisante où, emportés par l'élan, nous le perdons parfois de vue ; il nous faut en outre continuer d'apporter aux personnes un soutien psychosocial, si on ne veut pas se retrouver seuls en cours de route ou aux barricades ! Enfin, il faut éviter le piège du « pétage de bretelles » en confondant qualité et quantité. Parfois, même si les activités sont fréquentées et les résultats probants, cela ne veut pas dire pour autant que tout est parfait...

Faire de la conscientisation pose un défi à partir du moment où les personnes rémunérées ou bénévoles ne proviennent pas toutes du même milieu, n'ont pas toutes la même lecture sociale, les mêmes valeurs et la même sensibilité à l'égard de la culture populaire, et pas nécessairement non plus la même disponibilité face à l'engagement et au militantisme.



Assez souvent, toutefois, des événements viennent nous rassurer ou nous conforter dans nos tentatives de conscientisation : une bénévole, par exemple, qui a l'habitude de prendre les notes à la rencontre du lundi matin et qui, à la suite de notre réflexion sur les salons du livre et la lecture, nous présente un compte rendu de réunion en plus gros caractères... un militant qui troque son amertume et son défaitisme pour des « peut-être »... un participant en alphabétisation, membre du Comité du personnel et des finances qui, ayant collaboré activement à l'élaboration d'un questionnaire d'entrevue et suivi de près le processus de sélection, tape sur l'épaule de la personne embauchée en lui lançant un retentissant : « Content de t'avoir engagé ! »... une participante qui assiste à une partie de l'entrevue d'accueil d'un

nouveau participant pour lui parler avec conviction de notre organisme et de ce qui s'y passe... une autre qui s'amène à un atelier avec un article de journal sur la pauvreté « parce qu'on a parlé de ça l'autre jour »... une autre encore qui emprunte la cassette vidéo de notre audition en commission parlementaire en disant que « c'est pour montrer à (sa) parenté qu'il y a un groupe qui fait de quoi qui donne quelque chose pour faire avancer les choses »...

Pour nous, il n'y a pas une, mais des façons de faire de la conscientisation, et le processus, ainsi que son évaluation en cours de route, est tout aussi important que le résultat. De la foi en ce que nous sommes et ce que nous pouvons faire, de l'ouverture et de l'intérêt pour ce qui se fait ailleurs, de l'humilité, le goût d'apprendre, notamment de ses erreurs, le droit de se tromper aussi, beaucoup de solidarité et de travail d'équipe, et normalement, la pâte lève!

Pour nous, il n'y a pas une, mais des façons de faire de la conscientisation, et le processus, ainsi que son évaluation en cours de route, est tout aussi important que le résultat.

- 1) Il s'agit de principes mis de l'avant par l'Action catholique, il y a une trentaine d'années, et que le RASJM considère toujours pertinents dans son approche pédagogique.
- 2) On fait ici référence à un article du chroniqueur Pierre Bourgault, paru le 17 novembre 2002 dans le *Journal de Montréal*.
- 3) Guy PAIEMENT, *Pour faire le changement*, Montréal, Éditions Novalis, 1991.
- 4) Cette journée a été instituée par le Mouvement ATD Quart Monde (Aide à toute détresse), une association créée par le père Joseph Wresinski.

Ce dernier, qui a travaillé longtemps en France, dans des paroisses ouvrières et auprès de familles démunies, souhaitait ainsi donner aux personnes pauvres l'occasion de monter les marches des lieux où se décide l'avenir des hommes et des femmes afin de leur assurer une existence dans la conscience de l'humanité. Le terme *Quart Monde* a été utilisé pour la première fois lors de la Révolution française pour désigner le peuple des infortunés et ceux qui n'étaient pas représentés. C'est en 1992 que les Nations Unies reconnaissent officiellement la date du 17 octobre comme celle de la Journée mondiale du refus de la misère.

- 5) Voir le texte de la chanson en page 96.



À qui appartient l'école?

Démocratisation du savoir et du pouvoir ou une approche libératrice en éducation populaire

David Dillon, professeur à l'Université McGill, pour le Centre de ressources de la troisième avenue

L'auteur a été enseignant et organisateur communautaire dans des communautés de travailleurs agricoles migrants. Depuis près de 30 ans, il enseigne les sciences de l'éducation à l'université. Il s'intéresse particulièrement à la pédagogie et à l'alphabétisation critique en milieu scolaire et communautaire.

Les éducateurs et les éducatrices du milieu communautaire emploient l'expression « éducation populaire » pour désigner une gamme très variée d'approches pédagogiques. Un tel usage peut engendrer de l'imprécision, voire de la confusion, parmi les intervenants et les intervenantes, et exiger d'eux qu'ils clarifient sans cesse le sens et la portée de leurs actions.

En 1984, lors d'un congrès tenu à l'Université d'Alberta, Paulo Freire, l'andragogue brésilien devenu une référence en matière d'éducation populaire, s'est exprimé sur le sujet. Il a notamment comparé différentes approches en matière d'éducation populaire à certaines manifestations de l'Église catholique en Amérique du Sud. L'Église conservatrice, selon lui, contribuait manifestement à consacrer le *statu quo* et l'injustice sociale en maintenant l'oppression de ses fidèles. L'Église libérale,

tout en montrant un visage plus humaniste et progressiste, entretenait les mêmes ambitions que l'Église conservatrice. Seule l'Église prophétique, c'est-à-dire libératrice (inscrite dans le courant de la théologie de la libération¹), œuvrait dans le sens du changement et d'une plus grande justice sociale en transmettant à ses fidèles le pouvoir conféré par la conscience critique et le sentiment d'appartenance. Il estimait que ces trois approches trouvaient écho en éducation populaire mais que seule l'approche « libératrice » (prophétique) constituait véritablement de l'éducation populaire ou, selon ses termes, de « l'alphabétisation critique ».



Pour clarifier le sens d'approche « libératrice », Paulo Freire s'est alors servi d'une anecdote tirée de son expérience d'éducateur populaire. L'incident s'était produit à un moment où il faisait de l'alphabétisation auprès de paysans et de paysannes dans son Brésil natal. Comme cela arrivait souvent pendant la classe, les participants et les participantes devaient rédiger

des textes — avec son aide le cas échéant — sur leurs expériences et leur vie quotidienne, textes qui devenaient ensuite la matière à lire pendant le cours. Or, ils y parlaient souvent de Freire en le désignant comme *professeur*. Ce dernier leur demanda pourquoi ils insistaient pour l'appeler *professeur* alors qu'il leur avait



proposé d'utiliser simplement « Paulo ». Ils lui répondirent qu'il était supérieur à eux dans la vie et qu'ils devaient utiliser une expression traduisant bien cette distinction. Il leur demanda pourquoi il était supérieur à eux dans la vie et ils lui répondirent que c'était le destin, la volonté de Dieu. Il leur demanda alors si Dieu les aimait. « Bien sûr », répondirent-ils. « Dieu nous aime tous et chacun. Il est notre père, » Freire poursuivit en leur demandant si, en tant que parents aimants, ils traitaient leurs enfants différemment, notamment sur le plan matériel et dans leur façon de les considérer. « Non, absolument pas ! », répondirent-ils sans hésitation. « Ce ne serait pas les aimer. » Freire leur demanda alors si Dieu, leur père aimant, se disait : « Je vais donner à Paulo une éducation, le confort matériel et le statut de professeur, et quant à mes autres enfants, j'en ferai des paysans pauvres, qui auront souvent faim et qui devront travailler d'arrache-pied toute leur vie pour leur pitance. » Ils s'empressèrent de dire *non*, qu'un père aimant ne traiterait jamais ses enfants aussi capricieusement et injustement. « Et bien, alors, poursuivit Freire, comment se fait-il que nos vies soient si différentes les unes des autres? Comment se fait-il que vous n'avez pas les mêmes choses que moi? » « Ah », s'exclamèrent-ils, avec une lueur de compréhension au fond de l'oeil, « c'est à cause des patrons! » (c'était leur expression pour désigner les puissants de ce monde).

S'ensuivit alors une discussion stimulante et émouvante, au cours de laquelle ces hommes et ces femmes partagèrent leurs réflexions toute naïves, mais combien saisissantes, sur les conséquences qu'ont sur leur vie les agissements des forces au pouvoir dans la société (les riches, les grands propriétaires terriens, les employeurs, la police, l'armée, le gouvernement...).

Par la suite, leurs textes furent différents, beaucoup plus critiques. Ils y parlaient de leur condition sociale et de ce qu'ils pouvaient faire collectivement et concrètement pour atténuer quelques-unes des injustices systémiques qu'ils percevaient beaucoup plus clairement

maintenant. Plus tard, ces paysans et ces paysannes travaillèrent ensemble à la mise en œuvre, à l'échelle locale, de quelques-unes des stratégies élaborées dans le cadre de leur cours.

Pour conclure son anecdote, Freire a repris certains des principes fondamentaux qui sous-tendent son approche:

- Faire de l'expérience vécue et des préoccupations des participants et des participantes le « contenu » de l'enseignement;
- Remettre en question les phénomènes qui semblent « normaux » ou « naturels » aux yeux des participants et des participantes, mais qui en fait sont appris socialement;
- Stimuler chez les participants et les participantes le sens critique et la capacité d'analyser les relations de pouvoir au sein de la société et de ses institutions, c'est-à-dire « conscientiser » les individus dans les termes de Freire ;
- Inciter les participants et les participantes à recourir à leur nouvelle conscience critique pour agir collectivement, pour changer des aspects injustes de la société et pour satisfaire notamment certains de leurs besoins fondamentaux.

Ces principes correspondent en tout point à la vision du Centre de ressources de la troisième avenue (CRTA), un organisme qui, depuis sa création en 1974, travaille avec des individus de divers groupes marginalisés à trouver des manières *alternatives* et collectives d'œuvrer au mieux-être de leur communauté ainsi qu'à une plus grande justice sociale.

L'article qui suit relate les efforts menés par le CRTA pour mettre en œuvre, dans le cadre de son projet *Parents en action pour l'éducation*, une approche plus libératrice en éducation populaire.



Rendre possible toute pensée critique

Le CRTA lance, en 1999, le projet *Parents en action pour l'éducation* afin d'inciter les parents issus de groupes marginalisés sur le plan économique et social à prendre la place qui leur revient dans les écoles et à améliorer la qualité de l'éducation de leurs enfants. Ce projet veut sensibiliser et mobiliser les parents vivant dans des quartiers montréalais à forte population immigrante, minoritaire et appauvrie (Cartierville, Parc-Extension, Petite-Bourgogne, Pointe Saint-Charles, Saint-Laurent et Villieray).

Deux constats majeurs se dégagent des premiers travaux. Premièrement, les parents, tout en souhaitant pour leurs enfants un avenir des plus prometteurs, s'inquiètent beaucoup de la qualité de leur éducation et ne disposent, à toutes fins pratiques, d'aucun lieu pour exprimer leurs inquiétudes. Deuxièmement, en dépit de leur situation marginalisée, ils se font souvent l'écho de la pensée dominante en matière d'éducation et manifestent un manque d'esprit critique au regard des pratiques et des courants éducatifs existants. Par exemple, le taux de décrochage scolaire des écoles secondaires fréquentées par leurs enfants avoisine les 50 % et pourtant, le phénomène est rarement dénoncé par les parents. De plus, lorsque c'est le cas, ce n'est certes pas avec la fougue espérée. En fait, ce faible niveau de conscience des parents bloque tout effort collectif de changement social. Pour remédier à la situation, le CRTA décide de produire des documents et de monter une série d'ateliers d'éducation populaire.

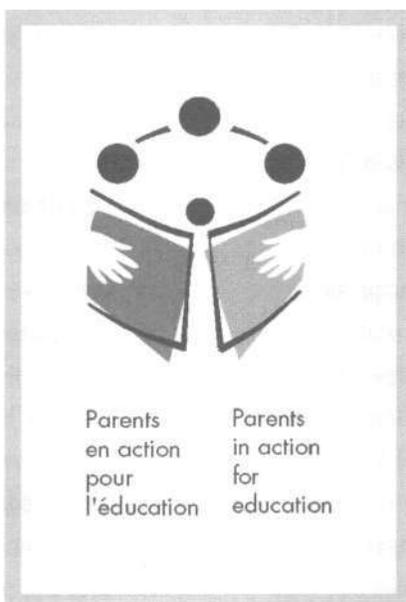
Les thèmes qui seront abordés dans la documentation et dans les ateliers correspondent aux préoccupations exprimées au fil du temps par les parents. Ils sont de

deux ordres: des thèmes à « contenu », notamment les droits des parents et leurs responsabilités à l'égard de l'éducation de leurs enfants, les caractéristiques d'une éducation de qualité, les enjeux spécifiques à l'éducation d'enfants issus de minorités, la sécurité des enfants à l'école et près de l'école, etc., et des thèmes axés sur « l'action », notamment agir plus efficacement en faveur de son enfant, régler avec d'autres parents des problèmes liés à l'école, établir et entretenir un dialogue permanent et plus efficace entre les parents et l'école.

L'approche pédagogique prônée s'articule autour de quelques éléments fondamentaux. *L'apprentissage actif* de la part des participants et des participantes est un premier élément. Un vieil adage dit que pour bien assimiler une connaissance, il faut l'enseigner.

Anciennement, les enseignants et les enseignantes étaient la force la plus active et déterminante de la salle de classe. Eux seuls déterminaient les sujets, choisissaient ou produisaient le matériel pédagogique, concevaient les diverses activités et répondaient aux questions. En partageant avec les participants et les participantes ces rôles traditionnels, les formateurs et les formatrices rendent non seulement l'apprentissage plus efficace, mais ils contribuent aussi à la démocratisation de l'éducation puisque les adultes déterminent

avec eux les sujets à étudier, s'appuient sur leurs connaissances, posent des questions et tentent d'y répondre, choisissent et produisent du matériel pédagogique. Pour exprimer cette idée où éducateurs, éducatrices et participants, participantes se partagent les rôles, Freire utilise les termes éducateur-participant et participant-éducateur.





La pratique réfléchie, une expression retenue par Donald Schon² pour désigner un des processus d'apprentissage les plus fondamentaux et naturels chez les humains, constitue un deuxième élément fondamental. Schon donne l'exemple type suivant: apprendre à lancer une balle sur une cible précise. L'apprenant imagine comment faire pour y parvenir. Il fait une tentative qui, dans un premier temps, ne fonctionne peut-être pas exactement comme il l'aurait souhaité. Il réfléchit aux raisons qui font que cela n'a pas marché. Il révisé sa stratégie (force, angle, etc.) et il essaie à nouveau. Il améliore sans doute sa performance au fil de ses essais puisqu'il intègre ce qu'il a appris et adapte sans cesse son « hypothèse de travail ». Il est possible que quelqu'un ajoute en cours de route un élément à son apprentissage, mais c'est à l'apprenant de décider s'il utilisera ou non cette information additionnelle, comment il le fera et où elle s'insérera dans son expérience d'apprentissage. Et il en va ainsi, dans un processus incessant d'action-réflexion-action-réflexion-etc., et dans lequel l'expérience est la source de la connaissance plutôt que la connaissance elle-même, ou le moteur de l'action, comme le voudrait une vision traditionnelle de l'apprentissage et du savoir. Quoique les travaux de Schon portent principalement sur les professionnels et sur le rôle de la pratique dans leurs apprentissages, le même principe de base s'applique à l'éducation populaire, un secteur où les participants et les participantes font appel à leurs connaissances, réfléchissent à la manière d'intégrer de nouvelles informations, imaginent et répètent une action, évaluent les nouvelles connaissances acquises et, enfin, appliquent ce nouveau savoir pour changer le monde dans une certaine mesure. Ce type d'approche se démarque substantiellement de l'approche traditionnelle dont le but ultime est habituellement l'acquisition de connaissances plutôt que l'action sociale.

La critique sociale et l'analyse sociale constituent un troisième élément fondamental. Les deux éléments précédents, aussi progressistes soient-ils en apparence, ne suffisent pas à rendre libératrice l'éducation populaire



puisque'ils peuvent simplement amener les participants et les participantes à apprendre plus efficacement la manière dont les choses se passent et à mieux se conformer au *statu quo*. Si l'on veut le briser un jour, les participants et les participantes doivent pouvoir, par l'éducation populaire, remettre en question ce *statu quo*. Cette remise en question doit s'appuyer sur une analyse des iniquités sociales, de la distribution stratifiée du pouvoir dans la société (iniquités en termes de distribution des ressources et d'égalité des chances) et des forces qui entretiennent le *statu quo* (l'intérêt personnel, la pensée hégémonique, les cycles d'oppression...). Seule une telle prise de conscience critique donnera l'impulsion requise pour se mobiliser, agir et créer une société plus juste. L'éducation traditionnelle ne remet pas en question la société et elle ne la critique pas. Bien au contraire, elle prétend être neutre au regard des enjeux sociétaux, alors qu'en réalité ses effets ne sont jamais neutres. Elle consacre finalement le *statu quo* en le présentant comme « normal » et « acquis ».

Qu'en est-il dans la pratique?

Prenons l'un des problèmes les plus fréquemment soulevés par les parents, la façon d'approcher les autorités et les enseignants et les enseignantes lorsqu'ils sont préoccupés par une décision qui a des conséquences pour leur enfant. À leurs yeux,



le problème n'est pas seulement de savoir à qui s'adresser, mais également de savoir comment faire pour que leur intervention soit efficace, et savoir s'ils ont, en fait, le droit de questionner l'école, d'obtenir de l'information, de faire des suggestions. L'atelier conçu par le CRTA permet aux parents de fouiller en groupe cette question. En voici les principales étapes :

1. On commence l'atelier en dressant la liste des préoccupations des parents à propos de l'éducation de leurs enfants,
2. On compile ce que les parents connaissent déjà de la structure hiérarchique de l'école, des personnes à qui incombent les responsabilités envers leurs enfants. (L'animateur ou l'animatrice d'atelier peut ajouter des éléments, le cas échéant.)

Connaissance/pratique réfléchie

3. Les parents se servent ensuite des connaissances du groupe pour déterminer ensemble qui approcher dans l'école au regard de chacun de leurs problèmes (le personnel enseignant, la direction, les éducateurs ou les éducatrices spécialisés, le conseil d'établissement). **Action répétée**

4. On demande aux parents de réfléchir aux questions qu'ils vont poser aux autorités de même qu'aux enseignants et aux enseignantes de façon à préciser ce qu'ils veulent véritablement savoir et à changer la situation si nécessaire. Une fois les questions compilées, on les classe par catégorie et on détermine lesquelles seraient les plus appropriées suivant certains contextes. **Connaissance/pratique réfléchie**

5. Toujours en groupe, les parents choisissent les questions à poser aux autorités scolaires selon les problèmes à résoudre, **Action répétée**

6. Au cours de cette étape, les parents simulent la rencontre qu'ils auront avec le personnel de

l'école, répètent et mettent à l'épreuve leurs questions. Ils inventent des scénarios qui correspondent à leurs préoccupations à partir de ce qu'ils savent déjà du personnel de l'école, des procédures à suivre, etc. Les parents mettent à l'essai différentes stratégies et en évaluent l'efficacité. Ce type de simulation expose au vu et au su du groupe la part d'intérêt des enseignants, des enseignantes et des autorités scolaires, ainsi que leur manière d'exercer le pouvoir pour satisfaire leurs intérêts personnels et maintenir le *statu quo*. Le groupe se penche ensuite sur les leçons apprises de l'exercice et s' imagine en train d'agir concrètement.

Connaissance/pratique réfléchie et action répétée

7. On encourage alors les parents à rencontrer les autorités de l'école de leurs enfants et à soulever les questions qui les préoccupent. **Action**

8. Les parents peuvent se rencontrer à nouveau plus tard afin de partager l'expérience vécue à l'école de leurs enfants, d'analyser ce qui s'est passé et d'évaluer ce qu'ils en ont appris.

Connaissance/pratique réfléchie

9. Certains parents peuvent décider de s'engager plus à l'école de leurs enfants et de continuer à réfléchir collectivement aux connaissances et aux habiletés acquises au fil du temps. **Connaissance/pratique réfléchie continue et action**

En somme, ce type d'expérience favorise la participation, stimule le développement de la pensée critique et, en s'appuyant sur diverses facettes de l'expression créative, fait le lien entre l'analyse critique et l'action collective. L'objectif ainsi visé est de fournir aux parents les moyens d'influencer la manière dont la scolarisation de leurs enfants sera menée plutôt que laisser fatalement aux autres le soin d'en décider.



Questions et réflexions

Le processus permet aussi de dégager des réponses sur les interrogations des parents. D'abord, peut-on dire que la *tension est inévitable entre le système d'éducation et les parents* ? Selon plusieurs perceptions répandues concernant le système d'éducation, celui-ci serait une force vive, positive, altruiste, agissant pour le bien-être de tous les élèves, et les élèves, quant à eux, auraient pour tâche de profiter de l'occasion qui leur est fournie de s'instruire. Il faut cependant savoir que l'école fait partie des principales institutions sociales — à l'instar des services de santé, du système judiciaire, des services sociaux, des médias, de l'Église, etc. —, institutions créées et façonnées par les forces dominantes de la société et qui reflètent inévitablement, de manière consciente mais bien plus souvent de manière inconsciente et subtile, les perspectives et les intérêts de ces forces dominantes. Ainsi, il arrive que les enfants et les jeunes issus de groupes marginalisés subissent de l'oppression de la part de l'école, qui reproduit le *statu quo* social plutôt qu'elle ne cherche à transformer la société. En effet, des études réalisées au cours des dernières décennies³ ont commencé à démasquer les nombreuses formes de discrimination qui s'exercent subtilement dans les écoles puisque les contenus de cours, les modes d'apprentissage, les valeurs, les perspectives ne traduisent ni l'expérience ni le vécu des élèves de milieux marginalisés. Ces élèves partent « en retard » sur les autres élèves, ceux qui appartiennent au groupe majoritaire, car ils pénètrent un univers culturel qui leur est à toutes fins

pratiques étranger et doivent d'abord s'initier à cette nouvelle « culture », celle de la majorité, avant de commencer leurs apprentissages scolaires⁴. Quoique notre société soit *plurielle*, il semblerait que l'école demeure obstinément *singulière*.

De plus, l'école peut être atteinte des mêmes maux que la bureaucratie. Elle peut choisir, comme motivation première, d'assurer sa croissance et son entretien personnels plutôt que de répondre aux besoins de la clientèle. Ainsi, les tensions entre le système scolaire et les parents issus de groupes marginalisés semblent inévitables. Il peut toutefois arriver que le niveau de conscience de certaines autorités scolaires soit assez élevé et que ces personnes reconnaissent aux parents issus des communautés minoritaires⁵ un véritable rôle de partenaires dans l'éducation de leurs enfants, mais ces cas sont rares. La plupart du temps, les parents doivent se battre afin de changer l'école et d'améliorer la qualité de l'éducation que reçoivent leurs enfants.

L'éducation populaire ouvre-t-elle la voie à la démocratie participative ? Le système d'éducation véhicule très souvent l'idée de « démocratie représentative », selon laquelle le rôle des citoyens et des citoyennes consiste à élire des gens qui les représentent et reflètent leurs intérêts, puis à espérer que le gouvernement élu et ses institutions répondent à leurs besoins. Une approche « libératrice » en éducation populaire cherchera plutôt à stimuler chez les participants et les participantes une prise de conscience, l'affirmation de valeurs et l'acqui-

L'école fait partie des principales institutions sociales créées et façonnées par les forces dominantes de la société et qui reflètent inévitablement, de manière consciente mais bien plus souvent de manière inconsciente et subtile, les perspectives et les intérêts de ces forces dominantes.



sition de compétences qui permettront de jouer un rôle social et citoyen différent. L'approche libératrice part du principe que ces adultes n'ont pas simplement le devoir de relever les problèmes et les enjeux, mais qu'ils ont également la responsabilité d'agir pour changer les choses. Et pour cela, ils doivent se considérer comme des acteurs capables d'avoir une influence sur les décisions qui les concernent. L'approche libératrice engendre un sentiment de bien commun, la volonté de répondre aux besoins de tous et de toutes en s'inscrivant dans un processus de participation et de prise de décisions collectives. Enfin, il s'agit d'une approche qui suscite une attitude critique à l'égard des tensions inévitables entre groupes marginalisés et institutions sociales dominantes (par exemple, l'école), non seulement une méfiance éclairée à l'égard du système, mais aussi un engagement et la capacité de lutter activement et collectivement pour le transformer. Et c'est cette conception de la citoyenneté qui favorisera l'éclosion d'une véritable « démocratie participative ».

Peut-on faire de l'alphabétisation conscientisante de nos jours ? On pourrait croire que l'approche libératrice en éducation populaire relève plus des années 60, période réputée pour sa conscience sociale et son militantisme, ou du contexte d'oppression et d'injustice flagrantes des pays en voie de développement. En ce sens, elle pourrait sembler déplacée et contre-indiquée dans un Québec contemporain. Pourtant, plusieurs tendances sociales des dernières décennies illustrent le contraire. Premièrement, les gouvernements, criblés de dettes, et dont le pouvoir économique a diminué, ont graduellement abandonné le rôle interventionniste et socialisant qu'ils avaient assumé. Le vide social laissé par le désistement des gouvernements a rapidement été comblé par un courant fortement individualiste et par les activités transnationales des grandes entreprises. Cela a eu pour effet de promouvoir une société de consommation, mais surtout de faire de la compétition économique sur les marchés mondiaux un grand enjeu sociétal. (Même la récente réforme de l'éducation au

L'approche libératrice engendre un sentiment de bien commun, la volonté de répondre aux besoins de tous et de toutes en s'inscrivant dans un processus de participation et de prise de décisions collectives.

Québec reflète une forte influence du milieu des affaires en ce que ses objectifs sont axés sur l'acquisition des compétences requises pour le marché du travail, l'éducation à la carrière et la formation professionnelle.) Deuxièmement, même s'il existe une partie de la société, restreinte mais en croissance, qui manifeste plus ouvertement et activement son désaccord face à ces changements sociétaux, on constate que de plus en plus de personnes luttent pour leur survie dans un marché du travail où la compétition et les attentes s'accroissent sans cesse. Elles s'adaptent du mieux qu'elles peuvent au contexte dominant et se centrent sur leurs intérêts et leur bien-être. Malheureusement, cette façon de réagir ne sert qu'à alimenter et à renforcer le courant social prédominant. Notre société est par conséquent de plus en plus économiquement stratifiée, et les iniquités se multiplient. Nous nous éloignons de nos idéaux au lieu de nous en approcher, et les forces subtiles qui creusent ce nouveau fossé sont en train de devenir la norme. Compte tenu du contexte, n'est-il pas le temps plus que jamais de mettre de l'avant une approche libératrice en éducation populaire?

À la fin de sa communication à l'Université d'Alberta, Paulo Freire a répondu aux questions des éducatrices et des éducateurs présents. Une personne lui a demandé s'il continuait de croire, maintenant qu'il était de retour au Brésil après son exil, que l'alphabétisation était d'une importance capitale. « Que faites-vous de l'emploi, du



logement, de la santé? », lui a demandé son interlocuteur. « Ne s'agit-il pas de problèmes beaucoup plus graves que d'apprendre à lire ou à écrire? » Freire, habituellement peu enclin à s'emporter et très respectueux des autres, a réagi avec colère à la question. « Pensez-vous que j'ai été emprisonné, torturé et exilé de mon pays pendant 16 ans parce que j'enseignais simplement aux gens à prononcer des mots? » « Au contraire, a-t-il ajouté, je leur montrais à lire et à écrire de façon qu'ils puissent se trouver de meilleurs emplois, s'assurer un logement décent, avoir accès à des soins médicaux de meilleure qualité et, ultimement, transformer la société injuste dans laquelle ils vivent. Ce n'est pas l'alphabétisation qui est l'enjeu, mais ce qui se cache derrière l'alphabétisation ! »

Dans le même esprit, *Parents en action pour l'éducation* cherche, au moyen d'outils d'éducation populaire, à engager les parents dans une démarche collective où ils pourront ensemble faire une lecture critique de l'expérience scolaire de leurs enfants afin d'imaginer ce que pourrait être une école égalitaire.

Bibliographie

ANYON, Jean. « Social Class and the Hidden Curriculum of Work », *Journal of Education*, 1980, 162:1, p. 67-92.

BRICE HEATH, Shirley. *Ways with Words*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, 1983.

DILLON, David. « Literacy, Schooling, and Citizenship », *Adult Literacy Now*, M. Taylor Editor, Toronto, Irwin, 2001.

FINN, Patrick J. *Literacy with an Attitude*, Albany, State University of New York Press, 1999.

1) La théologie de la libération s'est développée dans les années 60 au sein de l'Église catholique en Amérique du Sud. Vue comme une approche *alternative* et radicale, elle demeure toujours en usage. Contrairement au catholicisme traditionnel, qui offre réconfort aux déshérités et aux exclus avec la promesse d'une vie meilleure dans l'autre monde, la théologie de la libération prend le parti des personnes marginalisées et revendique leur droit à l'obtention de leur juste part des ressources. En d'autres mots, les exclus ont non seulement le droit, mais également la responsabilité de créer leur « paradis » sur terre. La théologie de la libération encourage une analyse critique de l'ordre établi et la mise en place d'une action collective pour le transformer. Même si cela a été au prix de leur vie dans certains cas, les prêtres catholiques ayant adopté cette idéologie se sont joints au combat de leurs congrégations appauvries pour des réformes agraires, des meilleurs salaires, des meilleurs soins de santé, des meilleures conditions de logement, etc.

2) Donald Schon est bien connu des éducateurs et des éducatrices pour son analyse du processus de réflexion (pratique *réflexive*) auquel s'adonnent tous les professionnels pour acquérir des habiletés et les parfaire, un

processus d'auto-apprentissage où le travail devient laboratoire. Son ouvrage qui traite le plus de cette question s'intitule : *The Reflective Practitioner: How Professions Think in Action*, New York, Basic Books, 1983.

3) Jean ANYON, « Social Class and the Hidden Curriculum of Work », *Journal of Education*, 1980, 162:1, 67-92 et Shirley BRICE HEATH, *Ways with Words*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, 1983.

4) Pour une synthèse récente des différentes formes, subtiles mais bien réelles, de discrimination dans les écoles, on peut consulter Patrick J. FINN, *Literacy with an Attitude*, Albany, State University of New York Press, 1999 et David DILLON, « Literacy, Schooling, and Citizenship », *Adult Literacy*, M. Taylor Editor, Toronto, Irwin, 2001.

5) Les communautés minoritaires sont définies comme telles en fonction de la position qu'elles occupent face au pouvoir détenu par le groupe majoritaire. Ces communautés peuvent se différencier du groupe majoritaire par l'origine ethnique, la langue, la religion, ou n'importe quel autre trait qui leur est propre.



Une démocratie active

Marcel Desjardins, coordonnateur, Centre Alpha des Basques

Bien que les institutions démocratiques soient les mêmes pour tous et toutes au Québec, l'application de la démocratie peut se traduire de façon différente. Par exemple, l'exercice de la démocratie se limite souvent au simple fait d'aller voter, car il arrive que certains élus voient dans leur élection la confirmation de leur pouvoir décisionnel illimité en gestion publique...

Cette vision de la démocratie dénote un manque de respect flagrant de plusieurs décideurs qui considèrent leurs concitoyens et leurs concitoyennes inaptes à faire des choix judicieux ou à s'exprimer sur certains sujets qui les touchent de près ou de loin. Elle pousse aussi la société en général à se désintéresser de plus en plus de la *res publica* et à laisser à une poignée d'élus le soin d'aménager ou de transformer les milieux de vie.

Un projet controversé sur la rivière Trois-Pistoles

Après la levée du moratoire sur la création de petites centrales au milieu des années 90, le conseil municipal de Notre-Dame-des-Neiges, une paroisse contiguë à Trois-Pistoles, est sollicité par un promoteur. Une entente est signée en 1997. Elle prévoit la location d'un terrain sur les rives de la rivière Trois-Pistoles, ainsi que la cession des droits hydriques pour la construction et l'exploitation d'une centrale électrique de 3,5 mégawatts, et ce, pour une durée de 50 ans. En contrepartie, le promoteur s'engage à verser 50 000 \$ à la municipalité au début des travaux et 25 000 \$ annuellement pendant la durée du contrat. On promet aussi de créer des emplois et de construire un parc récréotouristique comportant un volet axé sur l'interprétation d'un aménagement de production hydro-électrique.

Un comité de citoyens et de citoyennes est formé, car une partie de la population envisage la situation d'un autre œil. Le projet tel que conçu ne peut concilier récréotourisme et production hydro-électrique. De plus, il faudra amputer trois des quatre magnifiques chutes de la rivière situées à proximité d'un secteur résidentiel. Par ailleurs, aucun emploi permanent ne sera vraisemblablement créé dans la région de Notre-Dame-des-Neiges, de Trois-Pistoles ou de la municipalité régionale de comté des Basques (MRC). Enfin, le faible montant des redevances ne justifie pas le sacrifice de la section la plus magnifique de la rivière.

Le comité de citoyens et de citoyennes reproche aux élus municipaux d'avoir agi tout au long du processus sans informer la population et surtout d'avoir signé un contrat de location sur 50 ans sans aucune consultation préalable des gens de Notre-Dame-des-Neiges.

Les actions citoyennes

Le comité de citoyens et de citoyennes mobilise la population dans ce dossier: plusieurs manifestations





rassemblent des centaines de personnes; 2 pétitions recueillent 1 500 noms et le manifeste qu'il produit est endossé par 800 signataires.

Malgré de nombreuses difficultés, notamment l'obligation de recourir constamment à la Commission du droit d'accès à l'information, la répression en paroles et en actes subie par certains membres du comité tout au long de la démarche citoyenne, le refus du maire d'accorder des audiences publiques ou des rencontres de consultation, le comité tient bon, sans se décourager.

L'opposition radicale à toute démarche citoyenne démontre bien le refus de certains décideurs de permettre l'exercice d'une démocratie active. Même après l'annonce de la fin du programme des petites centrales par le ministre de l'Environnement de l'époque, André Boisclair, le promoteur et le conseil municipal ne veulent pas en démordre et tentent par tous les moyens de réaliser le projet à rencontre de la position gouvernementale et de celle des citoyens et des citoyennes de Trois-Pistoles et de la MRC.

La lutte pour la sauvegarde de la rivière Trois-Pistoles aura permis aux membres du comité de citoyens et de citoyennes, et aux gens sensibilisés à la cause de constater à quel point le pouvoir politique et décisionnel était une chasse gardée dans la MRC des Basques.

Le débat, qui a déjà duré deux ans, a largement dépassé le cadre de la préservation d'une richesse écologique unique et a été vécu comme un exercice pénible d'accès à la démocratie active.

Le Centre Alpha des Basques, un groupe actif dans son milieu

Au-delà de la transmission de connaissances pouvant aider les participants et les participantes à améliorer leurs conditions de vie, le Centre Alpha incite les adultes à s'investir dans la transformation sociale et économique de leur communauté. Les personnes peu scolarisées ont aussi leur rôle à jouer, et il est important qu'elles acquièrent les outils nécessaires pour le faire.

Participer au processus démocratique ne se limite pas à « faire son devoir de citoyen » lors d'élections, cela implique aussi de bien comprendre les enjeux en cause et les idéologies des partis politiques, et de s'interroger sur les conséquences de ses propres choix.

Le dossier de la rivière Trois-Pistoles, les participants et les participantes du Centre en ont suivi toutes les étapes. Ils se sont renseignés, ont compris quels étaient les véritables enjeux du projet, ont pris position et ont signé les pétitions ainsi que le manifeste.

Bien que ces quelques actions semblent anodines, elles constituent une amorce de conscientisation et d'engagement social dans une lutte considérée comme hors de portée de l'action populaire, ce qui marque le passage d'une démocratie aveugle à une démocratie active.

En tant que groupes populaires d'alphabétisation, nous avons notre rôle à jouer pour que s'atténue progressivement le déficit démocratique des personnes peu scolarisées, pour qu'elles puissent aussi faire des choix de société répondant le mieux aux besoins et aux aspirations de l'ensemble des citoyens et des citoyennes.

Participer au processus démocratique ne se limite pas à
faire son devoir de citoyen » lors d'élections, cela implique aussi de bien
comprendre les enjeux en cause et les idéologies des partis politiques,
et de s'interroger sur les conséquences de ses propres choix.



Le pouvoir de se défendre

Doris Provencher, *coordonnatrice intérimaire, Association des groupes d'intervention en défense des droits en santé mentale du Québec (AGIDD-SMQ)*

Dans les années 60, un ex-patient de l'hôpital Saint-Jean-de-Dieu, monsieur Jean-Charles Pagé, dénonçait les conditions d'internement de cette institution psychiatrique dans son livre *Les fous crient au secours*. Le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, ne pouvant plus fermer les yeux sur cette réalité, réagissait en instituant plusieurs commissions d'enquête en vue de moderniser les services psychiatriques au Québec.

Vingt ans plus tard, des intervenants et des intervenantes, de même que des personnes psychiatisées mettaient sur pied des organismes communautaires voués à la défense des droits des personnes internées, regroupés sous le nom de Auto-Psy (Autonomie psychiatrie).

En 1989, la ministre de la Santé et des Services sociaux du Québec, madame Thérèse Lavoie-Roux, lançait une grande réforme dans le domaine des soins en psychiatrie et rendait publique *La Politique de santé mentale*. Pour la première fois, la personne aux prises avec des troubles mentaux se retrouvait au cœur du système de services en santé mentale, et les intervenants et les intervenantes avaient pour mandat de définir de nouvelles façons de faire afin que s'instaure une autre culture. Désormais, on ne travaillerait plus auprès de « malades mentaux », mais auprès de « personnes vivant un problème de santé mentale ».

La mise sur pied de groupes régionaux de promotion et de défense des droits en santé mentale était l'une des recommandations de la politique. Pour concrétiser cet

aspect, un *Cadre de référence* fut élaboré. Plusieurs principes devaient guider le fonctionnement des groupes : respecter la personne aidée dans toutes ses dimensions, c'est-à-dire ne plus la voir comme un diagnostic ou une maladie, mais considérer qu'elle possède des valeurs, une vie spirituelle, des désirs, des ambitions, une culture, bref une histoire personnelle d'être humain ; miser sur son potentiel, favoriser son autonomie, appuyer inconditionnellement ses demandes (avoir le préjugé favorable), la soutenir pour qu'elle devienne son propre défenseur; assurer le service dans la confidentialité et l'offrir gratuitement, car en défense des droits en santé mentale, c'est la personne qui est importante et les groupes doivent l'aider à s'approprier le pouvoir dans tous les domaines de sa vie.

Enfin, en 1998, le *Plan de transformation des services de santé mentale* du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec reconnaissait l'importance de la participation des personnes en lien avec les décisions qui les concernent, en affirmant que le principe de l'appropriation du pouvoir constituait la trame de fond de la transformation des services de santé mentale. À ce titre, les personnes vivant un problème de santé mentale devaient être présentes au sein des différentes structures mises en place pour la réalisation du plan.

De la théorie à la pratique

Compte tenu de la nature du mandat des groupes de défense des droits, le conseil d'administration ne devait pas être composé de « distributeurs de services de santé et de services sociaux », c'est-à-dire des gens qui



En conclusion

Il est essentiel d'en arriver à une compréhension commune de l'approche conscientisante pour rallier les groupes membres à une pratique qui corresponde à nos valeurs et à nos exigences quant à la transformation du monde dans lequel nous vivons.

Mais il est tout autant essentiel de l'expérimenter au jour le jour, dans le feu de l'action, de la faire nôtre avec les participants et les participantes. Ainsi, nous pourrions mieux évaluer si, en plus de faciliter l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, elle amène les adultes à être critiques et à se situer autrement face à certaines manières de faire ou de penser.

Réglerons-nous automatiquement le problème de l'analphabétisme? Rien de moins sûr. S'il faut sans cesse ajuster nos interventions pour étendre notre champ d'action, il faut également élargir l'éventail de nos solutions pour contrer l'analphabétisme. L'approche conscientisante est un moyen d'y parvenir, mais pas le seul. D'autres peuvent également aider l'adulte à devenir sujet à part entière, capable de redéfinir les règles du jeu. À nous de le découvrir. N'est-ce pas là d'ailleurs notre responsabilité en tant que mouvement d'alphabétisation populaire?



Voulez-vous m'acheter...

Francine Beaupré, *coordonnatrice, Centre d'activités éducatives et populaires (CAPE)*

*Besoin d'argent à tout prix ?
Voici quelques idées pour remplir
les coffres... du sous-sol.
Cœurs cupides, à vos marques !*

Quand arrive l'automne, les journées raccourcissent, la température baisse, les feuilles rougissent et tombent. Le soir, le ciel se couvre d'aurores boréales et les lumières du nord dansent un joli ballet. Les outardes, en immenses formations, passent au-dessus de ma rivière pour se rendre plus au sud afin d'y passer l'hiver (les chanceuses). Dans ma région, l'automne s'annonce aussi par l'affluence des chasseurs, des têtes d'originaux sur le capot des camionnettes et des nouveaux visages mâles, non rasés, sentant l'épinette, qui s'arrêtent dans les bars de la ville avant de retourner à leur région d'origine. Autant de signes que l'automne est bel et bien parmi nous.

Mais je sais vraiment que l'automne est arrivé quand je commence à m'éveiller la nuit en plein cauchemar ! Toujours le même ! Je suis dans un centre commercial et la foule se presse autour de moi sans me voir ! Je me sens coincée dans cette foule qui m'ignore complètement. J'ai pourtant besoin de l'aide de ces gens. J'essaie tant bien que mal d'attirer leur attention, mais la plupart demeurent indifférents. D'autres me jettent un regard franchement malveillant. Personne ne s'arrête pour me soutenir. Personne ne m'écoute, et tous m'évitent sans

exception. Je suis là depuis des heures, à répéter le même refrain. Je radote, et je sens que je vais devenir folle. Tous ces regards qui m'affligent, tous ces rires méchants qui jamais ne cessent ! Puis, je le vois s'approcher avec sa toge de juge. Il ressemble à s'y méprendre à Pierre Reid, notre ministre de l'Éducation. Il a dans une main un crayon au nom de mon organisme, et dans l'autre, toute une collection de *t-shirts*, de billets, de sachets, et que sais-je encore. Il prononce sa sentence avec un rire diabolique. Sa voix résonne douloureusement dans ma tête : « Francine Beaupré, vous êtes condamnées, vous et vos collègues, à remplir les coffres trop peu garnis de vos organismes en imaginant, année après année, de nouvelles campagnes de financement ! » C'est toujours à ce moment-là que je m'éveille en sueur. Je hurle : « NON » et je couvre le doux caquetage des outardes qui passent au-dessus de ma rivière !

Comme pour vous tous, j'en suis certaine, ces campagnes de financement se révèlent un vrai cauchemar. On y croit, on se convainc d'avoir enfin trouvé L'IDÉE GÉNIALE qui fera de notre campagne un succès. On innove d'année en année. On ne recule devant rien pour trouver LE produit que les gens attendent avec fébrilité depuis des lustres. On essaie de toucher leur cœur pour accéder à leur portefeuille. Si ça ne fonctionne pas, on leur offre le rêve sur un plateau... un beau voyage au Mexique avec ça ? Bref, on s'échine, à chaque automne, à trouver quelque chose d'original. Vous n'êtes pas de ceux-là ? Une campagne de financement représente pour vous une belle occasion de fraterniser avec la population ? Vous réussissez toujours à écouler TOUTE votre marchandise ? Bravo ! Je



vous prie de me donner vos trucs et conseils afin que je retrouve la sérénité et, surtout, le sommeil !

On dit que de nommer une difficulté, c'est déjà l'atténuer! Pfut ! Ça fait une éternité que j'en parle et, croyez-moi, elle est loin de diminuer. Même que je commence à m'inquiéter à mon sujet. Je crois que j'en fais une fixation. Je cherche dans les moindres recoins de mon pauvre cerveau (qui doit bien commencer à en avoir marre) une idée, un objet à vendre qui trouvera preneur et qui, surtout, nous permettra de faire du profit. Du petit gadget pas cher qu'on achètera justement parce qu'il n'est pas cher (à moins que ce ne soit pour avoir la paix !), aux billets très coûteux et limités en nombre pour un prix alléchant, nous avons, tour à tour, tout essayé.

Gloire aux membres de familles nombreuses ! Grâce à vos frères et sœurs, beaux-frères et belles-sœurs, oncles et tantes, cousins et cousines, pères et mères, vous réussissez à écouler un peu de votre marchandise. Mais la famille, c'est comme un stock de papier hygiénique dans une halte routière : ça s'épuise ! C'est comme un candidat de l'ADQ après plusieurs tentatives infructueuses de se faire élire : ça s'écœure ! Je ne sais pas si c'est votre cas, mais, moi, ma famille commence à me fuir. Il suffit que je l'invite à souper pour qu'elle se méfie. Mes amis aussi me voient venir de loin avec mes gros sabots ! « Bon, Beaupré vend son stock. » Ah ! bien sûr, ils m'encouragent. Mais je ne peux pas faire autrement que de remarquer leur petit regard condescendant qui me révèle combien



ils en ont marre. Ils ne le disent pas, ils sont trop polis... et, après tout, ce sont des amis !

J'ai, à quelques reprises, été convaincue d'avoir trouvé L'IDÉE LUMINEUSE. Par exemple, la vente de soupe à l'alphabet en sachets. Toute l'équipe de travail était emballée. À l'automne, avec tous ces chasseurs qui partent en forêt, une bonne petite base de soupe à laquelle on n'a qu'à ajouter quatre tasses d'eau... ce serait le paradis pour pas cher!... Mais non ! Même si je m'installe dans le grand centre commercial où les chasseurs s'arrêtent avant d'entrer en forêt (il suffit d'essayer de faire le plein d'essence le vendredi après-midi ou d'aller à la SAQ acheter une petite bouteille de vin pour en être convaincu!), personne n'en veut ! J'en viens à détester leurs femmes qui leur ont préparé de si bons petits plats pour cette longue épreuve qu'est la chasse ! J'en viens à haïr ces hommes qui s'arrangent très bien sans ma soupe à l'alphabet. À croire qu'ils ne se souviennent pas de la publicité avec Marie-Josée Taillefer qui chantait : « La soupe à l'alphabet, j'en mangerai toujours. »

Autre idée géniale : les *t-shirts* portant le logo du CAPE, qui est très beau : une énorme montagne abrupte qu'un alpiniste escalade en criant : « Alpha ». Et l'écho de répondre : « Alphaaaa ». Le tout dans des teintes jeunes de vert, d'orange et de jaune. Pfut ! 15 \$ pièce — une très petite marge de profit — , de belles couleurs (« Ce vert va tellement bien avec la couleur de vos yeux ! » ou encore... « Ce vert, tout à fait dans votre palette ! »), une belle qualité (« Non, il ne rétrécira pas ! Non, la couleur ne s'altérera pas ! »). Même si tout le « marketignage » était excellent, j'en ai encore deux caisses au sous-sol. Quand on sort ensemble en famille, on doit se parler pour ne pas tous avoir le même air... Quant à mon *chum*, il a attendu que je les solde pour en acheter. Devinez pour quoi il les réserve?... pour aller à la chasse !

Je vous épargne les stylos (avez-vous remarqué qu'il y a toujours une faute d'orthographe dessus?), livres de recettes (que toute votre famille connaît puisque vous avez



fait appel à elle pour les fameuses recettes !), gadgets aimantés pour le frigo (que vous vendez 2 \$ et que *Dollorama* offre à 10 pour 1 \$) et signets aux couleurs du CAPE. Il y a tout de même du bon avec les stylos... ça fait cinq ans que je n'ai pas eu à en acheter pour la maison.

Mais je me console d'une chose : je ne suis pas la seule à m'énervier le poil des jambes pour vendre mon stock. Toutes les associations, toutes les écoles, bref tout le monde y va de sa petite vente de quelque chose afin d'amasser de l'argent. Remarquez que ça crée une nouvelle culture que j'appellerais la culture de *l'échangisme*. N'allez pas penser à mal, Non, non. Je parle ici d'une toute nouvelle culture qui s'apparente au troc et qui s'inspire... peut-être, au fond, des fameux clubs !

Que sont donc devenues ces belles soirées passées en famille à jouer aux cartes (à *La Pisseuse*) ou encore à chanter *La belle chanson canadienne*? Révolue cette époque. Aujourd'hui, on passe ses soirées en famille

à s'échanger des produits. Mon fils revient du football avec des caisses d'oranges et de pamplemousses. Ma fille revient de l'école avec des napperons, des chandelles et des petits lampions. Ma sœur, qui a trois enfants, nous offre des billets pour le tirage d'un magnifique traîneau de Noël plein de joujoux pour la plus jeune à la garderie, un catalogue *Primes de luxe* pour sa plus vieille (le bal des finissants) et du chocolat pour son fils qui est dans les scouts. Ma mère, qui fait partie de l'Association des enseignants retraités, vend de jolis stylos et mon voisin, lui, vend du..., mais ça, c'est une autre histoire. Le jeu, aujourd'hui, se joue avec une calculette. Je vends les oranges 20 \$ et tu vends le chocolat 7,50 \$. Je te donne une caisse d'oranges et tu me dois 12,50 \$ plus une boîte de chocolats. Et ainsi de suite, la valse continue jusqu'à ce que les chiffres se bousculent sur papier et dans nos têtes.

Que sont donc devenues ces
belles soirées passées en famille
à jouer aux cartes (à *La Pisseuse*)
ou encore à chanter *La belle*
chanson canadienne ?

Je rêve, quand même, de trouver LA bonne idée. Je surfe sur Internet afin de connaître les idées des autres, dans d'autres pays. Qui sait? Peut-être trouverais-je ! Il y en a qui font tirer des voyages, des fins de semaine en plein air, des billets pour un spectacle grandiose, etc. D'autres osent beaucoup plus en faisant tirer une soirée en tête-à-tête avec un artiste ou une personnalité connue. Si je voulais faire ça chez moi, le premier obstacle que je rencontrerais serait de trouver LA personnalité...

Monsieur le Maire? Non, trop ennuyant! Le plus beau gars de la ville? Non, pas assez disponible! Un artiste? Nous en avons bien quelques-uns, et fort talentueux de surcroît, mais, puisque nous sommes dans une petite ville, tout le monde peut les rencontrer à l'épicerie ou au

dépanneur du coin. En plus, ils sont apparentés à la moitié de la ville! Au diable le cachet *glamour*! Non, décidément, ça ne fonctionnerait pas. Ou alors, je devrais aller fouiller dans les grandes villes pour trouver une personne qui donne envie à tous et à toutes d'acheter un billet pour avoir la

chance de passer un moment avec elle. J'entends déjà les filles des organismes d'alpha me crier après : « Viens pas dans ma cour! » J'ai bien pensé me sacrifier moi-même pour un souper en tête-à-tête, mais mon équipe de travail m'a gentiment fait remarquer que je n'attirerais certainement pas les foules! M'enfin...

Je pense que si on obligeait le ministre de l'Éducation à tenir une campagne de financement pour assurer les activités du MEQ, il verrait rapidement la difficulté. Quoique... le gouvernement a une belle grosse campagne annuelle de financement,, si je me rappelle bien, ça s'appelle les impôts!



Une alphabétisation libératrice pour transformer Haïti

Jean-Yves Blot

Les Haïtiennes des campagnes et des bidonvilles voient leurs droits bafoués quotidiennement. Dominées à la maison, exploitées au travail, empêchées de s'instruire, elles ne peuvent envisager un meilleur avenir sans une transformation en profondeur des structures sociales et politiques de leur pays.

L'analphabétisme doit être considéré comme un sujet de préoccupation nationale si l'on souhaite qu'Haïti réunisse toutes les conditions devant mener à une véritable campagne d'alphabétisation.

Des expériences comme celles du Service œcuménique pour le développement et l'éducation populaire (SEDEP) permettent de raviver l'espoir en un changement socioculturel possible pour les exclus — en grande partie les femmes — de la société haïtienne.

Institution non gouvernementale, le SEDEP fait notamment de l'alphabétisation auprès des paysans, des paysannes et des gens des bidonvilles, tous issus des couches sociales jugées les plus marginalisées de la société haïtienne. Depuis 1992, il organise des séances de formation de monitrices en alphabétisation pour des femmes venant de Cité-Soleil et du département du Sud-Est, plus particulièrement de Cap-Rouge, une

section communale de Jacmel, ainsi que de Cayes-Jacmel et de Marigot, mais aussi du département du Nord.

Cette formation permet ensuite de créer des centres d'alphabétisation, appelés Centres Alpha, et de faire de la post-alphabétisation, niveau de connaissance approfondie tant sur le plan théorique que technique.

Après avoir présenté le contexte sociologique des futures monitrices, nous allons aborder directement la formation en insistant plus sur sa dimension conscientisante que sur ses aspects techniques.

Contexte sociologique haïtien

Haïti compte une population de huit millions d'habitants et d'habitantes dont le quart est forcé d'émigrer pour des raisons économiques et politiques. Le pays a un revenu *per capita* de 250 \$ US l'an. Les résultats d'Emmanuel Ade¹ révèlent l'existence de quatre groupes d'intérêts ou classes sociales en Haïti :



- 1. La classe dominante et (ou) oligarchique**, qui représente 4 % de la population, mais qui dispose de 66 % des ressources du pays ;
- 2. La classe moyenne**, qui regroupe 16 % de la population et qui dispose de 14 % des ressources économiques et culturelles, notamment la formation ;
- 3. Les classes dominées ou pauvres**, qui constituent la grande majorité de la population, soit 70 % des Haïtiens et des Haïtiennes, mais qui ne disposent que de 20 % des ressources nationales ;
- 4. Un autre groupe de marginaux**, qui représente 10 % de la population, mais qui ne dispose d'aucune ressource connue.

En somme, 80 % des Haïtiens et des Haïtiennes vivent au-dessous du seuil de la pauvreté absolue avec moins d'un dollar américain par jour par famille, c'est-à-dire dans des conditions inhumaines. Ils forment une catégorie marginale qui regroupe une pluralité d'individus (paysans, paysannes, chômeurs, chômeuses, travailleurs et travailleuses domestiques ou indépendants, ouvriers, ouvrières, etc.). C'est ce que Franklin Midy² appelle l'exclusion sociale, valeur intrinsèque au système social haïtien. Cette politique d'exclusion se retrouve dans le domaine de la santé, de la nutrition, du logement et de l'éducation.

Le système scolaire haïtien s'est toujours caractérisé par sa défaillance, son inefficacité et sa désuétude. Il ne tient nullement compte du milieu social, culturel, économique et politique dans lequel évolue l'enfant. En ce sens, l'école ne saurait aider ce dernier à agir sur son milieu environnemental ou à le transformer, même si ces termes abondent dans les discours officiels: « Favoriser la formation de l'homme-citoyen-producteur capable de modifier les conditions naturelles, de créer des richesses matérielles et

de contribuer à l'épanouissement des valeurs culturelles, morales et spirituelles. »

Selon le *Plan national d'éducation et de formation*³, moins de 25 % des enfants en âge de scolarisation avaient accès à l'école en 1995 et plus d'un million d'enfants ne pouvaient pas fréquenter d'établissement scolaire. Pourtant, dans les années 80, le nombre d'écoles a augmenté considérablement. Beaucoup de parents ont consenti à des sacrifices énormes pour envoyer leurs enfants à l'école. Mais en même temps, il faut reconnaître que cet accroissement quantitatif s'est accompagné d'une baisse de la qualité de l'enseignement. Là où les bâtiments faisaient défaut, des hangars, des dépôts et même les cours des maisons ont été utilisés comme espaces pour faire fonctionner des écoles. Présentement, ce sont des organisations non gouvernementales (ONG), et particulièrement des confessions religieuses, qui suppléent à cette absence de l'État, souvent dans des conditions pitoyables : manque d'espace vital, de cour pour la récréation, de latrines, d'eau potable, de bancs ou de tableaux, de matériel scolaire...

Une formation basée sur l'analyse et la réflexion

Pour le SEDEP, l'alphabétisation passe d'abord par la formation de monitrices ; en ce sens, l'expérience

Le système scolaire haïtien s'est toujours caractérisé par sa défaillance, son inefficacité et sa désuétude. Il ne tient nullement compte du milieu social, culturel, économique et politique dans lequel évolue l'enfant.



d'alphabétisation est indirecte. On forme des femmes, de milieu paysan ou venant d'un bidonville⁴, qui réaliseront ensuite le travail avec un accompagnement logistique de l'institution.

Au début du processus, le SEDEP rencontre l'équipe de formation pour établir la durée du séminaire, de même que pour faire le point sur ce qui a déjà été réalisé avec les participantes et évaluer leur niveau d'instruction et d'engagement. On définit ensuite le programme et le matériel didactique requis. La formation comprend deux grandes parties: la première, théorique, porte sur l'aspect conscientisant qui lie analphabétisme-alphabétisation et féminisme ; la seconde, technique, touche à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul.

Première partie théorique ou conscientisante

Analphabétisme et alphabétisation

Les participantes sont réparties en équipes, dont elles choisissent le nom. Il peut y avoir des trouvailles comme *Aa Rive* (*on y arrivera*, symbolisant l'espoir), *Étoile*, *Combattantes*, *Choucounne* (symbole de la belle Noire haïtienne), *Fanm lakay* (*femmes natives*, symbolisant l'enracinement culturel). Ensuite, les membres se présentent en déclinant leur nom, leur prénom, la région d'où elles viennent, le groupe ou l'organisation dont elles font partie... Dans cette mêlée, l'équipe de formation discute du thème de la session : alphabétisation, un des outils de libération des femmes.

- Le problème de l'analphabétisme

Ce volet du séminaire amène les participantes à réfléchir sur les questions suivantes : Qu'est-ce que l'analphabétisme? Comment vivent les analphabètes? Pourquoi la situation des analphabètes ne change-t-elle pas ? Qui a intérêt à combattre l'analphabétisme ? Quelle forme d'actions doit-on entreprendre pour atteindre cet objectif? Cet exercice leur permet de constater que l'État est responsable du manque crucial

d'écoles et de l'état déplorable de celles qui existent. Les participantes analysent leur situation au point de vue social, politique, économique et culturel. Elles en arrivent vite à conclure que l'État n'a aucune intention de mener une véritable campagne d'alphabétisation, car il doit maintenir tel quel le système d'exploitation et d'oppression, dans l'intérêt des possédants. À ce stade, l'alphabétisation doit non seulement aider à lire et à écrire, mais également à réfléchir pour agir sur la réalité que les participantes vivent quotidiennement. Toute alphabétisation véritable doit les aider à affirmer leurs valeurs et à développer leurs capacités comme personnes en général et comme femmes en particulier. Elles en concluent généralement que ce sont ceux et celles qui sont victimes d'exploitation, de domination, d'injustice et d'oppression qui ont intérêt à travailler pour le changement social. Et pour cela, il faut former des monitrices en alphabétisation, afin de faire valoir leurs revendications sociales, et mettre sur pied les organisations populaires correspondantes.

- Conception théorique de l'alphabétisation

La réflexion sur l'analphabétisme débouche habituellement sur une critique du système scolaire haïtien, considéré comme un système qui renforce l'exclusion sociale, car son enseignement traditionnel pratique le bourrage de crâne sans se soucier de l'environnement sociologique de l'individu. Ce système scolaire crée beaucoup de préjugés chez les enfants, car il affirme notamment la supériorité du français sur le créole.

Ensuite, on établit la différence entre l'alphabétisation fonctionnelle et l'alphabétisation conscientisante.

L'alphabétisation fonctionnelle se contente de faire des gens de simples producteurs ou consommateurs du système. Même si cette forme d'alphabétisation leur permet de lire et d'écrire, elle ne les aide pas à réfléchir, ni à analyser leur société inégale, encore moins à découvrir la nécessité de s'organiser pour transformer leur réalité. Par contre, l'alphabétisation conscientisante incite les alphabétisées à s'interroger



sur le mode de société dans laquelle elles vivent et à s'investir, dans les organisations mêmes de cette société, pour la transformer. Ainsi, l'alphabétisation marche de pair avec la sensibilisation, la conscientisation, l'organisation et la mobilisation.

L'alphabétisation conscientisante incite les alphabétisées à s'interroger sur le mode de société dans laquelle elles vivent et à s'investir, dans les organisations mêmes de cette société, pour la transformer.

- Les autres expériences d'alphabétisation dans le monde

Après avoir parlé de l'analphabétisme et des conceptions théoriques de l'alphabétisation, on passe en revue les différentes expériences d'alphabétisation menées à l'échelle internationale. On analyse notamment l'expérience de la Chine populaire, de Cuba, du Nicaragua révolutionnaire, du Mexique et de la Guinée-Bissao. On en arrive généralement à la conclusion que dans les pays où sévissent la corruption, l'exploitation, l'oppression et la manipulation idéologique, aucune alphabétisation sérieuse n'est possible. Dans ce cas, il s'agit de *bluff*, de propagande idéologique comme au Mexique à l'époque du programme Éducation fondamentale. On s'attarde souvent sur l'expérience du Nicaragua qui a réussi à alphabétiser plus de 50 % d'une population qui ne savait ni lire ni écrire. Pour cela, l'État a dû mobiliser les médias (radio, journaux, télévision) afin de faire de la sensibilisation. Finalement, on passe en revue les différentes expériences d'alphabétisation qui se sont soldées par des échecs. Que l'on parle de l'ONPEP, l'ONAAC, du KONADEC, aucun résultat valable n'a été

obtenu puisque les revendications fondamentales des masses ont été repoussées ou passées sous silence.

- Histoire de la langue créole

Par ce volet, on répond à certaines questions : Quel rôle le créole a-t-il joué dans la lutte de libération du peuple haïtien, de l'esclavage à nos jours? Quel genre de relation existe-t-il entre le créole et le français?

Le créole est une création originale du peuple haïtien, qui lui a permis de communiquer avec ses proches, tout en contrant les formes de division que le colon avait installées chez la population. Même après le départ de ce dernier, le créole a continué de résister face au français, devenu langue officielle bien que parlé par moins de 5 % de la population. Le créole, lui, parlé par la totalité de la population, a toujours été considéré comme une langue marginale.

Les participantes prennent conscience du fait que le créole a joué un rôle important dans la lutte politique contre la dictature des Duvalier et que cela a incité les constituants de 1987 à reconnaître le créole comme langue officielle, au même titre que le français. Elles constatent qu'il faut continuer à lutter pour l'avancement de la langue créole, contre les préjugés dont elle est l'objet et contre les influences qu'elle subit de la part de la France et des États-Unis. Toute véritable campagne d'alphabétisation ne peut se faire en excluant la langue du peuple. Cela est un acte éminemment politique !

La dimension féministe

Ce deuxième élément de conscientisation s'attarde sur le vécu et l'expérience des femmes. Après analyse de leur situation, des perspectives de solution sont définies.

- Le vécu et l'expérience comme femmes et citoyennes

On explore d'abord le vécu dans la société, particulièrement au travail, à l'école, dans les lieux publics, avec les autres femmes et avec les garçons.



En usine, les participantes disent pour la plupart qu'elles travaillent autant, sinon plus, que les hommes, alors qu'elles touchent un salaire moindre. Elles n'ont aucune sécurité sociale et sont victimes de toutes formes de pressions sexuelles de la part du supérieur immédiat ou du patron. Et quand on ne cède pas aux avances, on peut perdre des avantages comme le chômage des jours fériés.

À l'école, on constate que les garçons ont toujours la priorité et que les filles sont marginalisées. De plus, une femme qui a des enfants ne peut pas continuer ses études alors que les hommes le peuvent sans aucun problème.

Dans les lieux publics, les participantes avouent généralement qu'elles subissent des agressions verbales, physiques et même armées.

En ce qui concerne leur relation avec d'autres femmes, elles disent subir des formes d'humiliation de la part de femmes plus aisées ou vivant en ville.

À propos de leur relation avec les garçons, elles mentionnent très souvent qu'on les oblige à se marier tôt (vers 17 ou 18 ans) et vierges. La femme mariée devient un objet que l'homme a choisi pour son argent. En ce sens, elle n'a aucune valeur, aucune identité sociale propre. Par ailleurs, les femmes subissent des pressions de la part des médecins. Elles ont nécessairement beaucoup d'enfants puisque les hommes refusent toute forme de contraception. Celles qui vivent dans les bidonvilles de Port-au-Prince disent qu'elles servent souvent de cobayes pour l'essai de certains médicaments et que parfois ces médicaments les rendent plus malades.





Après avoir réfléchi sur le vécu dans la société, on aborde ensuite le vécu à la maison, car les participantes passent habituellement une bonne partie de leur vie chez elles.

Tout le travail domestique repose sur les épaules des femmes, qui sont chargées également de l'éducation des enfants, alors que les hommes sont généralement absents. Celles qui ne travaillent pas à l'extérieur de la maison voient leur travail domestique ignoré purement et simplement. À la maison, la femme doit enfanter, sinon elle est battue et soumise à des travaux ardues qui peuvent entraîner la mort. Autrement dit, quand il n'y a pas d'enfants, la femme est l'unique responsable. Les femmes ont toujours des problèmes avec les parents de leurs maris, qui les dévalorisent et les injurient. Elles ne peuvent même pas avoir un ami alors que les hommes ont, au moins, deux à trois autres femmes à l'extérieur. Elles n'ont aucun droit à la parole, ni aux décisions importantes. Elles ne peuvent pas sortir de la maison, encore moins se distraire. Elles peuvent rarement envoyer leurs filles à l'école puisque cela est considéré comme une perte d'argent. Dans l'ensemble, les femmes disent subir beaucoup de violence et d'incompréhension de la part des hommes.

Les participantes abordent ensuite leur vécu comme citoyennes, dans la société et à la maison. Cet exercice leur permet de voir que bon nombre de problèmes ne leur sont pas exclusifs. En même temps, elles peuvent constater que toutes les femmes ne sont pas aux prises avec les mêmes problèmes dans la société et qu'elles ne vivent pas ces problèmes avec la même intensité. Le travail de réflexion s'articule autour de trois thèmes :

1. Les problèmes que vivent les hommes et les femmes dans la société (exploitation, chômage, injustice, analphabétisme, insécurité, répression syndicale, problèmes de santé...);
2. Les problèmes que vivent seulement les femmes (planning familial, pressions sexuelles, absence de

soins materno-infantiles, domination à la maison, autorisation du mari pour tout, virginité avant le mariage, absence de liberté sexuelle...);

3. Les problèmes que vivent seulement certaines femmes (santé, éducation, chômage, problèmes économiques...).

Ensuite, les femmes analysent leur situation comme êtres humains à la maison. Elles constatent généralement que leurs droits sont fondamentalement violés (droit à l'expression, droit à la dignité, droit à la distraction, droit à l'amitié, liberté de mouvement et d'association...).

On jette aussi un coup d'œil sur la situation de la femme haïtienne, qui représente 60 % de la population. En usine, où l'on emploie 90 % de femmes, le travail est très rude et conduit même à des hémorragies au moment des menstruations. Les femmes enceintes sont parfois exposées à des produits chimiques. Certaines finissent même par avoir des problèmes pulmonaires et oculaires allant jusqu'à la cécité. Les patrons préfèrent employer des femmes à cause de leur docilité et de leur soumission, et pour empêcher toute forme de syndicalisation. De cette manière, elles sont dans l'incapacité de s'organiser pour défendre leurs droits. La plupart du temps, les participantes en viennent à critiquer certains articles du Code du travail, comme l'article 18 : « Pour qu'une femme puisse trouver un travail dans une usine, son mari doit lui donner une autorisation. S'il refuse, la femme ne peut pas travailler, sauf si les autorités judiciaires le jugent nécessaire. » Puis, on cherche quel est le pourcentage de femmes à l'université, dans les centres ménagers, dans les écoles professionnelles et commerciales. Pour finir, on analyse la situation des femmes dans le monde à partir des documents des Nations unies.

- Analyse de la situation
et perspectives de solution

On fait appel à un anthropologue pour parler de l'inégalité sexuelle. Pourquoi les femmes ont-elles des



étiquettes « négatives » (poison, argent perdu, nourriture de porc, avocat pourri...) et des étiquettes « positives » (fleur, porcelaine, bijou, poupée...)? Ce voyage met en relief le système patriarcal qui domine l'Occident et qui traverse les sociétés esclavagistes, féodales et capitalistes.

Après avoir réfléchi sur la domination des femmes, les participantes peuvent plus aisément comprendre qu'il ne s'agit pas de fatalité mais de réalité historique. En conséquence, elles concluent rapidement que leur situation ne peut se modifier ni au foyer ni dans la société si la lutte pour le changement ne s'effectue pas sur le plan des structures sociales, car c'est la société qui produit et reproduit les inégalités sexistes. Et le changement social ne peut s'effectuer sans la transformation profonde de l'État ni en dehors d'un engagement résolu de la part des organisations populaires, des associations de la société civile et des organisations politiques.

Seconde partie technique où l'on fait l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul

La partie technique consiste à faire connaître la position et la forme des lettres, les techniques de reconnaissance des numéros, d'écriture, de transmission des signes de la lecture et de l'écriture et l'orthographe créole. Tous les termes et concepts émanant de la réflexion conscientisante constituent un réservoir de mots pour l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul.

1) ADE et GUENGUANT, *Rapport de symposium national sur la population et le développement en Haïti*, pour le compte de la secrétairerie d'État à la population, 1955.

2) Professeur de sociologie à l'Université du Québec à Montréal, Franklin Midy est connu pour ses analyses des mouvements sociaux en Haïti.

3) Publié en 1998.

4) Le secteur rural a toujours été marginalisé par rapport au secteur urbain. Le phénomène de l'aliénation culturelle est

L'insistance du SEDEP sur l'aspect conscientisant de l'alphabétisation ne signifie nullement une sous-estimation de l'aspect technique (lire, écrire, calculer). Au contraire, un temps tout au moins égal est imparti à ce dernier aspect. Toutefois, l'alphabétisation ne s'inscrit pas dans l'abstrait, mais dans le concret de la réalité vécue par les participantes, à la fois comme femmes haïtiennes et paysannes ou bidonvilloises de Port-au-Prince.

L'alphabétisation ne s'inscrit pas dans l'abstrait, mais dans le concret de la réalité vécue par les participantes.

Cette alphabétisation conscientisante entre dans la logique de participation des alphabétisées, considérées comme des sujets et non comme des tonneaux vides qu'il faut remplir. Les postulantes candidates à l'alphabétisation ont déjà une riche expérience dans leur vie quotidienne dont il faut tenir grandement compte.

Enfin, cette alphabétisation est une alphabétisation *libératrice* qui incite les femmes à s'interroger sur leur vie personnelle et sur celle de leur communauté, et à être parties prenantes des solutions à apporter pour la transformation de la société haïtienne.

tellement fort qu'on a toujours tendance à dévaloriser le rural et à survaloriser l'urbain. Les ruraux sont généralement considérés comme des « gros souliers », des personnages grossiers, des brutes, des sauvages, des personnes non raffinées et non moulues sur la culture occidentale. Pour fuir la misère et l'exploitation, ils laissent leur milieu et viennent grossir la population des bidonvilles. Et ce transfert du rural à l'urbain s'accompagne toujours d'une forme de déclassement ou même d'un appauvrissement culturel : perte de liens familiaux et amicaux, perte de relations de voisinage, milieu anonyme et violent, nouveau mode de vie basé sur l'argent et le *bluff*.



Vue sur le monde

Alain Lamer, participant à L'Écrit Tôt de Saint-Hubert

Écrire pour exprimer sa colère. Pour dénoncer l'odieux.

Pour réparer ce qui peut encore l'être.

Étant, de nature, un bon vivant, j'aimais rimer dans ma tête. N'ayant qu'une 5^e année du secondaire et l'âge où la vie commence, j'ai décidé de m'inscrire à un cours de français, pour apprendre l'orthographe. Combinée avec la technique, ma créativité m'a permis d'acquérir une

meilleure estime de moi, sur plusieurs plans. Avec l'aide de mes professeurs, j'ai développé un intérêt, une passion pour les mots. Maintenant, je sais un peu plus qui je suis par rapport à la société. Je me sens moins marginal. Merci à tous mes professeurs et à L'Écrit Tôt.

S.O.S. la Terre

Je suis le vent du cap Horn.

Je suis aussi le Grand Canyon.

Je suis le tigre du Bengale.

Je suis la forêt tropicale.

Je suis comme un champ de blé.

Je suis l'hiver et l'été.

Je suis la neige du Yukon.

Toutes les couleurs des papillons.

Je suis le raisin des vendanges.

La force brutale de l'avalanche.

Je suis la chaleur de l'Équateur.

Les parfums réunis de toutes les fleurs.

Je suis le soleil de l'aurore.

Six mois de lumière au pôle Nord.

Je suis la beauté de l'Amazonie.

Je suis le dôme qu'est l'ozone.

Je suis le brouillard de la Bretagne.

Le pic majestueux d'un haut de montagne.

Je suis un récif de corail.

Un pré où broute le bétail.

Je suis un ours polaire.

Je suis les marées de la mer.

Je suis la lave d'un volcan.

Un geyser au souffle bouillant.

Mais bientôt, je ne serai plus rien.

Dû à l'être que l'on appelle l'Humain.



Prière d'aimer

Ce poème a déjà été publié dans la revue *Autrement dit*.

*Vous, chefs de votre pays
Vous, qui gérez l'économie
Vous visez d'autres galaxies
Quand les problèmes se trouvent ici.
Vous, qui vendez des fusils
Qui profitez des démunis
Lancés dans la course au profit
Vous oubliez le respect pour la vie.
Vous êtes si centrés sur votre nombril
Que vous oubliez les vertus de l'esprit
Celles qui ouvrent la porte de l'infini
Là où se trouve le paradis.*

*Voir dans le noir la lumière
Comme les étoiles dans l'univers
Aimer sa sœur, aimer son frère
Respecter notre mère, la Terre
Ne pas polluer l'air
La mer, les lacs et les rivières
Ne pas faire la guerre
Enrayer la famine, la misère
Telle est la prière
Que je confie à Dieu, le père
Qu'elle vous éclaire comme l'éclair
Qu'elle résonne comme le tonnerre.*

Vivre la différence !

*Par ce petit poème,
Je demande que l'on m'aime.
J'ai une maladie mentale.
Je vis sur l'aide sociale.*

*Je ne suis pas profiteur.
J'ai assez de ma douleur.
Je vis très isolé.
J'ai peur des préjugés.*

*Je vis comme un agent secret,
Car j'ai peur du rejet.
Je vis comme un espion.
Je cache mes émotions.*

*J'ai pas beaucoup d'argent,
Mais j'ai beaucoup de temps.
Je ne suis pas paresseux.
Je n'ai rien de contagieux.*

*Je suis un être humain,
Différent, peut-être bien.
Je veux juste qu'on me respecte.
Je veux juste que l'on m'accepte.
Ce petit poème est dans le but
Que cette maladie soit mieux connue.
Que par le fait même il justifie
Ce qu'à ce jour les gens n'ont pas compris.*



La pauvreté pour une chanson

Les participants et les participantes du Regroupement des assistés sociaux du Joliette métropolitain

*La pauvreté change-t-elle de
visage selon l'éclairage projeté?
Au RASJM, on tente de modifier
les perceptions et de combattre les
préjugés... en chantant!*

Le Regroupement des assistés sociaux du Joliette métropolitain (RASJM), qui fête cette année ses 30 ans d'existence, est le porte-parole des personnes à faible revenu et analphabètes. Il travaille à l'amélioration de leurs conditions socio-économiques par le biais, entre autres, de la défense collective et individuelle des droits et de l'alphabétisation. C'est un lieu de réflexion, de prise de parole, d'engagement, d'éducation et de formation.

Il est devenu une tradition au RASJM de souligner, le 17 octobre, la Journée mondiale du refus de la misère, une initiative du Mouvement ATD Quart Monde fondé par le père Joseph Wresinski, désireux de donner aux gens démunis la possibilité de décider aussi de leur avenir. Cette année, on nous proposait de changer de regard à l'endroit des personnes pauvres, un thème lourd de sens dans le contexte de notre mission et de la lutte menée pour l'adoption d'une loi visant à contrer la pauvreté et l'exclusion sociale (projet de loi 112).

Les activités que nous avons organisées en après-midi et en soirée avaient pour but de permettre aux personnes en situation de pauvreté de prendre la parole et de faire reconnaître leurs actions pour se sortir de la misère, ainsi que de sensibiliser le plus de gens possible à la pauvreté. L'une de ces activités, la création d'une chanson sur la pauvreté par une dizaine d'adultes ne se connaissant pas au départ, a suscité énormément d'intérêt. L'atelier était placé sous la conduite de Robert Léger, auteur-compositeur-interprète et ex-membre du groupe Beau Dommage. Après une période de réflexion et de discussion sur la pauvreté, les participants et les participantes ont rassemblé leurs idées et leurs mots, avec la complicité de Robert Léger, qui, les laissant choisir l'une des deux pièces musicales qu'il avait composées pour la circonstance, les a ensuite accompagnés à la guitare. À la fin de l'atelier, Julie Leblanc, une enseignante en musique qui avait aimablement accepté de nous mettre en relation avec Robert Léger et de participer elle aussi à la démarche, a prêté sa voix lors de l'enregistrement de la chanson.

Elle a été chantée en soirée devant public et, grâce à la prestation du groupe Nouvel Air Plus de Saint-Lin-des-Laurentides, elle a voyagé par la suite. On l'a chantée lors de la Nuit des sans-abri, le 8 novembre 2002, à Joliette, au congrès du Front commun des personnes assistées sociales du Québec, au rassemblement organisé à Montréal par le Collectif pour une loi sur l'élimination de la pauvreté, en décembre, et, finalement,



à l'occasion d'une rencontre d'évaluation de la Journée du 17 octobre organisée par le Mouvement ATD Quart Monde à Montréal, au début de 2003.

Une personne influente dans le milieu communautaire nous a confié qu'elle verrait très bien cette chanson devenir la chanson de ralliement des activités de mobilisation et des luttes pour l'élimination de la pauvreté au Québec ; c'est à suivre.

Lorraine Roy, responsable du volet alphabétisation

Non à la misère

*On a faim, on a froid, on n'a pas de toit
C'est pas pour nous la vie de roi
On ne voit que la laideur des ruelles
Comment trouver la vie belle ?*

Refrain

On dit non à la misère
Soyons tous solidaires
Non, à la misère
Ça devrait pas nous coûter cher

*Tenus dans l'ignorance
Les gens dans leur souffrance
Nourris par le cri de leur ventre
Se lèvent debout pour crier délivrance*

On dit non à la misère
Soyons tous solidaires
Non, à la misère
Ça devrait pas nous coûter cher

*Si on mettait nos lunettes pour changer d'étiquettes
Ça irait bien mieux s'a planète
Prenons un nouveau chemin, celui du Savoir
Le chemin de l'Espoir*

On dit non à la misère
Soyons tous solidaires
Non, à la misère
Ça devrait pas nous coûter cher

On dit non à la misère
Soyons tous solidaires
Non, à la misère
Ça devrait pas nous coûter cher



Bien de son temps

Martine Fillion, formatrice, L'Atelier des lettres

*Situé en plein centre-ville
de Montréal, L'Atelier des lettres
ouvre sa porte à la différence.*

« L'Atelier des lettres est un organisme d'alphabétisation populaire que fréquentent annuellement de 20 à 30 personnes pour y apprendre à lire et à écrire, s'initier à l'informatique, produire un journal et participer à différents projets variant d'une année à l'autre. L'équipe de travailleuses (trois ou quatre, selon les périodes) se partage — outre l'animation — la gestion, le recrutement, les tâches relatives à la vie associative et la création de projets. Tout ceci fait appel à la polyvalence et rend le quotidien tout sauf routinier. »

Voici mon premier jet envoyé à Christiane, la rédactrice en chef de notre revue. Eh bien, elle m'a demandé d'étoffer mon texte en soulignant que cela manquait de..., de..., que c'était peut-être un peu succinct! Et moi qui avais justement sauté à pieds joints sur le frein de mon ordi de peur de vous envahir (voire vous endormir!) avec une foule de détails dans lesquels la majorité d'entre vous allaient se reconnaître. Bon. Si je veux qu'on me retire mon bonnet d'âne, je dois m'y remettre.

Nous sommes en 1984. Les travailleurs et les travailleuses d'une garderie populaire du Centre-Sud, un quartier défavorisé de Montréal, sont à même de constater qu'un grand nombre de parents pourraient bénéficier de services en alphabétisation, type de

ressources jusqu'alors inexistant. Qu'à cela ne tienne : le besoin est reconnu et la volonté d'y remédier émerge. Coups de téléphone, recherches, demandes, et voici qu'un an plus tard L'Atelier des lettres obtient son accréditation. Il se retrouve dans un logement exigu, plutôt mal en point, où le port des mitaines vient pallier un chauffage inadéquat. Malgré cette simplicité, bien involontaire, une dizaine de personnes peuvent enfin vivre cette belle aventure qu'est l'alphabétisation populaire.

Au bout de trois ans, il déménage dans un centre communautaire où logent déjà plusieurs organismes. Sortir ainsi de son *isolement* aura, pour L'Atelier des lettres, un impact positif, notamment sur le plan de la visibilité et du recrutement. L'infrastructure lui permettra, enfin, d'animer des ateliers dans de meilleures conditions et d'accueillir plus de gens. Les formatrices, quant à elles, pourront bénéficier de multiples formations et du généreux soutien de groupes plus expérimentés. Ainsi, elles pourront mieux mesurer l'étendue de leur champ d'action, pousser la réflexion et s'approprier l'approche de l'alphabétisation populaire. Au fil des ans s'est constituée une équipe multidisciplinaire formée de quatre personnes issues des milieux de l'éducation, de l'éducation populaire et du travail social.

Pendant plusieurs années, notre précarité financière (époque de vaches maigres devenues anorexiques...) nous a amenées à élaborer différents projets, *fin de mois oblige*. Par exemple, au moyen d'une modeste subvention de l'Office de la langue française (OLF), nous avons offert des cours de francisation. Ce programme nous laissait suffisamment de latitude pour conserver



une cohérence avec notre mode de fonctionnement en alphabétisation, notamment en termes de ratio, de choix de formateur ou de formatrice, de nombre d'heures et de semaines de cours par année. Jusqu'à ce que l'OLF décide de transférer notre dossier au ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, où les contraintes nous semblaient trop lourdes. Ce fut la fin de notre expérience en francisation.

Quelques années plus tard, nous avons tenté un projet en pré-employabilité, l'idée étant de permettre à certains de nos participants et participantes d'entreprendre une démarche qui pourrait éventuellement les conduire à un stage ou, mieux, un emploi. Ce fut beaucoup de temps et de ressources investis pour des résultats mitigés. À vrai dire, ce sont nos restrictions budgétaires et les orientations à la mode (cette fameuse *employabilité...*) qui justifiaient en partie la décision de mettre de l'avant ce type de projet. Nous avons tenté de faire en sorte

que cela s'intègre harmonieusement à notre mission d'alphabétisation, mais la tâche n'a pas toujours été facile. L'expérience nous révéla que la *pré-employabilité* ne répondait pas aux besoins des personnes fréquentant alors L'Atelier des lettres, toutes plus ou moins aux prises avec de graves problèmes et, par le fait même, à mille lieues de pouvoir occuper un emploi.

Toutefois, heureusement pour notre *estime de groupe*, d'autres activités ont remporté un franc succès. La mise sur pied de notre laboratoire d'informatique, notamment, nous a permis d'offrir des cours et d'utiliser, enfin, l'ordinateur comme outil pédagogique. Pour les adultes, c'est une immense fierté qui découle de cette activité.

De plus, un comité journal a été formé. Ses membres ont travaillé très fort à la naissance de notre journal maison, *Des gens et des lettres*, qui permet aux personnes les plus engagées de s'approprier la démarche de la création d'un journal, tout en diffusant les précieux écrits de nos participants et nos participantes.

Le partenariat établi avec l'Écomusée du Fier Monde¹ est une autre réalisation dont nous sommes particulièrement fières. Les adultes de notre groupe ont pu ainsi mettre sur pied une première exposition sur le thème du travail. Un groupe était appelé à raconter sa propre histoire à travers les emplois que ses membres, de tous âges, avaient occupés ou occupaient. Entourés de professionnels, ils furent tour à tour historiens, chercheurs, concepteurs, designers, allant même jusqu'à accrocher leurs œuvres aux murs. Le franc succès remporté par l'événement a fait naître une chère complicité entre l'Écomusée et L'Atelier des lettres. Nous avons ensuite travaillé à une exposition portant sur la fête. Pendant six mois, un comité de participants et de participantes a élaboré l'événement qui se tient depuis juin et se terminera en octobre.

Avec le temps, nous avons également établi un partenariat avec le monde scolaire. Plus précisément, nous avons





tissé des liens étroits avec deux écoles primaires du quartier en participant aux conseils d'établissement, en étant présentes aux remises de bulletins et en animant des ateliers portant sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture destinés aux parents d'enfants de première année. Ainsi, nous désirons faire de L'Atelier des lettres un acteur incontournable en matière d'alphabétisation puisque les écoles ciblées sont situées dans la partie la plus défavorisée du quartier.

L'ouverture, la tolérance et le respect se retrouvent au premier plan de notre pratique.

Mais qu'avons-nous que les autres groupes n'ont pas?

Un survol du quartier nous permet de constater qu'il est divisé en deux secteurs étanches, l'ouest et l'est, ce qui a une incidence directe sur la composition de nos ateliers.

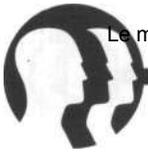
D'abord l'ouest, communément appelé *Le Village*. Ce secteur compte une forte concentration de gais. Puisque L'Atelier des lettres y est situé en plein cœur, notre engagement dans le milieu et nos efforts de sensibilisation ont eu pour effet de donner une couleur toute particulière à nos groupes en y assurant une présence homosexuelle pleinement affirmée. L'ouverture, la tolérance et le respect se retrouvent donc au premier plan de notre pratique. Qui plus est, parce que nous sommes collés

au centre-ville, il n'est pas rare d'avoir aussi dans nos ateliers des gens ayant des problèmes de toxicomanie, d'itinérance ou de prostitution. Mais chacun et chacune y trouve sa place.

Ensuite l'est. Cette partie du quartier s'est peu à peu embourgeoisée [*gentrifié*], forçant les résidents démunis à s'éloigner plus à l'est, de l'autre côté du pont Jacques-Cartier, pour trouver des logements encore abordables. Ce pont qui déchire le quartier en deux, avec son flot continu de circulation, se transforme en barrière psychologique que les gens franchissent difficilement, préférant chercher des services à proximité de leur demeure. Ceci nous pose donc un sérieux problème de recrutement. L'avenir nous forcera à trouver la solution idéale pour mieux desservir cette partie du territoire. Peut-être pourrait-on y ouvrir un point de service? Ou, mieux encore, déménager le pont Jacques-Cartier à Westmount?

On le voit, le recrutement demeure LE défi à relever. Encore et encore, devons-nous user de créativité pour amener les gens dans nos groupes. Heureusement, notre précarité financière (comme quoi, tout a du bon !) a forcé l'exploitation de notre potentiel créatif, donnant lieu, année après année, à des *projets novateurs*. Tiens, justement, je sens une belle grosse montée novatrice : pourquoi ne présenterions-nous pas un projet portant à la fois sur le recrutement et sur la prévention du *burn-out* chez les formatrices en les faisant *danser à claquettes* sur le coin des rues, habillées en *femmes-sandwiches*? Ouf! Quelle créativité! Ne reste plus qu'à trouver un bailleur de fonds avide d'innovation !

1) L'Écomusée du Fier Monde est un musée d'histoire industrielle et ouvrière situé au 2050 rue Amherst, dans un ancien bain public. Né d'une volonté populaire de valoriser l'histoire locale, il articule sa démarche autour des thèmes du travail, de l'industrie et de la culture.



Satisfaire le désir d'apprendre

Denis Gauthier et Jeannine Labonté, responsables de la formation et de la coordination, ABC Lotbinière

*Former de petits groupes,
offrir des ateliers le soir,
aborder des sujets intéressants
pour vrai les adultes,
tout est mis en place pour
faciliter l'apprentissage
à l'ABC Lotbinière,*

Le groupe ABC Lotbinière se trouve à Saint-Flavien, petite municipalité d'environ 1400 personnes située sur la rive sud du fleuve Saint-Laurent, tout près de Québec, dans cette belle grande région que l'on nomme Chaudière-Appalaches. L'agriculture y détient le premier rang sur le plan de l'économie. Aussi, n'est-il pas rare d'entendre, lors des ateliers d'alphabétisation, des beuglements provenant des fermes avoisinantes...

Le taux d'analphabétisme dans la région est de 29 %, ce qui est très élevé compte tenu des moyens dont les gouvernements disposent pour contrer le problème. Depuis bientôt sept ans, ABC Lotbinière travaille à faire diminuer ce pourcentage.

C'est à l'automne 1996 que nous débutons nos ateliers en alphabétisation dans les locaux (d'une maison

centenaire) laissés déserts après le départ de Passage-Travail, un organisme offrant des sessions de formation pour mieux s'intégrer au marché de l'emploi. Seize personnes s'inscrivent, beaucoup plus que ce que nous espérons. Quelques dictionnaires et cahiers d'exercices seulement ornent nos tablettes. L'imagination est de mise : il faut créer du matériel pour chaque niveau.

L'un de nos exploits consiste à atténuer le sentiment de honte des participants et des participantes face à leur problème. Dans un milieu comme le nôtre, où les gens se connaissent bien, certains nous avouent que s'ils avaient reconnu une personne à leur première présence au cours, ils ne seraient pas revenus. Il faut donc, dès le départ, vendre la marchandise et créer subtilement une « dépendance ».

Un atelier par semaine a lieu dans un organisme en santé mentale. L'approche conscientisante y est utilisée¹, car il existe d'importantes similitudes concernant le vécu des personnes du groupe. Avec le temps, ces dernières manifestent le désir de publier un journal. Nous leur fournissons l'aide nécessaire pour mener à terme leur projet. Les textes et les témoignages sont présentés en atelier, et la correction se fait en groupe. L'impression et la distribution du journal *Le Nouveau-Né*, devenu *Le Partage*, sont sous la responsabilité des participants et des participantes. La publication, qui en est maintenant à sa sixième année, est devenue un moyen d'expression indispensable.



En 1999, nous prenons la décision, à la suite d'une demande croissante de la part de travailleurs et de travailleuses, d'offrir des ateliers le soir. Mieux lire et mieux écrire sont devenus pour ces adultes un besoin pressant.

En 2003, nous comptons 40 personnes inscrites, travailleurs et travailleuses, personnes vivant de l'aide sociale ou retraitées. Tous et toutes fréquentent l'organisme sans aucune obligation ou mesure incitative ; le désir d'apprendre est très grand. Plusieurs ont même exprimé l'envie d'assister à plus d'un atelier par semaine. Étant donné que nous ne sommes que deux à la formation et à la coordination, et que nous n'avons ni l'espace ni les moyens d'ajouter une troisième personne, nous ne pouvons satisfaire ces demandes.

Les groupes sont formés au maximum de 6 personnes, sauf pour ce qui est du groupe en santé mentale, où l'on en retrouve facilement 14. Nous avons pris cet engagement envers nos participants et participantes afin de calmer leur inquiétude de se retrouver, comme à l'école, mis à part à cause de leurs difficultés. Cela



Tous et toutes fréquentent
l'organisme sans aucune
obligation ; le désir
d'apprendre est très grand.

nous permet ainsi d'accorder tout le temps nécessaire à chacun et à chacune.

Nous offrons principalement des ateliers de lecture, d'écriture et de calcul. Depuis quelques années, nous proposons également une formation de base en informatique. Cet apprentissage représente pour les adultes un très grand défi, mais un sentiment de

réussite se manifeste à chaque fois qu'ils acquièrent une nouvelle notion. Il est souvent nécessaire de sortir du cadre traditionnel de formation pour faciliter certains apprentissages. Enfin, des ateliers thématiques sont élaborés selon les besoins; par exemple, sur la manière de passer une entrevue, de se

servir du guichet automatique ou d'utiliser les circulaires d'épicerie. Nous avons déjà donné une formation sur les panneaux routiers, puis fait une sortie sur la route pour appliquer les notions abordées dans un environnement réel.

En atelier de calcul, nous utilisons parfois un ruban à mesurer, un menu, une recette que nous préparons en mettant l'accent sur la saine alimentation, l'hygiène, le respect de l'autre, le partage, tout en travaillant les fractions. Chaque fin d'année est soulignée par une sortie au musée de la Civilisation de Québec où nous pouvons à la fois nous enrichir de nouvelles connaissances et nous divertir.

Notre meilleur outil de visibilité est sans aucun doute notre volume *La belle histoire de Lotbinière²* paru en 2001. Ce livre, conçu avec et pour nos participants et participantes, ne devait avoir, au départ, que des visées pédagogiques. Il est vite devenu notre meilleur outil de sensibilisation. En plus des trois cents copies vendues, un exemplaire se trouve dans chaque bibliothèque de la région. Enfin, on entend parler de nous ! Ce n'est pas



l'organisme qui a fait connaître le livre, mais plutôt le livre qui a fait connaître l'organisme.

Le recrutement n'a jamais été un problème pour nous. La chance, direz-vous? Peut-être. À toutes les fois que nous avons fait de la publicité, le téléphone a sonné, et nos groupes se sont constitués. Le nombre de personnes augmente avec le temps. Présentement, nous en avons même certaines en attente et nous espérons être en mesure de les accueillir sous peu.

Depuis un bon moment, nous sommes sept groupes en alphabétisation populaire de Chaudière-Appalaches à nous réunir environ quatre fois par année pour discuter

de nos pratiques et de nos besoins. Nous avons ainsi créé une complicité et une entraide devenues essentielles. Ce lien nous a grandement aidés à sortir de notre isolement.

Si nous jetons un regard sur le chemin parcouru, nous constatons qu'il est parsemé de succès. Nous avons bien connu des périodes un peu plus difficiles, mais l'harmonie qui règne dans notre groupe, principalement avec le conseil d'administration, nous a toujours permis de travailler dans un climat sain et d'avancer ainsi vers d'autres réussites.

1) Cela signifie que nous tenons compte de l'expérience des participants et des participantes dans la préparation de nos ateliers de lecture et de français. L'intérêt est plus grand lorsque les thèmes abordés touchent directement le quotidien des adultes, telle l'utilisation des médicaments.

2) Voir la description à la page 106.

Que vous offre Le Monde alphabétique ?

Voici les réponses au sondage paru dans le dernier numéro.

Vous arrive-t-il de discuter de certains articles entre collègues ?

65 % d'entre vous ont répondu *oui* et 35 %, *non*,

Commentaires

Certains ne lisent pas la revue. D'autres la survolent pour mieux y revenir plus tard, car ils s'en servent comme document de référence. Les gens trouvent que la revue leur fait découvrir des choses.

Mettez-vous en application stratégies d'apprentissage, idées, astuces proposées dans la revue ?

74 % ont répondu *oui* et 26 %, *non*.

Commentaires

La revue est une excellente source d'inspiration. Elle nous fait découvrir de nouvelles pratiques et nous fait réfléchir sur divers aspects de l'alphabétisation (culture, santé, théories d'apprentissage...).

Les gens utilisent la revue d'abord pour nourrir leur réflexion. Nous trouvons important que cette publication vienne du RGPAQ, car elle permet de faire la promotion de l'alphabétisation populaire. [...] Il serait intéressant d'approfondir plus les sujets.

Souvent, stratégies d'apprentissage, idées, astuces traitées dans la revue génèrent de nouvelles idées une fois adaptées à notre réalité.

La revue nous permet d'avoir une meilleure et une plus grande compréhension de la pratique de l'alphabétisation populaire dans la province.

Certains articles sont très inspirants. Nous entrons parfois en contact avec les auteurs pour de plus amples renseignements.

Vous inspirez-vous des recherches et projets décrits pour en élaborer de semblables ?

61 % ont répondu *oui* et 39 %, *non*.

Commentaires

Surtout pour l'élaboration et la réalisation de projets IFPCA.

Nous nous servons plus de la revue quand nous réalisons un projet. Elle devient un document de référence. Elle peut aussi faciliter les contacts entre les groupes.

Cela n'est pas concrètement arrivé, mais ça suscite une réflexion qui peut sûrement alimenter nos projets.

La revue vous aide-t-elle à faire valoir vos méthodes et vos pratiques?

65 % ont répondu *oui* et 35 %, *non*.

Commentaires

En plus, Le Monde alphabétique nous aide à faire valoir nos publications.

Grâce à la revue, nous recevons des commentaires positifs sur notre travail.

Elle permet de faire connaître en particulier certains de nos travaux et certaines de nos réflexions. C'est alors une belle vitrine, un bel outil de diffusion de nos réalisations.

Passez-vous la revue autour de vous?

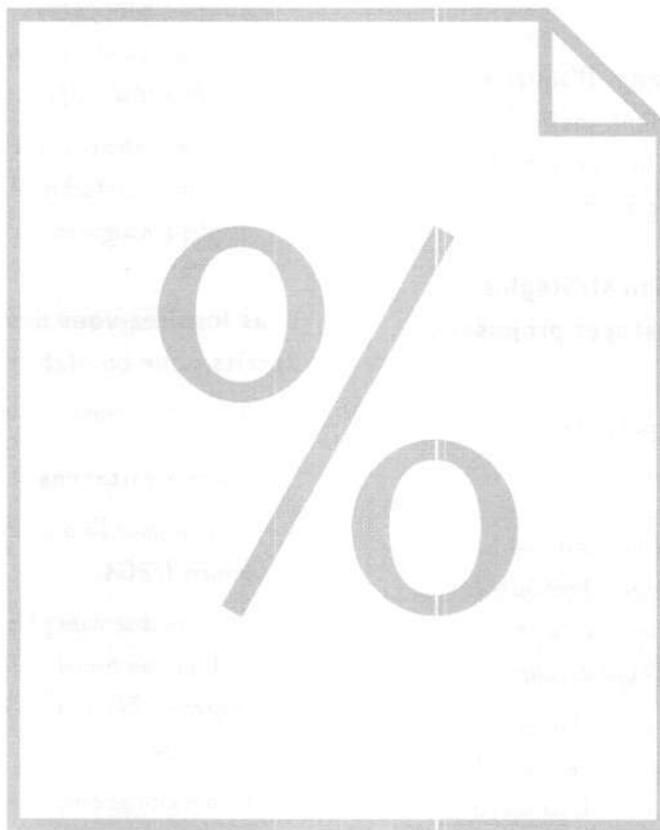
78 % ont répondu *oui* et 22 %, *non*,

Commentaires

Nous passons aussi la revue à des bailleurs de fonds.

A l'occasion, nous passons la revue aux participants et aux participantes quand un article est susceptible de les toucher.

Nous offrons aux personnes qui nous visitent la possibilité de consulter notre documentation dont fait partie la revue.





La lecture expressive

276 pages, feuilles mobiles de 8 1/2 po x 11 po insérées dans un cartable
Année de publication : 2002

Par La Porte ouverte

Cet ouvrage propose une nouvelle approche dynamique de la lecture en alphabétisation des adultes. Il comprend un guide d'utilisation, de même que 10 modules, facilement reproductibles, qui aborde chacun un objectif d'apprentissage notionnel. Des textes rédigés en langage populaire traitent de thématiques en lien avec l'expérience des participants et des participantes. Les exercices permettent aux adultes de consolider leurs stratégies de lecture en leur faisant acquérir des compétences notionnelles transférables à l'écrit.

Prix : 25 \$, plus frais d'envoi

Disponible à l'endroit suivant:

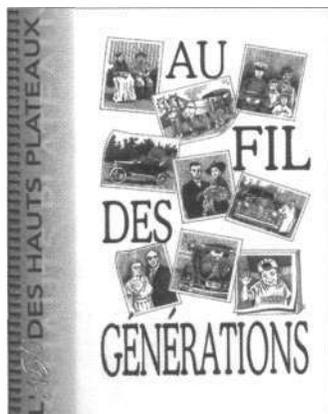
La Porte ouverte
81, rue Frontenac
Saint-Jean-sur-Richelieu J3B 2Y4
Tél. : (450) 346-3283
Télé. : (450) 346-3283
Courriel : laporteouverte@videotron.ca

Au fil des générations

185 pages, 8 1/2 po x 11 po (relié par une spirale)
Année de publication : 2002

Par L'ABC des Hauts-Plateaux

Les formatrices ont puisé dans l'histoire locale la matière de ce cahier d'activités s'adressant à des participants et à des participantes de niveau intermédiaire ou avancé. *Au fil des générations* comprend 12 témoignages



relatant des événements passés. On y parle des femmes d'hier, de la maîtresse d'école, de la vie d'un cheminot, de la vie au chantier, des convées, d'un sauvetage sur la rivière Saint-Jean, d'une miraculée, etc. Chaque texte est suivi d'exercices d'apprentissage en français, en calcul et en sciences humaines.

Prix: 10 \$, plus frais d'envoi

Disponible à l'endroit suivant:

L'ABC des Hauts-Plateaux
21, rue Principale
Saint-Pamphile GCR 3X0
Tél.: (418) 356-3737
Télé. : (418) 356-2029
Courriel : abcsud@globetrotter.net

Recueil de conseils pour alphabétiseurs bénévoles

74 pages, 8 1/2 po x 11 po
Année de publication : 2002

Par Isabelle Amyot

Trucs et conseils de la part de professionnels en alphabétisation, en psycho-éducation, en santé mentale et en formation des adultes et, surtout, de la part de bénévoles.

Prix: 12 \$, plus frais d'envoi

Disponible à l'endroit suivant:

Aide pédagogique aux adultes et aux jeunes (APAJ)
330, avenue Saint-Simon
Saint-Hyacinthe J2S 5B9
Tél.: (450) 261-0384
Télé. : (450) 261-0835
Courriel : apaj@hy.cgocable.ca

Le bon crayon

143 pages, 8 1/2 po x 11 po
Année de publication : 2002

Par La Maison des mots des Basses-Laurentides

Guide d'implantation de projets de correspondance outre-mer avec d'autres groupes d'alphabétisation. On y trouve des suggestions d'ateliers sur différents thèmes touchant à la culture québécoise et des procédures à suivre pour correspondre avec d'autres pays.

Prix: 20 \$, plus frais d'envoi

Disponible à l'endroit suivant:

La Maison des mots des Basses-Laurentides
50A, rue Turgeon
Sainte-Thérèse J7E 3H4
Tél. : (450) 434-9593
Télé. : (450) 434-5181
Courriel : lamaison@qc.aira.com



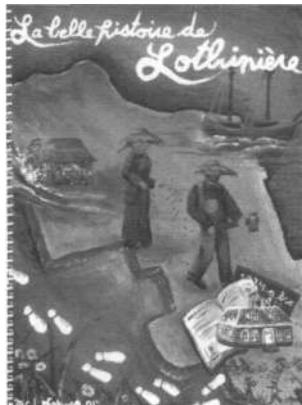
La belle histoire de Lotbinière

134 pages, 8 1/2 po x 11 po (relié par une spirale)

Année de publication : 2001

Par Denis Gauthier et Jeannine Labonté, ABC Lotbinière

Ce livre relate l'histoire de la région de Lotbinière et de chacune de ses municipalités. Écrit dans un langage simple et agrémenté de nombreuses



illustrations, il s'adresse à tous types de lecteurs et lectrices.

Prix: 10 \$, plus frais d'envoi

Disponible à l'endroit suivant:

ABC Lotbinière
157, rue Principale
Saint-Flavien G0S 2M0
Tél.: (418) 728-2226
Courriel: abcl@globetrotter.net

Partager son histoire, enrichir le monde

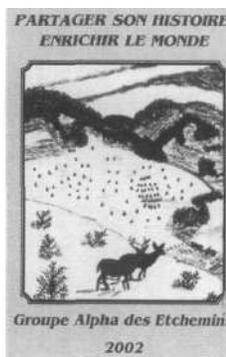
53 pages, 8 1/2 po x 11 po (relié par une spirale), et cassette audio

Année de publication : 2002

Par Groupe Alpha des Etchemins

Recueil de 10 histoires conçu en collaboration avec les participants et les participantes, qui ont accepté de partager une page de leur vie, et illustré par Roger Gagnon, adulte fréquentant aussi le groupe. Grâce à la cassette audio qui accompagne le matériel, les personnes peu alphabétisées peuvent facilement

prendre connaissance des textes. De plus, un signal sonore leur indique à quel moment elles doivent tourner la page.



Prix: 15 \$, plus frais d'envoi de 5 \$

Disponible à l'endroit suivant:

Groupe Alpha des Etchemins
201, rue Claude-Bilodeau, bur. 17
Lac-Etchemin G0R1S0
Tél.: (418) 625-2550
Télé.: (418) 625-2549
Courriel : alpha@sogetel.net

Pourquoi je m'ai fa bé ti ze?

116 pages, 8 1/2 po x 11 po (relié par une spirale)

Année de publication : 2002

Par Ebyôn

Une recherche sur les effets — et les acquis — qu'entraîne une participation à des ateliers d'alphabétisation.

Prix : gratuit

Disponible à l'endroit suivant:

Ebyôn
89, rue Saint-Irénée
Cap-de-la-Madeleine G8T 7C3
Tél.: (819) 373-7653
Télé.: (819) 691-2866
Courriel: ebyon@infoteck.qc.ca

Les nouvelles connaissances usuelles,

Le syndicalisme

36 pages, 5 po x 8 po

Année de publication : 2001

Par Lettres en main

Ouvrage thématique sur le syndicalisme.

Cette collection reprend le concept de la série Connaissances usuelles publiée dans les années 50 par les Frères de l'Instruction chrétienne.



Les nouvelles connaissances usuelles,

Femmes au travail

36 pages, 5 po x 8 po

Année de publication : 2001

Par Lettres en main

Ouvrage thématique sur les femmes

au travail. Cette collection reprend le concept de la série Connaissances usuelles publiée dans les années 50 par les Frères de l'Instruction chrétienne.





Les nouvelles connaissances usuelles.

Le cancer

36 pages, 5pox 8po

Année de publication : 2002

Par *Lettres en main*

Ouvrage thématique sur le cancer.
Cette collection reprend le concept de la série Connaissances usuelles publiée dans les années 50 par les Frères de l'Instruction chrétienne.

Prix: gratuit, mais frais d'envoi

Disponibles à l'endroit suivant:

Lettres en main

5483, 12^e Avenue

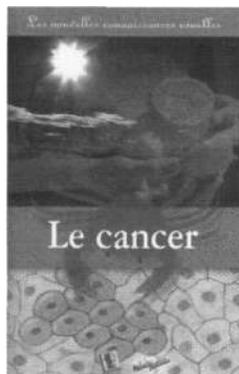
Montréal H1X2Z8

Tél.: (514) 729-3056

Télec. : (514) 729-3010

Courriel : lem@cam.org

Adresse URL: www.cam.org/lem



Le Wordperfect rendu facile

199 pages, 81/2 po x 11 po (relié par une spirale)

Année de publication : 2001

Par *La clé en éducation populaire*

Cet ouvrage a été conçu dans le but de simplifier l'apprentissage du logiciel Wordperfect. Il s'adresse aux adultes en démarche d'alphabétisation qui font leur premiers pas dans l'univers des ordinateurs.

Prix: 15 \$, plus frais d'envoi

Disponible à l'endroit suivant:

La clé en éducation populaire

110, 2^e Avenue, 2^e et.

Louiseville J5V 1X1

Tél.: (819) 228-8071

Télec.: (819) 228-4358

Courriel : éducation.populaire@tr.cgocable.ca

L'alphabétisation en question

264 pages, 6pox9po

Année de publication : 2003

Par *La Boîte à lettres de Longueuil*

Ce livre s'adresse à toute personne qui intervient dans la construction du rapport à l'écrit: formateurs et formatrices, enseignants et enseignantes, chercheurs et chercheuses en sciences de l'éducation, ainsi qu'à ceux et

celles interpellés par ces activités mystérieuses et bouleversantes que sont la lecture et l'écriture.

Prix: 20 \$, plus frais d'envoi de 5 \$

Disponible à l'endroit suivant:

La Boîte à lettres de Longueuil

212, rue Gentilly Ouest

Longueuil J4H 1Z6

Tél. : (450) 646-9273

Télec. : (450) 646-9281

Courriel : bal@bellnet.ca



Guide de formation pour informatique de base

168 pages, 81/2 po x 11 po (feuilles mobiles dans un cartable)

Année de publication : 2000-2001

Par *Centre d'éducation populaire de Pointe-du-Lac*

Guide d'animation conçu à l'intention des formateurs et des formatrices en alphabétisation. Divisé en 10 ateliers, cet ouvrage aborde aussi bien les notions de base de l'ordinateur que l'utilisation d'Internet et du courriel.

Prix: 30 \$, plus frais d'envoi

Disponible à l'endroit suivant:

Centre d'éducation populaire de Pointe-du-Lac

490, rue Grande-Allée

Pointe-du-Lac G0X1Z0

Tél.: (819) 377-3309

Télec.: (819) 377-3052

Courriel : ceppdl@globetrotter.net

Mon journal

8 pages, 111/2 po x 17 po

Année de publication : 2002

Par *le Centre FORA*

Un journal rédigé en écriture simple pour les adultes peu alphabétisés de niveau débutant, intermédiaire ou avancé. Publié quatre fois par année.

Prix: varie selon le nombre d'exemplaires achetés



La tribu de la Racine Enfouie

72 pages, 5 1/2 po x 8 1/2 po

Année de publication : 2002

Par Cap-Nord en collaboration avec le Centre FORA

Le roman gagnant du 13^e concours annuel d'écrivains amateurs du nord de l'Ontario. Un véritable régal.

Prix : 4 \$, plus frais d'envoi

La tribu de la Racine Enfouie (cahier d'activités)

46 pages, 8 1/2 po x 11 po (relié par une spirale)

Année de publication : 2002

Par Cap-Nord en collaboration avec le Centre FORA

Cahier d'activités accompagnant le roman du même nom.

Prix: 3 \$, plus frais d'envoi

Expressions 12 (textes)

221 pages, 8 1/2 po x 11 po (relié par une spirale)

Année de publication : 2002

Par le Centre FORA

Ce livre écrit par et pour des adultes participant à des ateliers d'éducation de base en langue française est le 12^e recueil de la collection Expressions.

Prix: 4 \$, plus frais d'envoi

Expressions 12 (activités)

73 pages, feuilles mobiles de 8 1/2 po x 11 po

Année de publication : 2002

Par le Centre FORA

Cahier d'activités accompagnant *Expressions 12 (textes)*. Droits de reproduction accordés après l'achat d'un premier exemplaire.

Prix : 2 \$, plus frais d'envoi

Parents, premiers éducateurs (volumes I et II)

8 pages, 7 po x 10 1/2 po

Année de publication : 2002

Par le Centre FORA

Un bulletin familial, publié deux fois par année, à l'intention des parents pour les aider à assumer leur rôle d'éducateurs.

Prix: gratuit, mais tirage limité

L'alphabétisation pour s'ouvrir au monde

54 pages, 8 1/2 po x 11 po (relié par une spirale)

Année de publication : 2002

Par la Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick en collaboration avec le Centre FORA

Textes rédigés par des participants et des participantes du Nouveau-Brunswick suivant trois thèmes : les souvenirs, les histoires drôles et les apprentissages.

On y retrouve aussi des activités.

Prix: 8 \$, plus frais d'envoi

Les chemins de la réussite

», 8 1/2 po x 11 po (relié par une spirale)

Année de publication : 2002

Par la Coalition francophone pour l'alphabétisation de base en Ontario en collaboration avec le Centre FORA

Guide pour aider l'adulte en démarche d'alphabétisation à mieux diriger son apprentissage.

Prix: 4 \$, plus frais d'envoi

Disponibles à l'endroit suivant:

Centre FORA

432, av. Westmount, unité H

Sudbury P3A 5Z8

Tél.: (888) 814-4422

Télec. : (705) 524-8535

Courriel : cranger@centrefora.on.ca



LISTE DES GROUPES MEMBRES
(SEPTEMBRE 2003)

ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

ALPHA-TÉMIS

11, rue Saint-Isidore Ouest, C.P. 239
Laverlochère J0Z 2P0
Tél.: (819) 765-2549
Télec.: (819) 765-5111
Courriel: alphetemis@hotmail.com

**CENTRE DE CROISSANCE
D'ABITIBI-OUEST INC.**

285A, 1^{re} Rue Est, C.P. 533
La Sarre J9Z 3J3
Tél.: (819) 333-3881
Télec.: (819) 333-9786
Courriel: c.c.a.o@cablevision.qc.ca

BAS-SAINT-LAURENT

ABC DES PORTAGES

26, rue Joly
Rivière-du-Loup G5R 3H2
Tél.: (418) 862-999

CENTRE ALPHA DES BASQUES

15, rue Notre-Dame Est
Trois-Pistoles G0L 4K0
Tél.: (418) 851-4088
Télec.: (418) 851-3854
Courriel: centrealphadesbasques@bellnet.ca

CENTRE-DU-QUÉBEC

ALPHA-NICOLET

690, rue De Monseigneur-Panet, bur. 110
Nicolet J3T 1W1
Tél.: (819) 293-5745
Télec.: (819) 293-8339
Courriel: alpha.nicolet@tr.cgocable.ca

**CENTRE D'ACTION BENEVOLE
DE LA MRC DE BÉCANCOUR**

124, rue Saint-Antoine
Sainte-Sophie-de-Lévrard G0X 3C0
Tél.: (819) 288-5533
Télec.: (819) 288-5662
Courriel: cabbecancour@qc.aira.com

LUDOLETTE

430, rue Lamothe
Saint-Léonard-d'Aston J0C 1M0
Tél.: (819) 399-3023
Télec.: (819) 399-3023
Courriel: ludolettre@sympatico.ca

CHAUDIÈRE-APPALACHES

ABC LOTBINIÈRE

157, rue Principale
Saint-Flavien G0S 2M0
Tél.: (418) 728-2226
Télec.: (418) 728-4020
Courriel: abcl@globetrotter.net

**ALPHA ENTRAIDE
DES CHUTES-DE-LA-CHAUDIÈRE**

3493, avenue des Églises
Charny G6X1W5
Tél.: (418) 832-1141
Télec.: (418) 832-1141
Courriel: alpha-entraide@qc.aira.com

**CENTRE D'ALPHABÉTISATION
POPULAIRE DE BEAUCE**

12910, 2^e Avenue
Saint-Georges G5Y1Y3
Tél.: (418) 226-4111
Télec.: (418) 226-4111
Courriel: capb@globetrotter.net

CLÉS EN MAIN

268C, rue Lionel-Groulx, C.P. 464
Saint-Jean-Port-Joli G0R 3G0
Tél.: (418) 598-9780
Télec.: (418) 598-9780
Courriel: clesmain@globetrotter.net

GROUPE ALPHA DES ETCHEMINS

201, rue Claude-Bilodeau, bur. 17
Lac-Etchemin G0R1S0
Tél.: (418) 625-2550
Télec.: (418) 625-2549
Courriel: alpha@sogetel.net

**GROUPE EN ALPHABÉTISATION
MONTMAGNY-NORD**

104A, avenue Sainte-Marie
Montmagny G5V 2S2
Tél.: (418) 241-5024
Télec.: (418) 248-4025
Courriel: gamn@globetrotter.net

**L'ABC DES HAUTS-PLATEAUX
MONTMAGNY-L'ISLET INC.**

199, rue Bilodeau
Saint-Fabien-de-Panet G0R 2J0
Tél.: (418) 249-2814
Télec.: (418) 249-2628
Courriel: plateaux@globetrotter.net

LA CLÉ DE L'ALPHA

159, rue Notre-Dame Nord
Thetford Mines G6G 2S1
Tél.: (418) 338-8193
Télec.: (418) 338-8193

CÔTE-NORD

LIRA INC.

391, rue Brochu
Sept-Îles G4R 4S7
Tél.: (418) 968-9843
Télec.: (418) 968-0990
Courriel: lira@globetrotter.net

POPCO INC.

3, rue des Peupliers
Port-Cartier G5B 2B6
Tél.: (418) 766-8047
Télec.: (418) 766-6367
Courriel: popco@globetrotter.net

ESTRIE

**CENTRE D'ÉDUCATION POPULAIRE
DE L'ESTRIE**

32, rue Wellington Nord, bur. 450
Sherbrooke J1H 5B7
Tél.: (819) 562-1466
Télec.: (819) 562-1444
Courriel: cep@qc.aira.com
Adresse URL: www.multimania.com/cepestrie

GASPÉSIE—ÎLES-DE-LA-MADELEINE

COLLECTIF PLEIN DE BON SENS

114F, boulevard Perron Ouest
New Richmond G0C 2B0
Tél.: (418) 392-4818
Télééc: (418) 392-6008
Courriel : cpdbs@globetrotter.qc.ca

DEVELOPPEMENT COMMUNAUTAIRE UNÎLE INC.

Bassin, C.P. 190
Iles-de-la-Madeleine G8B1J0
Tél.: (418) 937-5459
Télééc: (418) 937-2145
Courriel: unile@duclos.net

LE POUVOIR DES MOTS

37, rue Chrétien
Gaspé G4X 1E1
Tél.: (418) 368-7500
Télééc: (418) 368-7505
Courriel : pouvoir@globetrotter.net

LANAUDIÈRE

ABC DES MANOIRS

568, rue Léon-Martel
Terrebonne J6W 2J8
Tél.: (450) 471-6928
Télééc: (450) 471-9328
Courriel : abcdesmanoirs@hotmail.com

AU BORD DES MOTS

171, rue Saint-Antoine Nord
Lavaltrie J0K 1H0
Tél. : (450) 586-0820
Télééc: (450) 586-1231
Courriel : auborddesmots.7@qc.aira.com

DÉCLIC

350, rue Frontenac, C.P. 377
Berthierville J0K 1A0
Tél. : (450) 836-1079
Télééc: (450) 836-1079
Courriel : declic@pandore.qc.ca

REGROUPEMENT DES ASSISTES SOCIAUX DU JOLIETTE MÉTROPOLITAIN (RASJM)

144, rue Saint-Joseph
Juliette J6E 5C4
Tél.: (450) 752-1999
Télééc. : (450) 752-2603
Courriel : rasjm@qc.aira.com

LAURENTIDES

LA GRIFFE D'ALPHA

610, rue de la Madone
Mont-Laurier J9L1S9
Tél.: (819) 440-2044
Télééc: (819) 623-3081
Courriel : griffe.alpha@sympatico.ca

LA MAISON DES MOTS DES BASSES-LAURENTIDES

50A, rue Turgeon
Sainte-Thérèse J7E 3H4
Tél.: (450) 434-9593
Télééc: (450) 434-5181
Courriel : lamaison@qcaira.com

LA MAISON POPULAIRE D'ARGENTEUIL

335, rue Principale
Lachute J8H 2Z7
Tél.: (450) 562-1996
Télééc. : (450) 562-2458
Courriel : alphala@cam.org

LE COIN ALPHA

475, rue Lavolette
Saint-Jérôme J7Y 2T8
Tél. : (450) 436-2099
Télééc. : (450) 436-2099
Courriel : coin.alpha@netc.net

LAVAL

AU JARDIN DE LA FAMILLE DE FABREVILLE

3867, boulevard Sainte-Rose
Laval H7P1C8
Tél. : (450) 622-9456
Télééc: (450) 622-0312
Courriel : jardinfamille@videotron.ca

GROUPE ALPHA LAVAL

485, boulevard des Laurentides, bur. 105
Laval H7G 2V2
Tél. : (450) 669-3232
Télééc. : (450) 669-3708
Courriel: alpha@total.net

MAURICIE

CENTRE D'ACTIVITÉS POPULAIRES ET ÉDUCATIVES (CAPE)

703, boulevard Ducharme, C.P. 186
LaTuque G9X3P2
Tél.: (819) 523-7533
Télééc: (819) 523-5692
Courriel: lecape_1@sympatico.ca

CENTRE D'ÉDUCATION POPULAIRE POINTE-DU-LAC

490, rue Grande-Allée
Pointe-du-Lac G0X1Z0
Tél.: (819) 377-3309
Télééc: (819) 377-3052
Courriel : ceppdl@globetrotter.net

COMSEP

749, rue Saint-Maurice
Trais-Rivières G9A 3P5
Tél.: (819) 378-6963
Télééc: (819) 378-0628
Courriel : comsep@tr.cgocable.ca

EBYÛN

89, rue Saint-Irénée
Cap-de-la-Madeleine G8T 7C3
Tél.: (819) 373-7653
Télééc: (819) 691-2866
Courriel : ebyon@infoteck.qcca

LA CITÉ DES MOTS

805, 111^e Rue
Shawinigan-Sud G9P 2T5
Tél.: (819) 537-1055
Télééc: (819) 537-1055
Courriel : citedmots@hotmail.com

**LA CLE EN EDUCATION POPULAIRE
DE LA MRC DE MASKINONGÉ**

110, 2^e Avenue, 2^e et.

Louiseville J5V 1X1

Tél.: (819) 228-8071

Télé.: (819) 228-4358

Courriel : education.populaire@tr.cgocable.ca

MONTÉRÉGIE

**AIDE PÉDAGOGIQUE AUX ADULTES
ET AUX JEUNES (APAJ)**

330, avenue Saint-Simon

Saint-Hyacinthe J2S 5B9

Tél.: (450) 261-0384

Télé.: (450) 261-0835

Courriel : apaj@hy.cgocable.ca

COMQUAT INC.

2455, boulevard Perrot

Notre-Dame-de-l'Île-Perrot J7V 8P4

Tél.: (514) 453-3632

Télé.: (514) 453-3632

Courriel : comquatinc@videotron.ca

Adresse URL: <http://pages.infinit.net/comquat1/>

LA BOÎTE À LETTRES DE LONGUEUIL

212, rue Gentilly Ouest

Longueuil J4H1Z6

Tél. : (450) 646-9273

Télé.: (450) 646-9281

Courriel : bal@bellnet.ca

LA CLÉ DES MOTS

200, rue Saint-Pierre, bur. 103

Saint-Constant J5A 2G9

Tél.: (450) 635-1411

Télé.: (450) 635-5142

Courriel : lacledesmots@videotron.ca

LA PORTE OUVERTE

81, rue Frontenac

Saint-Jean-sur-Richelieu J3B 2Y4

Tél. : (450) 346-3283

Télé.: (450) 346-3283

Courriel : laporteouverte@videotron.ca

L'ARDOISE DU BAS-RICHELIEU

71, rue de Ramesay, local 309

Sorel-Tracy J3P 3Z1

Tél.: (450) 780-1016

Télé.: (450) 780-1182

Courriel : ardoisedubasricheieu@iquebec.com

L'ÉCRIT TÔT DE SAINT-HUBERT

1890, boulevard Marie

Saint-Hubert J4T 3R6

Tél. : (450) 672-6565

Télé.: (450) 672-2915

Courriel : ecritot@cam.org

Adresse URL : www.ecritot.ca

LE FABLIER

2363, chemin Chambly

Longueuil J4L 4H3

Tél. : (450) 448-0965

Télé.: (450) 448-8220

Courriel: edlv@cam.org

LE SAC À MOTS

94, rue Sud

Cowansville J2K 2X2

Tél. : (450) 266-3766

Télé.: (450) 266-0534

Courriel : sacamo@endirect.qc.ca

LES GRANDS DÉBROUILLARDS

52, rue Nicholson

Valleyfield J6T 4M8

Tél. : (450) 377-7606

Télé.: (450) 377-0215

Courriel : grands_debrouillards@rocler.qc.ca

MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN

**CARREFOUR D'ÉDUCATION
POPULAIRE DE POINTE
SAINT-CHARLES**

2356, rue Centre

Montréal H3K 1J7

Tél.: (514) 596-4444

Télé.: (514) 596-4443

Courriel : carrefour.anim@csdm.qcca

Adresse URL: www.munautique.qc.ca/carrefour

**CENTRE ALPHA-SOURD
DE MONTRÉAL**

200, rue Crémazie Est

Montréal H2P 2E3

Tél.: (514) 278-5334

Télé.: (514) 279-5373

Courriel : casourd@hotmail.com

**CENTRE D'ACTION
SOCIO-COMMUNAUTAIRE
DE MONTRÉAL**

32, boulevard Saint-Joseph Ouest

Montréal H2T 2P3

Tél.: (514) 842-8045

Télé.: (514) 842-2356

Courriel : cascm@bellnet.ca

**CENTRE DE LECTURE
ET D'ÉCRITURE**

4273, rue Drolet

Montréal H2W 2L7

Tél.: (514) 849-5473

Télé.: (514) 350-8887

Courriel : ecriture@microtec.net

Adresse URL: www.munautique.qcca/cle

**CENTRE DE LIAISON POUR
L'ÉDUCATION ET LES RESSOURCES
CULTURELLES (CLERC)**

12618, rue Sainte-Catherine Est

Montréal H1B1W9

Tél.: (514) 640-8521

Télé.: (514) 640-8521

**CENTRE HAÏTIEN D'ANIMATION ET
D'INTERVENTIONS SOCIALES (CH AIS)**

419, rue Saint-Rock, 2^e et.

Montréal H3N1K2

Tél.: (514) 271-7563

Télé.: (514) 271-3629

Courriel : centrehaitien@chais.qc.ca

**CENTRE INTERNATIONAL
D'ÉCHANGES CULTURELS (CIEC)**

3375, rue Barclay, bur. 2

Montréal H3S1K3

Tél.: (514) 735-5031

Télé.: (514) 735-8396

Courriel : ciecmij@cam.org

CENTRE N'A RIVE

6971, rue Saint-Denis

Montréal H2S 2S5

Tél. : (514) 278-2157

Télé.: (514) 278-4374

Courriel : naprive@hotmail.com

**COMITÉ D'ÉDUCATION
DES ADULTES DE LA
PETITE-BOURGOGNE ET
DE SAINT-HENRI (CEDA)**

2515, rue Delisle
Montréal H3J 1K8
Tél.: (514) 596-4428
Télé.: (514) 596-4981
Courriel : alpha@ceda22.com
Adresse URL: www.ceda22.com

LAJARNIGOINE

7445, rue Saint-Denis
Montréal H2R 2E5
Tél.: (514) 273-6683
Télé.: (514) 273-6668
Courriel: jamigo@cam.org

LA MAISON D'HAÏTI INC.

8833, boulevard Saint-Michel, 2^e et.
Montréal H1Z3G3
Tél.: (514) 326-3022
Télé.: (514) 326-3024
Courriel: mhaïti@mhaïti.org

L'ATELIER DES LETTRES

1710, rue Beaudry
Montréal H2L 3E7
Tél.: (514) 524-0507
Télé.: (514) 524-0222
Courriel : latelier@qc.aira.com

**LES ATELIERS MOT-À-MOT
DU SAC. ANJOU INC.**

6497, rue Azilda
Montréal H1K2Z8
Tél.: (514) 354-6526
Télé.: (514) 354-2023
Courriel : sacanjou@qc.aira.com

LETTRES EN MAIN

5483, 12^e Avenue
Montréal H1X2Z8
Tél.: (514) 729-3056
Télé.: (514) 729-3010
Courriel : lem@cam.org

TOUR DE LIRE

4026, rue Ontario Est
Montréal H1W1T2
Tél.: (514) 252-4718
Télé.: (514) 252-0600
Courriel : info@tourdelire.com

UN MONDALIRE

11763, rue Notre-Dame Est
Montréal H1B 2X9
Tél.: (514) 640-9228
Télé.: (514) 640-9443
Courriel: mondali@videotron.ca

OUTAOUAIS

ATELIER D'ÉDUCATION POPULAIRE

299, route des Cantons
Saint-Émile-de-Suffolk JOV 1Y0
Tél.: (819) 426-3193
Télé.: (819) 426-4003
Courriel : atelier!996@sympatico.ca

QUÉBEC

ALPHA STONEHAM

2627, boul. Talbot, CR 296
Stoneham GOA 4P0
Tél.: (418) 848-3427
Télé.: (418) 848-7427
Courriel : alphastoneham@ccapcable.com

ALPHABELLE VANIER

235, rue Beaucage
Vanier G1M 1H2
Tél.: (418) 527-8267
Courriel : alphabelle@qc.aira.com

**ATELIER D'ALPHA-SOURDS
DE QUÉBEC**

4635, 1^{re} Avenue, bur. 227
Québec G1H 2T1
Tél.: (418) 623-8485
Télé.: (418) 623-7732
Courriel : aasq@bellnet.ca

ATOUL-LIRE

266, rue Saint-Vallier Ouest
Québec G1K1K2
Tél.: (418) 524-9353
Télé.: (418) 521-4000
Courriel: atoulire@qc.aira.com

**CENTRE D'ALPHABÉTISATION
L'ARDOISE**

145, boulevard de la Montagne
Saint-Casimir GOA 3L0
Tél.: (418) 339-2770
Courriel : ardoise.alpha@globetrotter.net

**FORMATION ALPHABÉTISATION
CHARLEVOIX (FAC)**

32, boulevard Leclerc, CR 548
Baie-Saint-Paul GOA 1B0
Tél.: (418) 435-5752
Télé.: (418) 435-5778
Courriel : alphacharlevoix@hotmail.com

LA MARÉE DES MOTS

3365, chemin Royal, 2^e et.
Beauport G1E1W1
Tél.: (418) 667-1985
Télé.: (418) 667-4954
Courriel : lamareedesmots@oricom.ca

LIS-MOI TOUT LIMOILOU

798, 12^e Rue
Québec G1J2M8
Tél.: (418) 647-0159
Télé.: (418) 647-0350
Courriel : lismoitout@qcaira.com

SAGUENAY—LAC-SAINT-JEAN

CENTRE ALPHA DE LA BAIE

802, boulevard Grande-Baie Nord
La Baie G7B 3K7
Tél.: (418) 697-0046
Télé.: (418) 544-2459
Courriel : alphabbsag@hotmail.com

GROUPE CENTRE-LAC D'ALMA

285, boulevard Eymard Nord
Aïma G8B 5J3
Tél.: (418) 668-3357
Télé.: (418) 668-0534
Courriel : gcla@qc.aira.com

**REGROUPEMENT DES CENTRES
D'ALPHABÉTISATION MOT-À-MOT**

156, rue Gaudreault, CR 218
Saint-Ambroise G7P 2J9
Tél.: (418) 695-5385 ou 672-6272
Télé.: (418) 672-4720
Courriel : cmam@videotron.ca

**Le Monde alphabétique est toujours à la recherche de collaborateurs et de collaboratrices.
Faites-nous part de vos projets de recherche et de vos idées d'articles.**

Le Monde alphabétique, 2120, rue Sherbrooke Est, bureau 302, Montréal (Québec) H2K 1C3
N° de téléphone : (514) 523-7762/n° de télécopieur : (514) 523-7741/courriel : alpha@rgpaq.qc.ca

Anciens numéros disponibles

- | | | | |
|------|---|-------|---|
| N° 2 | Rendre la lecture « plus facile » | N° 9 | Pourquoi y a-t-il encore des personnes analphabètes au Québec en 1997 ? |
| N° 3 | Où en est l'alphabétisation conscientisante au Québec ? | N° 10 | Citoyenneté |
| N° 4 | Les femmes et l'alphabétisation | N° 11 | Les personnes analphabètes imaginent l'an 2000 |
| N° 5 | Alphabétisation populaire et emploi... | N° 12 | Les personnes immigrantes et l'alphabétisation populaire |
| N° 6 | La place des mathématiques en alphabétisation populaire | N° 13 | On n'a pas tous les jours 20 ans ! |
| N° 7 | Le point sur l'alphabétisation populaire en 1995 | N° 14 | Avons-nous encore de l'éducation... des adultes ? |
| N° 8 | 15 ans de vie associative | | |

BON DE COMMANDE

Tarif : 10 \$ le numéro

Veuillez me faire parvenir _____ exemplaire(s) du n° _____
_____ exemplaire(s) du n° _____

Voici un chèque au montant de (frais d'envoi de 2 \$ par exemplaire) _____

Nom _____

Organisme _____

Adresse _____

Ville _____

province _____

pays _____

Code postal _____

téléphone _____

télécopieur _____

courriel _____

Le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec

2120, rue Sherbrooke Est, bureau 302, Montréal (Québec) H2K 1C3

N° de téléphone : (514) 523-7762/ n° de télécopieur : (514) 523-7741/courriel : alpha@rgpaq.qc.ca

