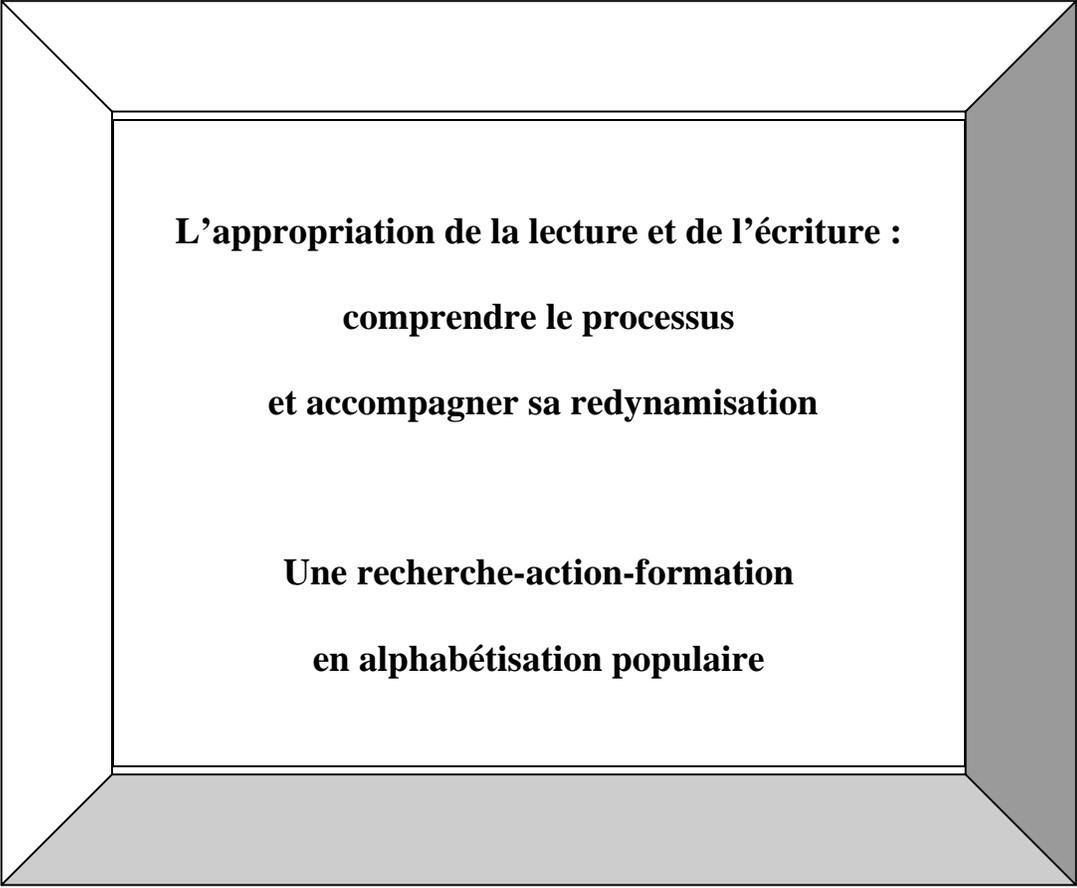


La Boîte à lettres de Longueuil



L'appropriation de la lecture et de l'écriture :

comprendre le processus

et accompagner sa redynamisation

Une recherche-action-formation

en alphabétisation populaire

**Par Louise Audet,
Suzanne Daneau,
Danielle Desmarais,
Martine Dupont,
Françoise Lefebvre
et Éline Trottier**

Janvier 2002

Table des matières

Introduction	3
Chapitre I	
La réalisation d'une recherche-action-formation en milieu communautaire	5
Introduction	5
1.1 Une conjoncture favorable	5
1.1.1 Le contexte à l'intérieur de l'organisme	6
1.1.2 Le contexte à l'extérieur de l'organisme	8
1.2. L'articulation du processus de recherche	9
1.2.1 L'approche conscientisante en alphabétisation populaire	10
1.2.1.1 Conscientisation et pratiques à la Boîte à lettres	13
1.2.2 Le choix d'une formule : la recherche-action-formation	15
1.2.2.1 Une finalité d'action à laquelle sont subordonnées des finalités de recherche et de formation	15
1.2.2.2 La finalité de recherche	16
1.2.2.3 La finalité de formation (ou d'appropriation)	18
1.2.2.4 En bref...	21
1.2.3 L'approche biographique, une méthodologie de recherche, d'intervention et de formation	22
1.2.4 Un lieu privilégié d'expérimentation des trois finalités de la recherche-action-formation : l'atelier Autobiographie	26
1.2.5 Des activités d'évaluation des pratiques mises en place	29
1.2.5.1 Une évaluation normative	29
1.2.5.2 Un continuum d'activités d'évaluation	31
1.3 Une participation essentielle de plusieurs groupes d'acteurs	33
1.3.1 Présentation des groupes d'acteurs	33
1.3.1.1 Le comité de coordination de la recherche (comité RAF)	35
1.3.1.2 Les acteurs à l'interne	36
L'équipe de travail de la Boîte à lettres	36
Le conseil d'administration	37
Les jeunes dans les ateliers Autobiographie	38
1.3.1.3 Les acteurs à l'externe	39
Le comité conseil	40
L'équipe d'évaluation	40
Les représentants du principal bailleur de fonds	41
1.3.2 Rôle et fonctionnement du comité RAF	42
1.3.2.1 Fonctionnement du comité RAF	43
1.3.2.2 Climat de travail	44
1.3.2.3 Choc des cultures	45

1.3.2.4	Quelques bémols...	45
1.3.3	Dynamique des acteurs à l'interne et déroulement des diverses activités de la recherche-action-formation.....	48
1.3.3.1	La période d'exploration (1996-1997)	48
1.3.3.2	La période d'expérimentation (1997-1999)	50
1.3.3.3	La période de systématisation et d'évaluation (1999-2000)	54
1.3.3.4	La période de bilan et d'écriture (2000-2001)	56
1.4.	Les principaux défis à relever et enjeux en cause	58
1.4.1	Maintenir des noyaux stables d'acteurs	58
1.4.2	Assurer le transfert de la recherche dans l'organisme.....	59
1.4.3	Maintenir la communication	59
1.4.4	Poursuivre les activités normales de l'organisme	60
1.4.5	Reconnaître l'ampleur des besoins par un financement adéquat	60
1.4.6	Demeurer le maître d'œuvre de la recherche	62

Chapitre II

L'appropriation de la lecture et de l'écriture	65	
Introduction	65	
2.1	Définitions préalables.....	66
2.2	Qu'est-ce que l'appropriation de la lecture et de l'écriture (ALÉ)? (Tableau synthèse).....	68
2.3	L'appropriation de la lecture et de l'écriture (ALÉ) comme processus	69
2.3.1	L'appropriation de l'écrit évolue toute la vie	70
2.3.2	Une relation individuelle et socioculturelle.....	71
2.3.3	Un processus complexe qui peut ralentir, voire figer.....	72
2.3.4	La redynamisation	73
2.4	Le sujet-acteur	76
2.4.1	Le sujet est acteur	76
2.4.2	L'ALÉ interpelle le sujet-acteur intégralement.....	78
2.4.3	Le sujet-acteur et le développement de l'ALÉ.....	82
2.4.3.1	Un moteur à l'ALÉ et un projet en tant que lecteur-scripteur.....	82
2.4.3.2	La capacité d'apprendre	84
2.4.3.3	La capacité (métacognitive) de produire du sens	86
2.4.3.4	Un préalable à l'ALÉ : l'acquisition du langage parlé.....	88
	Du langage parlé au langage écrit	89
2.4.4	Des représentations de soi face à l'écrit	90
2.5	Des pratiques de lecture et d'écriture distinctes	91
2.5.1	Pratiques de l'écrit et capital scolaire (culturel).....	93
2.5.2	Des pratiques qui évoluent selon les étapes de vie.....	95

	2.5.2.1 Petite enfance	95
	2.5.2.2 Enfance	96
2.6	Des espaces socioculturels déterminants	97
	2.6.1 Quelques définitions	97
	2.6.2 La famille	98
	2.6.2.1 Le capital économique de la famille et ses liens avec les autres capitaux	98
	La pauvreté et ses effets	99
	La pauvreté, l'analphabétisme et la honte	100
	La lutte contre l'exclusion	101
	2.6.2.2 La transmission du capital culturel de la famille et les liens avec l'école	102
	Le style parental et la réussite scolaire	104
	L'axe mère-enfant	106
	Les stéréotypes sexuels	107
	2.6.3 Le rôle essentiel de l'école	108
	2.6.3.1 Au primaire, des classes spéciales pour les jeunes en difficulté	109
	2.6.3.2 Au secondaire, des cheminements particuliers pour les jeunes en difficulté	110
	2.6.3.3 Un constat d'échec	112
	2.6.3.4 La réforme actuelle	113
	Les missions de l'école	114
	La mise en place de la réforme	116
	Les réserves et les inquiétudes relativement à la réforme actuelle ...	116
	2.6.4 En bref	117
2.7	Des représentations de l'écrit	118
	2.7.1 Changer les représentations sociales de l'écrit	120
2.8	L'histoire de Ralph	122
	2.8.1 Petite enfance	122
	2.8.2 Enfance	123
	2.8.3 Adolescence	124
	2.8.4 Arrivée à la BÀL	124
	2.8.5 Quelques commentaires généraux	126
	2.8.5.1 ... à propos de la dynamique apprendre-construire-s'approprier	126
	2.8.5.2 ... concernant le sujet-acteur	127
	2.8.5.3 ... relativement à ses pratiques	127
	2.8.6 En bref	127
2.9	En guise de conclusion : les différents capitaux, l'ALÉ et la construction identitaire	128

Chapitre 3**Comment on devient analphabète et comment on redynamise l'appropriation de l'écrit**

Comment on devient analphabète et comment on redynamise l'appropriation de l'écrit	133
Introduction	133
3.1 Profil des jeunes de la Boîte à lettres de Longueuil (BÀL).....	133
3.2 Trente-quatre récits de formation des jeunes bàlois	137
3.2.1 Production des récits de formation	138
3.3 Analyse des récits de formation	138
3.3.1 Analyse des récits de formation conduite par les jeunes.....	138
3.3.2 Analyse des récits de formation des jeunes bàlois conduite par les chercheurs.....	140
3.3.3 Type 1	141
3.3.4 Type 2.....	142
3.3.5 Type 3.....	143
3.3.6 Thèmes	143
3.4 Petite enfance (période avant l'entrée à l'école)	144
3.4.1 Parents avec une dépendance	144
3.4.2 Ruptures.....	145
3.4.3 Présence de l'écrit dans la petite enfance	146
3.4.4 Difficultés de langage ou troubles d'audition	147
3.4.5 Relations avec les pairs	148
3.4.6 Pauvreté.....	148
3.5 Enfance (période allant de la maternelle jusqu'à la 6 ^e année inclusivement)	149
3.5.1 Ruptures.....	150
3.5.2 Développement affectif à l'école	156
3.5.3 Relations avec les professeurs	157
3.5.4 Relations avec les pairs	159
3.5.5 Comportement	161
3.5.6 Apprentissages.....	164
3.5.7 Encadrement familial et soutien scolaire ou spécialisé	168
3.5.8 Pratiques de l'écriture et de la lecture	173
3.5.9 Parcours scolaire.....	177
3.5.10 Absences significatives et absentéisme	181
3.6 Adolescence (période du secondaire).....	182
3.6.1 Ruptures.....	183
3.6.2 Développement affectif à l'école	186
3.6.3 Relations avec les professeurs	188
3.6.4 Relations avec les pairs	189
3.6.5 Comportement	190
3.6.6 Apprentissages.....	192

3.6.7	Encadrement familial et soutien scolaire ou spécialisé	194
3.6.8	Pratiques de l'écriture et de la lecture	196
3.6.9	Parcours scolaire.....	199
3.6.10	Absences significatives et absentéisme	201
3.7	Constats se rapportant à la petite enfance, à l'enfance et à l'adolescence	203
3.8	Jeune adulte	207
3.8.1	Entracte.....	207
3.8.1.1	« Stresseurs ».....	207
3.8.1.2	Emploi	208
3.8.1.3	Pratiques	208
3.8.1.4	Retour aux études	209
3.9	Entrée à la Boîte à lettres (BÀL)	210
3.9.1	La BÀL.....	211
3.9.1.1	Lieu de vie	211
3.9.1.2	École différente	212
3.9.2	Développement affectif à la BÀL	212
3.9.3	Relations avec les formatrices	214
3.9.4	Relations avec les pairs	216
3.9.5	Comportement	222
3.9.6	Apprentissage de l'écrit et de la vie et atelier Autobiographie	224
3.9.7	Encadrement familial et soutien bàlois	231
3.9.8	Pratiques	233
3.9.8.1	Écriture	236
3.9.8.2	Lecture.....	238
3.9.9	Stratégies	239
3.9.10	Projet	243
3.10	Constats se rapportant à la période de vie de jeune adulte	245

Chapitre 4

Une intervention en profonde transformation.....	251
---	------------

Introduction	251
---------------------------	------------

Première partie

Les pratiques nouvelles ou renouvelées.....	252
--	------------

4.1	Le processus d'accueil à la Boîte à lettres.....	252
4.1.1	L'entrevue d'accueil.....	253
4.1.2	Le camp d'accueil	254
4.1.3	Les rencontres individuelles	256
4.2	Le suivi individuel.....	257
4.2.1	Le suivi individuel : un processus d'apprentissage dans et par l'action	257

4.2.2	Le suivi individuel vu par certains jeunes	260
4.3	Les réunions de l'équipe d'intervention	262
4.3.1	L'équipe d'intervention à la Boîte à lettres	263
4.3.2	La nature des réunions pédagogiques.....	263
4.3.3	Les effets de cette pratique renouvelée	264
 Deuxième partie		
Une nouvelle pratique spécifique : l'atelier Autobiographie.....		266
4.4	L'atelier Autobiographie	266
4.4.1	Les caractéristiques générales	266
4.4.2	Quelques clés d'animation de l'atelier	271
4.4.3	Le travail des formatrices dans l'atelier	272
4.4.3.1	Animer un atelier Autobiographie.....	273
4.4.3.2	Intervenir auprès des individus.....	275
4.4.3.3	Agir pour régulariser la vie de groupe	276
4.4.3.4	Solliciter du travail à la maison	278
4.4.4	Le cadre organisationnel.....	279
4.4.4.1	Vivre une appropriation graduelle et soutenue de l'atelier	279
4.4.4.2	Recevoir un soutien humain et organisationnel appréciable.....	280
4.4.4.3	Participer à une amélioration collective dans la collégialité	281
4.5	L'évaluation de l'atelier.....	282
4.5.1	Point de vue des jeunes	282
4.5.1.1	Une perspective de scolarisation et des visées diverses	282
	Viser l'ultime scolarisation	282
	Viser à débloquer son ALÉ	283
	Vouloir améliorer son « français »	284
	Chercher à régulariser son statut social	284
4.5.1.2	La participation des jeunes à l'atelier	285
	Participer aux activités de l'atelier avec une relative constance	285
	S'investir de plus en plus dans l'écriture du récit.....	288
	Amorcer le désengagement au moment de l'analyse finale	289
4.5.1.3	Les conditions dans lesquelles la participation des jeunes à l'atelier a pris place ...	291
	Vivre des relations interpersonnelles intimes et valorisantes	292
	Vivre la convivialité	294
	Vivre une appartenance.....	295
4.5.1.4	Les résultats	296
	Une redynamisation de l'ALÉ.....	297
	Amorcer une reconstruction identitaire en tant que sujet-apprenant.....	297
	Être un sujet réflexif.....	298
	Se sentir un sujet responsable mais pas l'unique responsable.....	299
	Se découvrir sujet-apprenant vivant des rapports créateurs dans l'ALÉ	301
	Consolider sa volonté d'agir.....	302

	Échafauder sa reconstruction identitaire sur une reconnaissance sociale	304
	Transformer ses représentations de l'écrit et vivre de nouveaux rapports à celui-ci	306
	Vivre une expérience transformatrice de l'écrit	306
	Amorcer cette transformation.....	308
	Développer ses pratiques de lecture et d'écriture.....	309
	Annoncer une augmentation et une amélioration de ses pratiques ...	309
	Améliorer sa maîtrise de la langue	310
	S'imaginer le « débloqué » et se mobiliser	312
	Des individus qui décrochent	312
4.5.1.5	Un retour ou non à l'école, un dilemme à apprivoiser	313
4.5.2	Point de vue de l'évaluateur	314
4.5.2.1	Pertinence de l'atelier quant à ses réalisations dans le contexte de la BÀL.....	315
4.5.2.2	La validité interne du projet de l'atelier	320
4.5.2.3	La transférabilité de la pratique de l'atelier à un autre contexte d'action.....	322
4.5.2.4	La crédibilité accordée au projet	326
4.5.2.5	Observations générales.....	327
 Chapitre V		
	Bilan critique de la recherche-action-formation	331
	Introduction	331
5.1	Le bilan du processus de recherche.....	332
5.1.1	La formule de recherche retenue	332
5.1.2	L'approche utilisée : l'approche biographique en éducation des adultes.....	334
5.1.3	L'ampleur de l'investissement	336
5.1.4	L'implication des membres du comité RAF	337
5.1.5	Le transfert de la recherche à l'ensemble de l'organisme	338
5.1.6	Le financement de la recherche.....	339
5.2	Le bilan des connaissances acquises dans l'action.....	340
5.2.1	Notre vision de l'organisme	341
5.2.2	Notre vision des jeunes.....	343
5.2.3	Notre vision de l'intervention.....	344
	Des constats	344
	Une approche renouvelée	345
5.2.4	Notre vision de l'organisation du travail.....	347
	Conclusion	351
	Bibliographie.....	353

Liste des annexes

Annexe I	
Entrevues d'accueil	373
Annexe II	
Profil des jeunes de la Boîte à lettres	409
Annexe III	
Trois exemples de récits de jeunes	473
Annexe IV	
Atelier Autobiographie.....	499
Annexe V	
Recension de la documentation consultée de 1996 à 2002	567

Liste des tableaux

Chapitre I

1.1	L'appropriation de la lecture et de l'écriture.....	17
1.2	Les acteurs de la recherche-action-formation	34

Chapitre II

2.1	L'appropriation de la lecture et de l'écriture.....	68
-----	---	----

Chapitre III

3.1	Types de récit de formation	138
3.2	Enfants dans les familles monoparentales, 1996	152
3.3	Soutien reçu par les jeunes pendant les périodes de l'éducation préscolaire et du primaire	171
3.4	Jeunes et retard scolaire au primaire	178
3.5	Types de ruptures vécues par les jeunes pendant leurs différentes étapes de vie	184

Chapitre IV

4.1	Présence aux rencontres hebdomadaires	286
-----	---	-----

Annexe II

1	L'âge des jeunes	417
2	L'âge des garçons.....	418
3	L'âge des filles	418
4	Municipalité de résidence.....	419
5	Origine ethnique.....	420
6	Autres langues	421
7	Sources de revenu du jeune	422
8	Revenu annuel brut.....	423
9	Avec qui habites-tu?.....	423
10	Études au primaire.....	424
11	Études au secondaire	425
12	Recommandation.....	425
13	Nombre de frères et de sœurs	426
14	Rang dans la famille.....	427
15	Durée depuis la séparation des parents	427
16	Scolarité du père.....	429
17	Scolarité de la mère	430
18	Revenu du père.....	431
19	Revenu de la mère	432

20	Secteur d'activité du père.....	432
21	Secteur d'activité de la mère.....	433
22	Source actuelle de revenu du père.....	433
23	Source actuelle de revenu de la mère.....	434
24	Passe-temps et loisirs.....	436
25	Lecture.....	436
26	Écriture.....	437
27	Raisons pour s'inscrire à la BÂL.....	437
28	Capacités en lecture et en écriture.....	438
29	Situations difficiles.....	438
30	Calculer.....	439
31	Aimer leur vie.....	439
32	Satisfait de ta situation familiale.....	440
33	N'aime pas.....	440
34	Journée d'hier : lever et coucher.....	441
35	Journée d'hier : activités les plus fréquentes.....	442
36	Emplois obtenus.....	443
37	Nombre d'emplois.....	444
38	Durée de l'emploi.....	444
39	Pourquoi les as-tu quittés?.....	445
40	As-tu déjà travaillé?.....	445
41	À quel âge es-tu entré sur le marché du travail?.....	446
42	Cherches-tu du travail?.....	446
43	Est-ce que ça te préoccupe de ne pas travailler?.....	447
44	Recherche d'emploi et difficulté en lecture et en écriture.....	447
45	Projet d'avenir.....	448
46	S'être fait raconté des histoires.....	448
47	Hâte de savoir lire ou écrire.....	449
48	Lecture et famille.....	449
49	Matériel de lecture dans le milieu où les jeunes ont grandi.....	450
50	Difficultés en lecture et en écriture dans la famille.....	450
51	Travail du père quand le jeune était enfant.....	451
52	Travail de la mère quand le jeune était enfant.....	452
53	Événement heureux ou malheureux.....	453
54	Hâte d'aller à l'école.....	454
55	Nombre d'écoles primaires fréquentées.....	454
56	Raisons des changements d'école.....	455
57	Souvenirs de l'école primaire.....	455
58	Matières préférées au primaire.....	456
59	Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour toi à l'école primaire?.....	457
60	Classe spéciale au primaire.....	457
61	Appui à l'école primaire.....	458
62	Appui à l'extérieur de l'école au primaire.....	459
63	Parler du vécu à l'école primaire.....	459
64	Devoirs au primaire.....	460
65	Réaction au bulletin au primaire.....	461
66	Lecture et écriture à l'extérieur de l'école primaire.....	461

67	Nombre d'écoles secondaires fréquentées	462
68	Principales raisons des changements d'école.....	462
69	Souvenirs de l'école secondaire	463
70	Matières préférées au secondaire	463
71	Difficultés au secondaire.....	464
72	Réactions à la classe spéciale.....	465
73	Classe spéciale au secondaire.....	465
74	Aide obtenue à l'école au secondaire.....	466
75	Aide obtenue à l'extérieur de l'école au secondaire.....	466
76	Genre d'appui nécessaire	467
77	Parler du vécu à l'école secondaire	467
78	Devoirs au secondaire	468
79	Réaction au bulletin au secondaire.....	469
80	Activités dans les temps libres	469
81	Lecture et écriture en dehors de l'école secondaire	470
82	Pourquoi avoir quitté l'école au secondaire?	471
83	À quel âge as-tu quitté l'école?	472
84	Qu'as-tu fait depuis?.....	472

Annexe IV

4.1	Blocs de la démarche atelier Autobiographie	503
4.2	Ateliers du bloc I - Familiarisation à la démarche	546
4.3	Ateliers du bloc II - Construction théorique et méthodologique	549
4.4	Ateliers du bloc III - Production orale et écrite	554
4.5	Ateliers du bloc IV - Analyse des récits	559
4.6	Ateliers du bloc V - Synthèse	565

Liste des graphiques

Chapitre III

Graphique 3.1	Pourcentage des enfants selon le chef de ménage.....	153
---------------	--	-----

Annexe II

Graphique 1	Nombre d'entrevues	416
Graphique 2	Sexe des participants	416
Graphique 3	L'âge des jeunes	419
Graphique 4	Municipalité de résidence.....	420
Graphique 5	Origine ethnique	421
Graphique 6	Sources de revenu.....	422
Graphique 7	Où habites-tu?	424
Graphique 8	Nombre de frères et sœurs.....	426
Graphique 9	Rang dans la famille.....	427
Graphique 10	Durée depuis la séparation des parents	428
Graphique 11	Scolarité du père.....	429
Graphique 12	Scolarité de la mère	431
Graphique 13	Source actuelle de revenu du père.....	433
Graphique 14	Source actuelle de revenu de la mère	434

Figure

Chapitre I

1.1	Une évaluation circulaire relative aux trois niveaux d'action	30
-----	---	----

Liste des cartes

Chapitre III

1	Familles monoparentales	155
2	Familles à faible revenu	155

Les auteurs du présent rapport sont :

Suzanne Daneau, coordonnatrice de la Boîte à lettres de Longueuil,
Martine Dupont, formatrice à la Boîte à lettres de Longueuil,
Élaine Trottier, formatrice à la Boîte à lettres de Longueuil,
Louissette Audet, assistante de recherche,
Danielle Desmarais, formatrice-chercheure et professeure à l'École de travail social de l'UQÀM
Françoise Lefebvre, agente de recherche et consultante en alphabétisation.

La Boîte à lettres de Longueuil (BÀL) est reconnaissante envers le Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA) et le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) du soutien financier qu'ils ont généreusement offert dans le cadre du programme de la Réserve centrale des Initiatives fédérales provinciales conjointes en alphabétisation (IFPCA) afin de permettre la réalisation de cette recherche. Elle a été rendue possible aussi grâce au soutien de la Direction de la formation générale des adultes (MEQ), du Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et de M^{me} la ministre Pauline Marois.

Elle tient également à remercier le Service aux collectivités (SAC) de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM) grâce auquel Danielle Desmarais, professeure en travail social, a obtenu un dégrèvement pendant une période de deux ans. De plus, elle tient à souligner l'apport d'une animatrice de ce service. Elle désire aussi adresser des remerciements à l'École de travail social de l'UQÀM qui a accordé un dégrèvement à l'un de ses professeurs, madame Danielle Desmarais.

La Boîte à lettres de Longueuil veut manifester ses sentiments de profonde gratitude envers les jeunes qui ont fréquenté la BÀL – on les désigne par le terme « balois » dans le présent document – qui, comme informateurs et sujets-apprenants, ont ouvert la porte sur leur intimité, permettant ainsi au comité de coordination de la recherche (comité Recherche-Action-Formation (RAF)) de recevoir de précieuses informations et d'acquérir de nouvelles connaissances sur l'objet à l'étude. Se prêtant volontairement aux exigences de la recherche, ils ont partagé leur savoir avec l'équipe de recherche. Merci mille fois!

Elle désire aussi exprimer sa vive reconnaissance à tous les membres de l'équipe de la Boîte à lettres et au conseil d'administration qui ont accordé un soutien constant aux membres du comité RAF afin de mener à bien les travaux. Elle remercie particulièrement M^{mes} Geneviève Boisvert, Francine Bourget, Marie-Dominique Émond, Marie-France Gauthier, Anne-Marie Gervais et Johanne Sirois pour leur contribution tout autant différente qu'essentielle dans cette recherche.

Elle offre enfin ses remerciements à M. Michel Boyer pour la rigueur et la qualité professionnelle de son travail d'évaluation, à M. Manuel Cisneros pour le traitement des informations statistiques, à M^{me} Lise Arguin pour son travail de transcription et à M^{me} Marie Verville pour sa contribution à la préparation de ce rapport.

INTRODUCTION

Au printemps 1996, la Boîte à lettres de Longueuil, un organisme d'alphabétisation populaire qui s'adresse aux jeunes de 16 à 25 ans, entreprenait une recherche-action-formation afin de renouveler ses pratiques. Cette démarche est arrivée à son terme à l'été 2001, cinq ans plus tard, mais a nécessité plusieurs mois additionnels pour formaliser l'expérience dans un rapport écrit.

Le présent document expose les principaux volets de cette ambitieuse aventure, y compris une écriture collective du rapport, reflet du travail d'équipe qui a marqué toute l'entreprise. Ce type d'écriture explique les redondances que l'on notera dans les différents chapitres du rapport.

Le chapitre I présente l'ensemble de la démarche de recherche-action-formation qui a caractérisé les travaux, les choix méthodologiques opérés, les acteurs concernés par la recherche, les principales étapes de réalisation et enfin, les principaux défis relevés.

Le chapitre II expose notre contribution théorique, une conceptualisation de la dynamique complexe des nombreux composants de l'appropriation de la lecture et de l'écriture, telle que nous l'avons construite au cours des années, et telle qu'elle se présente en bout de ligne pour nous.

Le chapitre III présente, à travers les propos des jeunes analphabètes qui ont participé à une démarche autobiographique, l'histoire de leur appropriation de la lecture et de l'écriture et la redynamisation de ce processus qu'ils vivent à la Boîte à lettres.

Le chapitre IV expose diverses pratiques mises en place à la Boîte à lettres pour accompagner les jeunes qui fréquentent l'organisme dans la redynamisation de leur rapport à l'écrit. L'accent est mis sur la présentation de l'atelier Autobiographie, une pratique novatrice qui a occupé une place centrale dans les activités de recherche et qui, notamment, a fait l'objet d'une évaluation systématique.

Le chapitre V propose un premier bilan critique de la recherche-action-formation du point de vue de la Boîte à lettres et expose le nouveau visage de l'organisme à la suite des travaux de recherche.

Dans la conclusion, on rappelle que, dans l'esprit de la recherche-action-formation, les principaux acteurs de cette recherche ont vécu un mouvement constant de va-et-vient entre l'action et la réflexion. Aujourd'hui, après avoir rédigé le rapport, ces acteurs mesurent la distance parcourue et se retrouvent à un moment où l'action semble de nouveau occuper la place centrale.

Chapitre I

La réalisation d'une recherche-action-formation en milieu communautaire

Introduction

Dans le présent chapitre, on raconte une histoire, celle de l'entrée en recherche de la Boîte à lettres de Longueuil et de ses collaborateurs, de la constitution du comité de coordination de la recherche, le comité RAF, du choix du type de recherche et de la méthodologie retenue, de l'ensemble des personnes qui y ont été associées et que la recherche a touchées de près ou de moins près, et enfin, du déroulement des activités en quatre périodes. On présente enfin, en dernière partie, les principaux enjeux en cause et les défis relevés par les uns et les autres.

1.1 Une conjoncture favorable

La Boîte à lettres de Longueuil a été fondée en 1983, sur la Rive-Sud de Montréal. Ce groupe populaire d'alphabétisation a pour but de venir en aide à des jeunes âgés de 16 à 25 ans qui sortent de l'école sans posséder les compétences nécessaires en lecture et en écriture pour fonctionner, de façon autonome, dans leur vie de jeunes adultes. Depuis les débuts, des ateliers d'alphabétisation sont offerts aux jeunes, à leur rythme, en petits groupes. Plusieurs activités de vie associative existent de plus au sein de l'organisme, dans lesquelles les jeunes sont impliqués le plus possible. L'organisme désire les amener à développer un certain nombre de compétences (travail d'équipe, sens de l'organisation, sens des responsabilités, etc.). Depuis quelques années, la Boîte à lettres offre également aux jeunes qui le désirent un suivi psychosocial pour les aider à résoudre un certain nombre de problèmes qu'ils rencontrent dans leur vie (toxicomanie, détresse psychologique, difficultés relationnelles, grossesse précoce, etc.).

La recherche-action-formation, menée durant plus de cinq ans (1996-2001) par la Boîte à lettres de Longueuil, s'est matérialisée dans un contexte de réflexion et d'orientation de l'organisme amorcé en 1994. Par ailleurs, à l'extérieur de l'organisme, un vaste chantier entrepris au Québec par le monde de l'éducation a donné lieu aux États généraux sur l'éducation, dans la foulée desquels se discute encore le domaine de l'éducation des adultes où l'alphabétisation occupe une place importante. Parallèlement, l'État fédéral canadien s'est engagé dans une vaste enquête, menée par plusieurs pays industrialisés, portant sur le niveau d'alphabétisme de la population adulte de plus de 16 ans.

1.1.1 Le contexte à l'intérieur de l'organisme

Onze ans après sa fondation, la Boîte à lettres de Longueuil entreprend une démarche d'orientation qui aboutit à une journée d'orientation, en mars 1995. Les membres du conseil d'administration et les membres de l'équipe de travail sont depuis plusieurs mois partie prenante de l'ensemble de ce processus d'orientation. La direction que l'organisme désire prendre est à définir plus avant, mais un enjeu majeur ressort de ces journées : celui d'implanter à la Boîte à lettres un style d'intervention qui réussira à être aussi performant en alphabétisation qu'en animation des jeunes.

Le défi actuel de notre démarche d'orientation réside entre autres dans le fait que nous voulons que notre approche de l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul produise autant de résultats significatifs que notre démarche d'animation avec les jeunes. (Roy, S., 1996 : 2)

À la suite de la journée d'orientation de mars 1995, la Boîte à lettres commence à mettre en pratique, dès septembre 1995, de nouvelles façons d'intervenir dans les ateliers. Par contre, on constate que ces nouvelles façons de faire sont fragilisées par la pression des jeunes, lesquels n'ont pas nécessairement suivi l'ensemble du processus d'orientation amorcé l'année précédente. Cette pression des jeunes trouve également écho auprès des formatrices.

[...] notre nouvelle orientation est encore fragile. Bien des choses concrètes restent à faire [...] les pressions quotidiennes des jeunes nous incitent à revenir à des approches plus traditionnelles; par exemple, les jeunes désirent allonger la période

de « grammaire » parce qu'ils considèrent encore que c'est seulement par ce moyen qu'ils pourront progresser. (Roy, S., 1996 : 7)

En février 1996, un projet de recherche était acheminé au ministère de l'Éducation du Québec. Tel que formulé à cette époque, le projet était de faire une enquête auprès des jeunes inscrits aux activités d'alphabétisation de l'organisme afin de mieux comprendre leur processus d'appropriation de l'écrit. À partir de cette enquête, l'organisme entendait faire émerger des pistes qui amèneraient de nouvelles façons d'intervenir auprès des jeunes, poursuivant ainsi l'ensemble de sa réflexion. Le projet présenté et financé en mars 1996 était orchestré selon des activités et un échéancier qui devaient mener à des résultats à court terme. Il s'agissait d'un projet d'enquête sur le terrain et d'observation participante en atelier, auquel on souhaitait associer les jeunes, notamment par la formulation des questions d'entrevue. Dans les faits, au cours des premiers mois de la mise sur pied du comité de coordination de la recherche-action-formation (comité RAF), ce projet initial sera approfondi et orienté selon les principes inhérents au processus plus complexe d'une recherche-action-formation.

La Boîte à lettres de Longueuil est reconnue comme un organisme novateur en alphabétisation des jeunes adultes. Rapidement, une tradition de production de recherches appliquées et de questionnements sur l'intervention s'est installée dans l'organisme. En 1996, la maturité de l'organisme ainsi que la stabilité de l'équipe et du conseil d'administration permettaient à l'organisme de partager ses questionnements sans risquer d'entacher sa crédibilité.

Après onze ans de travail, nous nous posons, entre autres, les questions suivantes : quel bilan faisons-nous de notre intervention auprès des jeunes? Doit-on abolir cette distinction d'âge qui nous caractérise? Quelles sont nos priorités pour l'avenir : les jeunes ou le travail de prévention? Sommes-nous devenus (ou restés) une courroie de transmission vers l'école secondaire? En quoi notre pédagogie reflète-t-elle nos concepts d'alphabétisation populaire? Sommes-nous encore un organisme reconnu et implanté dans le milieu? (Roy, S., 1996 : 5)

À l'époque où le projet de recherche est conçu, l'équipe s'avère capable d'apporter un changement, tout en acceptant que des périodes de « clair-obscur » et qu'une certaine insécurité fassent partie de son questionnement. En outre, c'est une équipe capable de reconnaître qu'elle ne sait pas tout et qui est capable de critiquer son travail. L'ensemble de l'équipe de travail se sent

rarement menacée par les remises en question et a confiance en elle. La culture de travail de la Boîte à lettres, établie dès sa création par ses membres fondateurs, fait en sorte qu'une grande ouverture existe chez les intervenantes sur le terrain.

1.1.2 Le contexte à l'extérieur de l'organisme

Les États généraux sur l'éducation (1994-1995) et le Sommet du Québec et de la jeunesse (1999) sont deux événements majeurs qui secouent le monde de l'éducation et des jeunes adultes, au cours des années 90. Ces deux événements ne sont pas sans répercussion sur le mode de financement des organismes d'alphabétisation populaire et sur l'orientation que le ministère de l'Éducation du Québec donne à la prévention de l'analphabétisme en cette fin de siècle. À la fin de la période de recherche-action-formation vécue dans l'organisme, soit à l'hiver 2001, l'adoption d'une politique en éducation des adultes et en formation continue est encore à l'agenda du gouvernement québécois. Cette politique aura des incidences directes sur la place que la société accordera à l'alphabétisme de la population et à la prévention en matière d'analphabétisme. C'est donc dans ce type de conjoncture sociale que les résultats de l'actuelle recherche-action-formation seront diffusés au printemps 2002.

Outre ces événements qui se déroulent au Québec, une Enquête internationale sur l'alphabétisme des adultes (EIAA) en pays industrialisés (*Lire l'avenir*, OCDE, Statistiques Canada et Secrétariat national à l'alphabétisation) met en lumière un nouveau concept, celui de l'alphabétisme. La vision globale qui émane de *Lire l'avenir* est que l'alphabétisme est un processus qui commence avant l'école, dans la famille, se poursuit en milieu scolaire et enfin s'affermi et se développe après les études. Le discours sur l'analphabétisme se nuance et les résultats comparatifs entre divers pays mettent en lumière certaines réalités troublantes. Par exemple, quand on observe les niveaux d'alphabétisme entre différents pays industrialisés, la place de l'écrit à la maison et au travail semble avoir une incidence directe sur le niveau d'alphabétisme de la population enquêtée. L'enquête révèle également que les populations adultes les plus alphabétisées sont celles qui continuent à se former et à se perfectionner. Plus on est instruit, plus on continue à suivre des formations... L'inverse, également, semble malheureusement vrai.

Enfin, dans le paysage de l'alphabétisation au Québec, le programme des Initiatives fédérales provinciales conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA) ouvre des horizons de financement potentiel nouveau et offre aux organismes de base un contexte favorable à la recherche financée.

Cette année, les jeunes et la prévention constituaient une des priorités des projets financés par la réserve centrale des IFPCA. Nous avons choisi en février 1996 d'en tirer profit et de présenter un projet de recherche-action dans le but de continuer notre démarche d'orientation, et de préciser notre approche auprès des jeunes particulièrement en ce qui concerne leur appropriation de l'écrit. [...] Elle s'inscrit plutôt dans le quotidien du groupe, en prolongement du processus d'orientation déjà amorcé. C'est donc un travail avec et pour les jeunes et l'équipe de travail, afin de comprendre les problèmes et d'améliorer les résultats des actions éducatives. (Roy, S., 1996 : 7)

Mentionnons, en terminant ce tour d'horizon de la conjoncture, que de nouvelles possibilités de financement des activités d'alphabétisation viennent de l'association, en 1999, entre le Conseil de la recherche en sciences humaines (CRSH) et le Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA). La BÀL saisit cette possibilité pour améliorer les conditions de réalisation de sa recherche.

Ce sont ces contextes internes et externes qui prévalaient au moment où l'organisme s'est engagé dans cette recherche-action-formation. La conjoncture était telle que tous les éléments semblaient rassemblés pour permettre à la Boîte à lettres de mener à terme son projet en allant chercher des ressources financières et, par la suite, des ressources humaines extérieures nécessaires à la bonne conduite d'une recherche que l'organisme souhaitait concluante. L'ajout de ressources additionnelles extérieures, expressément consacrées à la démarche de recherche, a permis de soutenir, tout au long de ces années, la recherche-action-formation qui a été vécue comme un « processus d'intervention collective mené par des praticiens en vue de réaliser un changement social avec l'implication des acteurs en situation ». (Dionne, 1999)

1.2 L'articulation du processus de recherche

Le choix de la RAF entreprise à la Boîte à lettres de Longueuil s'est fait en tenant compte de l'approche conscientisante, une philosophie d'intervention utilisée dans l'organisme depuis sa fondation. Le type de recherche choisi devait être respectueux des pratiques de l'organisme et de

sa culture organisationnelle, et c'est pourquoi la formule « recherche-action-formation » a été retenue. Pour soutenir les trois finalités de ce type de recherche, l'approche biographique semblait la plus appropriée. Dans les faits, l'approche biographique, telle qu'elle est utilisée dans les activités de recherche et de formation ainsi que dans les pratiques instaurées en cours de recherche, constitue une façon originale et créative de mener des travaux de recherche-action.

1.2.1 L'approche conscientisante en alphabétisation populaire

La Boîte à lettres de Longueuil se définit comme un organisme *populaire* d'alphabétisation. À ce titre, l'organisme possède une philosophie d'intervention qui lui est propre et qui teinte l'ensemble de ses actions dans le milieu, ses interventions auprès des jeunes et ses pratiques d'alphabétisation. Cette philosophie d'intervention est directement tributaire de l'approche conscientisante développée par Paulo Freire dans les années 1970. Pour mieux comprendre la méthode de conscientisation de Paulo Freire, il faut d'abord savoir qu'il oppose *conscience libérée* à *conscience dominée*, et *éducation-liberté* à *éducation-domination*. Il entend par conscience dominée « la domination qu'un petit nombre de gens exerce dans chaque société sur la grande masse du peuple ». (Freire, 1974 : 9) À ce titre, Petrella (2000 : 13) rejoint la pensée de Freire lorsqu'il met en avant l'idée d'une « autre éducation » qui passe par « l'objectif prioritaire d'apprendre à dire bonjour à l'autre ». Par cette « autre éducation », Petrella entend :

« Dire bonjour à l'autre », signifie que le système éducatif se donne comme fonction originale celle de faire apprendre à tout citoyen à reconnaître l'existence de l'autre car reconnaître l'existence de l'autre est important pour le « moi » et pour le « nous ».

« Dire bonjour à l'autre », c'est aussi apprendre la démocratie et à vivre la démocratie.

« Dire bonjour à l'autre », c'est apprendre la solidarité, la capacité de reconnaître la valeur de la contribution -aussi peu qualifiée soit-elle par rapport aux critères de productivité et de rentabilité- de tout être humain au vivre ensemble. (Petrella, 2000 : 13)

La Boîte à lettres est porteuse de cette vision d'une « autre éducation » telle qu'en parle Petrella (2000) et de l'éducation telle que Freire (1974) la décrit en tant que :

[...] pratique de la liberté qui est un acte de connaissance, une approche critique de la réalité. [...] Le but de l'éducateur n'est pas seulement d'apprendre quelque chose à son interlocuteur, mais de rechercher avec lui les moyens de transformer le monde dans lequel ils vivent. (Freire, 1974 : 9)

L'éducateur, tout en étant celui qui éduque, est également éduqué dans un dialogue avec l'apprenant, car, dit Freire (1971), « nul n'ignore tout et nul ne sait tout. » Ce dialogue doit être empreint « d'amour profond pour le monde et pour les hommes ». (Freire, 1971 : 109)

Nous l'avons déjà mentionné, la recherche entreprise à la Boîte à lettres s'inscrit dans des interrogations issues de la pratique. De façon tout aussi fondamentale, cette recherche prend assise dans un organisme dont l'action conscientisante s'adresse aux jeunes et qui, à la suite des journées d'orientation de mars 1995, a inscrit les buts suivants dans sa mission :

- favoriser le développement de l'autonomie et de la prise en charge des jeunes adultes de 16 à 30 ans de la Rive-Sud de Montréal, défavorisés et sous-scolarisés, dans une perspective d'éducation populaire et de prévention de la pauvreté;
- aider les jeunes à trouver des solutions à leurs problèmes et à poser des actions qui améliorent leurs conditions de vie;
- créer un lieu polyvalent où l'on offre des activités d'éducation populaire;
- offrir un lieu de formation à la vie démocratique et à l'implication dans sa communauté;
- offrir des ateliers d'alphabétisation qui favorisent le développement de pratiques de lecture, d'écriture et de calcul;
- soutenir les jeunes parents dans leur rôle;
- favoriser la sensibilisation et la concertation des organismes préoccupés par les jeunes adultes et la pauvreté;
- sensibiliser la population à la réalité des jeunes adultes sous-scolarisés.

Au-delà de ses lettres patentes et de sa charte qui le définissent comme un organisme à but non lucratif (OBNL), au-delà de sa mission enchâssée dans ses règlements de régie interne, le fait de se définir comme un organisme *populaire* implique une philosophie d'intervention qui est fondée sur un certain nombre de valeurs inhérentes aux bases idéologiques de l'alphabétisation *populaire*. Le réseau des groupes d'alphabétisation populaire du Québec s'est doté d'un organisme provincial le représentant : le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ), dont la Boîte à lettres est membre actif depuis sa fondation.

Le RGPAQ, en 1994, décrit comme suit les bases idéologiques de l'alphabétisation populaire :

- l'alphabétisation populaire favorise la maîtrise des outils essentiels que sont la lecture, l'écriture et le calcul et vise le développement des connaissances générales : fonctionnelles, sociales et personnelles;
- elle fait de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture un outil d'expression sociale, de prise de parole, de pouvoir sur son milieu et son environnement, un moyen de développer la confiance en soi et une appropriation du langage écrit;
- l'alphabétisation populaire est une approche collective à l'intérieur de laquelle l'individu est intégré à une démarche de groupe, ce qui permet de développer un sentiment d'appartenance, de réaliser des projets et d'avancer des revendications;
- l'alphabétisation populaire se caractérise par la place qu'occupent les participants à l'intérieur du groupe. Elle se développe par ceux et celles qui sont impliqués dans le groupe, soit les animateurs et les animatrices ainsi que les participants. (RGPAQ, 1994 : 9)

Dans cette perspective, s'alphabétiser dans un organisme populaire signifie se conscientiser au moyen de l'alphabétisation. Freire (1991) définit le processus de conscientisation comme étant « l'approfondissement de la prise de conscience. Il n'y a pas de conscientisation sans prise de conscience mais toute prise de conscience ne débouche pas automatiquement sur la conscientisation ». (Freire, 1991 : 103) Le sujet doit s'approprier sa vie quotidienne, sa réalité, puis les interroger, les remettre en question pour ensuite les transformer. Ainsi, le sujet s'appuie sur un apprentissage significatif qui « contribue à une libération personnelle et collective ». (Couceriro, 1995 : 55)

La mission de la Boîte à lettres est de faire prendre conscience aux jeunes de leurs conditions de vie, de leurs aspirations, des implications que suppose l'atteinte de ces buts, de l'art « d'apprendre à apprendre », d'apprendre à réfléchir et enfin, de prendre toute la mesure de ce que ça signifie d'être « analphabète » et des efforts qui s'imposent pour s'en sortir. (Lefebvre, F., 1998) Les pratiques pédagogiques qui s'alimentent au vécu des jeunes et à leurs conditions de vie se veulent une action qui touche le développement intégral de l'être débouchant sur une conscientisation. Cette démarche les entraîne dans un processus d'appropriation du pouvoir dont ils sont dépossédés, du pouvoir d'appropriation du langage écrit. (RGPAQ, 1994 : 4-10) Dans cette foulée, l'éducation à la Boîte à lettres a plutôt comme fonction de faire ressortir de façon positive les « capacités spécifiques de chacun » et ne s'inscrit pas dans « la logique de compétitivité pour gagner » que l'on retrouve dans les systèmes éducatifs présents. (Petrella, 2000 : 7) Selon le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (1999 : 43), « l'éducation prend réellement effet » lorsque les apprenants voient une relation entre leurs besoins pratiques, la possibilité de « transformer leurs vies, individuellement ou collectivement » et les apprentissages qu'ils font.

1.2.1.1 Conscientisation et pratiques à la Boîte à lettres

Assurer uniquement un service de formation de base à l'écrit aux jeunes se résume à leur offrir des illusions ou encore à en entretenir. Ce service ne suffit pas pour réaliser une transformation chez les jeunes. Il faut plutôt que l'écrit soit un moyen de conscientisation, d'où résulte le changement.

La Boîte à lettres (1998, 1993, 1991, 1985, 1984) met en oeuvre un type de formation qui, par des moyens originaux et diversifiés, vise la conscientisation au moyen de l'appropriation de l'écrit. Dans cette formation, on s'intéresse d'abord à la réalité des jeunes, puis on les conscientise, entre autres, à leur rapport avec l'écrit ainsi qu'aux stratégies qu'ils utilisent pour se l'approprier. Pour ce faire, le travail est caractérisé par une pédagogie axée sur la réalisation de projets (individuels ou collectifs) qui tiennent compte des besoins et des intérêts des jeunes. À l'aide de projets ou d'ateliers dans lesquels l'activité de lire et écrire est toujours présente, une conscientisation sociale et individuelle s'effectue. Ainsi, à travers les différents ateliers :

- les jeunes prennent conscience qu'ils ont des connaissances, entre autres de l'écrit (chaque adulte qui est allé à l'école sait quelque chose sur l'écrit, et il n'y a pas de degré zéro du savoir lire et écrire (Besse, 1995 : 86)), qu'ils sont capables d'apprendre (développement de la conscience de soi) et d'affaiblir sinon de détruire certains blocages dans leur rapport à l'écrit;
- les jeunes apprennent à s'exprimer (développement d'une structuration mentale et d'une capacité de communication qui, par la maîtrise du langage dans un contexte signifiant, donne une prise de pouvoir sur soi et incite aux transferts des acquis);
- les jeunes peuvent aussi prendre des responsabilités (développement de leur prise en charge et de leur autonomie et réinvestissement du lire et écrire dans les activités quotidiennes);
- les jeunes peuvent se former au travail d'équipe (développement de leur formation à la vie démocratique et à leur implication dans la société);
- les jeunes peuvent porter un regard critique sur leur situation et s'éveiller à d'autres réalités (prise de conscience de leur situation socio-économique; sensibilisation à leurs conditions de vie et à celles des autres; prise de conscience de leurs comportements passés et présents puis volonté de changement; prise de conscience d'être partie prenante de leur projet de formation et de devoir, en tant que « sujets » passer à l'action; expérimentation de s'approprier).

Dans tout son processus pédagogique, la Boîte à lettres se préoccupe d'intégrer la lecture et l'écriture dans le quotidien des jeunes. Plus le jeune lit et écrit, plus il devient un agent de transformation sociale. Desroche (1984) soutient qu'il y a plusieurs raisons pour ne pas écrire, tout comme il y a plusieurs raisons d'écrire. L'une de ces dernières serait la conscientisation. Ainsi, « l'écriture note les souvenirs de celui qui écrit avant de et pour visiter la conscience de celui qui lit ». (Desroche, 1984 : 125)

Ainsi, la Boîte à lettres de Longueuil portait des valeurs pédagogiques de conscientisation au moment où s'est engagée la recherche portant sur l'appropriation de l'écrit chez les jeunes analphabètes. La formule de recherche-action-formation correspondait au mieux aux valeurs d'éducation populaire et de conscientisation déjà présentes dans l'organisme.

1.2.2 Le choix d'une formule : la recherche-action-formation

À la lecture du projet tel qu'il avait d'abord été décrit lors des premières recherches de financement, en février 1996, nous constatons que, bien que le terme « recherche-action » ait été utilisé dans cette première demande, il s'agissait plutôt d'une demande de financement pour une recherche « appliquée ». Cette confusion semble fréquente, selon la documentation que nous avons consultée. La recherche-action-formation peut impliquer l'idée d'une recherche appliquée (surtout quand elle se déroule dans les milieux mêmes d'intervention) tout comme elle est davantage de type qualitatif. Mais ces caractéristiques ne sont pas propres à la recherche-action.

Comme son nom l'indique, la recherche-action vise, en même temps, à connaître et à agir; sa démarche est une sorte de dialectique de la connaissance et de l'action. Au lieu de se borner à utiliser un savoir existant, comme la recherche appliquée, elle tend simultanément à créer un changement dans une situation naturelle et à étudier les conditions et les résultats de l'expérience effectuée. (Goyette et Lessard-Hébert, 1987 : 32)

Dès avril 1996, l'équipe a suivi une formation théorique lui permettant de comprendre les enjeux du type de recherche dans lequel elle souhaitait s'engager. Les informations recueillies au cours de cette formation ont permis de comprendre que la recherche-action visait à tout le moins deux finalités : l'action ET la recherche. Enfin, autre élément majeur du projet, la réalisation des deux finalités de recherche et d'action nécessitait également un investissement formatif. En bref, dès le début, le comité RAF a fait le pari qu'une articulation dialectique de la formation à des visées de recherche et d'action, dans une géométrie triangulaire, était porteuse de renouvellement des pratiques en alphabétisation.

1.2.2.1 Une finalité d'action à laquelle sont subordonnées des finalités de recherche et de formation

La recherche réalisée à la BÀL de Longueuil a été formulée à partir d'un constat issu de l'observation faite par l'équipe de la BÀL : les jeunes ne semblaient pas transférer dans leur vie quotidienne les apprentissages en lecture et en écriture effectués à la BÀL. La finalité principale de la recherche s'est donc construite autour d'une action, à savoir « renouveler les pratiques de la

BÀL afin d'amener les jeunes à transférer leurs acquis en lecture et en écriture ». Plus précisément, il s'agissait d'accompagner les jeunes analphabètes afin de leur permettre de redynamiser leurs modes d'appropriation de l'écrit. Cette visée ultime d'action colore toute la démarche entreprise, les choix effectués, et l'articulation avec les autres finalités.

Cette finalité d'action s'inscrit dans une visée de changement social « impliquant une modification de fonctionnement ou “de structure de l'organisation social” dans sa totalité ou dans certaines de ses composantes et dont les transformations identifiables dans le temps possèdent une certaine permanence dans une collectivité donnée ». (Goyette et Lessard-Hébert, 1987 : 80) Au point de départ, nous avons mis sur pied un espace nouveau d'intervention auprès des jeunes appelé l'atelier Autobiographie¹. Cette nouvelle pratique a suscité rapidement la mise sur pied de pratiques complémentaires qui, à terme, ont entraîné une redéfinition globale de l'intervention auprès des jeunes.

1.2.2.2 La finalité de recherche

À la finalité d'action est subordonnée la finalité de recherche. La production de connaissances s'est avérée nécessaire à la réalisation de la finalité d'action. Accompagner les jeunes analphabètes dans la redynamisation de leur rapport à l'écrit exigeait une connaissance approfondie de l'ALÉ, de ses composantes et de leur dynamique. En démarrant une recherche documentaire avant même le début formel de la RAF, l'équipe avait en effet identifié le concept-clé de l'appropriation de la lecture et de l'écriture, qu'à l'instar de Marcel Mauss nous pourrions appeler un fait social total.

À la fin des cinq années de recherche-action-formation, notre compréhension de l'appropriation de l'écrit² (ALÉ) peut être synthétisée de la manière suivante :

1. On pourra lire dans une section ultérieure une présentation sommaire de l'atelier et au chap. IV, une présentation plus détaillée. Le lecteur trouvera de plus le matériel pédagogique de l'atelier en annexe.
2. Le chapitre II du présent rapport est consacré à la présentation détaillée de ce que nous entendons par l'ALÉ.

Tableau synthèse 1.1
L'appropriation de la lecture et de l'écriture

- **L'ALÉ est un processus complexe**

L'appropriation de l'écrit est un **processus complexe** qui évolue selon les étapes de vie ... par lequel un *sujet-acteur* développe des *pratiques* de lecture et d'écriture.

Généralement dynamique, l'ALÉ peut ralentir, voire figer, et se redynamiser.

- **L'ALÉ est une relation (individuelle et socioculturelle) entre un sujet-acteur et des pratiques...**

La personne qui établit une relation avec l'écrit est d'abord un **sujet** qui se construit

- sur le plan bio-physiologique
- sur les plans affectif, cognitif et sociorelationnel

en établissant une **relation unique, individuelle avec l'écrit**

et concurremment, en construisant des **représentations de soi par rapport à l'écrit**, mais plus globalement,

- en développant sa **réflexivité** devant l'écrit par
 - un **moteur** à l'ALÉ et un **projet** de lecteur-scripteur
 - la **capacité d'apprendre**
 - la **capacité de produire du sens**
- et en développant la **langue parlée**

... qui se construit dans plusieurs espaces socioculturels traversés par des représentations de l'écrit

Or, ce *sujet* est aussi un **acteur social**

- en (inter)action avec d'autres acteurs sociaux

-à travers des **pratiques de lecture et d'écriture distinctes** qui sont déterminées par des **espaces socioculturels**, (et plus particulièrement par la famille, l'école et le milieu de travail)

-des représentations de l'écrit.

Nous pouvons d'entrée de jeu définir l'ALÉ comme la dynamique (toujours en mouvement) qui s'instaure entre un sujet-acteur et l'écrit (lecture et écriture). Cette dynamique se concrétise dans des interactions constantes avec de nombreux acteurs sociaux par des pratiques diverses qui

peuvent se modifier au cours des différentes étapes de vie. L'ALÉ, plus précisément, c'est l'élaboration d'une relation individuelle et socioculturelle avec 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 sociétés. (Besse, 1995 : 88)

L'appropriation de l'écrit inclut le déploiement progressif de trois types d'activités mentales : *apprendre* (couplé à l'activité d'enseigner), *construire* et *s'approprier*.

1.2.2.3 La finalité de formation (ou d'appropriation)

Enfin, la finalité de formation, aussi appelée « appropriation », découle de la nécessité d'une appropriation, d'abord par l'ensemble des membres du comité RAF, du processus retenu pour atteindre ces finalités (l'action et la production de connaissances), et de l'approche biographique retenue comme support méthodologique de cette articulation.

La motivation première des membres de la RAF dans leur propre processus de formation à l'intérieur du comité, c'est l'atteinte de l'objectif ultime, à savoir le renouvellement des pratiques d'intervention auprès des jeunes analphabètes qui fréquentent la BÀL. Pour ce faire, chaque personne souhaitait améliorer ses propres pratiques afin de maximiser sa contribution spécifique au processus global.

Deux motifs supplémentaires puissants ont incité le comité RAF à se former à l'approche biographique et à la théorisation de l'appropriation de l'écrit : le désir de développer un langage commun et le transfert des acquis de la recherche à l'organisme. Ce transfert sous-tendait à son tour des objectifs différents : intégrer des nouveaux membres au comité RAF et partager une analyse et une intervention communes dans l'ensemble de l'organisme. Cette préoccupation a d'ailleurs fait naître un besoin spécifique de formation chez les travailleuses de la BÀL qui ne participaient pas directement à la recherche. Ce besoin a trouvé réponse dans l'organisation d'un

processus formel de plusieurs rencontres (une trentaine d'heures au total) au cours desquelles les intervenantes se sont formées à l'approche biographique et à l'ALÉ. À deux reprises, nous avons ainsi créé des petits groupes de formation que nous avons baptisés micro-RAF.

À titre d'exemple, le désir de formation s'est fait plus pressant pour une grande partie des membres du comité RAF, dont la formatrice et l'agente de recherche, lorsqu'il a fallu systématiser le modèle d'intervention de l'atelier Autobiographie. Ainsi, l'agente de recherche a choisi de s'appropriier l'approche biographique en formalisant un certain nombre d'activités coanimées avec la formatrice de l'atelier Autobiographie. À des fins d'intervention, elle a également lu certains textes portant sur l'appropriation de l'écrit et sur les dimensions (sociorelationnelles, affectives et cognitives) du sujet-acteur qui sont considérées dans l'ALÉ et sur d'autres composantes de l'ALÉ. Ces lectures étaient réinvesties rapidement dans l'atelier Autobiographie, auprès des jeunes. On leur transmettait ainsi une information vulgarisée nécessaire à la rédaction de leur propre récit de formation.

La recherche-action est une stratégie [...] centrée sur le savoir-faire. La formation n'est pas seulement au service de la recherche-action, elle se fait par celle-ci. L'accent est mis sur l'apprentissage d'un processus. Il s'agit donc d'apprendre à apprendre par la recherche. (DFGA, 1996 : 55)

À un autre moment, c'est la formatrice de l'atelier qui a eu besoin de relire et de rediscuter certains éléments méthodologiques concernant l'approche biographique afin de mieux articuler des activités d'analyse des récits dans l'atelier, avec les jeunes. Même si le désir d'améliorer les pratiques était un puissant moteur, le fait de vouloir intégrer pour soi et pour les jeunes la théorisation sur l'objet de recherche était aussi très présent. À mesure que le comité RAF progressait dans sa compréhension du processus de l'ALÉ, l'intervention en atelier s'améliorait et plus l'intervention s'améliorait, plus s'éclaircissait la nature du processus d'appropriation des jeunes.

Considérées sous l'angle des trois finalités de la recherche, les activités de la recherche ont prioritairement servi la finalité d'action (le renouvellement des pratiques en alphabétisation) et en second lieu, la finalité de recherche (production de connaissances sur l'appropriation de

l'écrit). La finalité de formation aura été le « parent pauvre » des trois finalités. Elle aura, à certains moments, été perçue comme « un luxe » impossible à s'offrir compte tenu des impératifs des autres finalités et des limites de temps. Elle aura suscité parfois certaines résistances et aura fait naître quelques tensions. Or, la finalité de formation a malgré tout traversé l'ensemble des travaux de recherche-action-formation. À quoi aurait servi d'expérimenter de nouvelles pratiques et de théoriser sur l'ALÉ si les personnes concernées (les intervenantes) ne s'étaient pas approprié à la fois le processus de recherche-action, l'approche biographique et la réflexion formalisée sur l'objet de recherche? L'investissement énorme consenti par l'ensemble des membres du comité RAF et l'impact qu'a eu cette recherche sur l'ensemble de l'organisme, tant en ce qui a trait au renouvellement des pratiques qu'à la connaissance approfondie de l'ALÉ, témoignent bien de l'appropriation que les unes et les autres ont faite de la recherche.

[...] la personne qui apprend est celle qui veut apprendre, et nul ne peut se substituer à cette volonté ou suppléer à son absence. Cela coïncidait d'ailleurs avec une réflexion sur mes propres apprentissages, au cours de laquelle j'avais constaté avoir appris principalement des longs travaux, ceux où je m'étais beaucoup investi, où j'avais donné le meilleur de moi-même. (André Morin, cité par Garon, 1993)

De plus, les activités de formation n'en demeurent pas moins – entre autres l'appropriation de l'approche biographique³ – l'un des aspects originaux de cette RAF, car elle a amené jeunes, formatrices et chercheuses également à entreprendre une démarche autobiographique de (re)construction du rapport à l'écrit. Outre le comité de coordination de la RAF et plus de 30 jeunes, les autres travailleuses de la BÀL ont par la suite entrepris la même démarche. Au total, près de 45 personnes ont vécu cette démarche en tant que sujets inscrits dans un processus d'intercompréhension!

Le dispositif d'action, de recherche et d'appropriation que l'approche biographique sous-tendait a conféré aux jeunes une position particulière à côté de celle des praticiennes et des chercheuses. Le fondement de la dynamique de co-construction entre ces trois catégories d'actrices et d'acteurs provient de l'intercompréhension suscitée par la participation de toutes et de tous à la rédaction

3. Cet aspect est développé plus avant dans la section suivante.

de leur récit de formation, à la production de savoirs sur l'objet de l'intervention et à l'élaboration de cette intervention et de son modèle.

1.2.2.4 En bref...

Certains **principes de base** doivent guider le processus de recherche-action. « Ainsi, Troutot (1980 : 197), Jacob (1985 : 18), Lamoureux et autres (1984 : 88) ont précisé les caractéristiques de la recherche-action, dont les principales sont les suivantes :

1. Il s'agit d'une démarche de longue durée et non pas d'une intervention ponctuelle.
2. Elle est entreprise en collaboration avec des groupes réels, insérés dans un contexte, et non pas avec des groupes composés d'individus socialement isolés.
3. La finalité, les objectifs et les orientations de la recherche sont discutés et négociés par les participants.
4. La définition de la problématique et des objectifs de recherche n'est pas faite d'après des théories ou des hypothèses préalables (même si l'intervention est fondée sur la base d'un cadre théorique) qu'il s'agit de confirmer ou d'infirmer, mais dépend des nécessités d'une situation et d'une pratique sociales concrètes.
5. Les données recueillies au cours du travail n'ont pas de valeur ni de signification en soi; elles sont intéressantes seulement en tant qu'éléments d'un processus de changement social et, en ce sens, l'objet de la recherche-action est une situation sociale considérée dans un ensemble.
6. Le chercheur abandonne (provisoirement du moins) le rôle d'observateur extérieur qu'il s'attribue habituellement – donc l'attitude de distance sociale et physique qui le sépare des personnes constituant son objet de recherche – au profit d'une attitude participante, allant de l'observation empathique à l'interaction directe en vue d'une coopération réelle, et instaurant une relation de sujet à sujet entre lui et les autres partenaires (ce qui n'exclut pas la distance critique!). » (Mayer et Ouellet, 1991 : 108)

Ajoutée aux finalités de recherche et d'action, la finalité de formation de cette recherche-action-formation a participé d'un processus qui s'apparente au processus éducatif défini par Maheux,

Gélinas et Claux (1983) pour les praticiens en éducation comme présentant les principales caractéristiques suivantes :

- s'enracine dans la situation même du praticien;
- permet de prendre du recul par rapport à la situation ou à l'objet de pratique étudié;
- est constamment en action : il alimente la pratique et la pratique l'alimente;
- prend en considération les logiques en présence dans la situation et la dynamique de leur interaction [...];
- permet au praticien d'apprendre à partir de son action et, par conséquent, de mieux l'orienter en ayant plus de prise sur son devenir, et d'élaborer une théorie qui tienne compte de son expérience. (Maheux, Gélinas et Claux, 1983 : 16 dans Goyette et Lessard-Hébert, 1987 : 97)

Parce que la demande de partenariat avec des chercheurs émanait de l'organisme, parce qu'un comité paritaire de chercheurs et d'intervenantes sur le terrain a encadré l'ensemble des activités de recherche, parce que la connaissance sur l'objet de recherche et la formalisation de la problématique ont évolué tout au long des activités de recherche et se sont de plus en plus définies à partir de l'action, de la formation et de la réflexion théorique, parce que la recherche de la Boîte à lettres s'est déroulée sur plusieurs années et avec de nombreux participants, parce que l'ensemble des acteurs associés directement à la recherche ont participé tant à la théorisation qu'à l'action et à la formation, parce que l'objectif ultime de ce projet de recherche était de renouveler les pratiques de l'organisme afin qu'elles soient plus efficaces auprès des jeunes et parce que les jeunes des ateliers Autobiographie ont été impliqués directement au coeur des finalités de la recherche-action-formation, nous estimons avoir rassemblé toutes les caractéristiques propres à une authentique démarche de « recherche-action-formation ».

1.2.3 L'approche biographique, une méthodologie de recherche, d'intervention et de formation

L'originalité de notre recherche repose, entre autres, sur l'utilisation de l'approche biographique en tant que méthodologie qui soutient l'atteinte concomitante des trois finalités déjà exposées : la

production de connaissances (finalité de recherche), l'intervention (finalité d'action) et enfin, la formation (finalité de formation ou d'appropriation) dans le domaine de l'alphabétisation populaire. Le processus vécu étant de nature circulaire ou spiralée, ces finalités se sont généralement imbriquées les unes aux autres.

Historiquement, l'approche biographique a d'abord été utilisée à des fins de recherche et, plus récemment, à des fins de formation et d'intervention. L'approche biographique a été utilisée depuis 100 ans d'abord en tant que méthodologie de recherche par l'anthropologie, puis par la sociologie et, actuellement, par un nombre grandissant de disciplines. Depuis environ deux décennies, « d'autres, dans la foulée d'Oscar Lewis et de Franco Ferrarotti, souvent plus proches de la pédagogie, de l'écoformation et de la formation expérientielle des adultes ou du travail social, ont littéralement fait émerger un champ de recherche fructueux autour des "histoires de vie" en formation ». (Barbier, 1996 : 11) L'approche biographique a ainsi été développée par des formateurs, d'abord à l'université, puis dans plusieurs milieux d'éducation et de formation, principalement en tant que véhicule de formation des adultes, le plus souvent appuyé par une perspective de recherche sur des objets liés à la formation.

C'est ainsi que la chercheuse principale, après avoir utilisé l'approche biographique en recherche (Desmarais et Grell, 1986), a développé une démarche de formation autobiographique dans un contexte universitaire, axée sur le renouvellement des pratiques sociales pour les intervenants sociaux. (Jouthe et Desmarais, 1993; Desmarais et Jouthe, 1996; Desmarais et Pilon, 1996) Les rapports entre théorie et pratique, subjectivité et objectivité, implication et distanciation et aliénation et émancipation dans les pratiques sociales sont fortement mis en lumière et travaillés par la collectivisation qui s'appuie sur un travail de production individuelle et d'analyse collective d'un récit (de formation). Cette approche de « recherche-formation » s'inspire du travail de pionniers réalisé en Europe francophone par les Pineau (Pineau et Marie-Michèle, 1983), Dominicé (1990) et de Villers (1996).

Enfin, l'approche biographique est aussi utilisée en tant que méthodologie d'intervention eu égard à des objectifs divers. Signalons, à titre d'exemple, l'utilisation de l'approche biographique à l'égard de la mémoire collective en tant qu'outil de mobilisation ou d'intervention

thérapeutique. L'approche biographique est de plus utilisée en Amérique du Nord dans l'accompagnement des mourants. (Hétu, 2000)

Au Québec plus spécifiquement, les utilisations de l'approche biographique renvoient à l'une ou l'autre des finalités de recherche, d'action ou de formation, mais à notre connaissance, notre recherche constitue un précédent dans l'utilisation de l'approche biographique pour l'atteinte concomitante des trois finalités précitées. Dans le champ de l'alphabétisation, nous avons répertorié deux recherches menées auprès de personnes analphabètes au cours des années 1980 : la première fait état des besoins exprimés par des adultes analphabètes. (Cartier et Houle, 1981) De la seconde, nous n'avons relevé qu'un très bref compte rendu d'une recherche-action menée auprès de jeunes analphabètes fréquentant les programmes d'alphabétisation d'une commission scolaire de l'île de Montréal. (Benoit, dans Pineau et Jobert, 1989)

Dans notre propre recherche, l'approche biographique a d'abord été retenue comme une technique originale de collecte d'informations pertinentes sur l'appropriation de l'écrit.

Selon Robertis et Pascal (1987 : 98), la technique du récit de vie peut être très utile pour le travail social dans la mesure où elle permet, d'une part, « de mettre en évidence les processus des situations vécues » par les diverses clientèles et, d'autre part, « de répondre au questionnement sur comment ces personnes ont été – se sont – engagées dans un processus d'exclusion, de marginalisation » (questionnement plus fructueux pour l'action que celui portant sur les caractéristiques de ces populations). Le récit de vie permet de cerner l'articulation du subjectif et du social. (Mayer et Ouellette, 1991 : 445)

Ainsi, outre quatre cohortes de jeunes, l'ensemble des membres du comité RAF et, par la suite, tous les membres de l'équipe de la Boîte à lettres, ont produit au moins un récit sur leur rapport à l'écrit. Ce récit est mis « au service des personnes qui se racontent et vise à obtenir, au bénéfice de celles-ci, un effet de changement ou de transformation ». (Legrand, 1993 : 217) Mais comment le récit est-il formatif? En quoi une démarche autobiographique vécue par des jeunes analphabètes leur permettra-t-elle de travailler à la redynamisation de leur rapport à l'écrit? L'effet formateur provient, d'après de Villers, de trois composantes caractéristiques de l'approche biographique en formation des adultes :

1. La production de soi.
2. La ré-articulation de sa temporalité.
3. L'interprétation du sens. (de Villers, 1996)

Ainsi, en produisant le récit de leur rapport à l'écrit, fût-il figé, les jeunes (notamment) adviennent en tant que sujet-acteur (identité narrative) de leur histoire avec la lecture et l'écriture. De plus, resituer concrètement dans le temps et l'espace leurs pratiques de l'écrit permet paradoxalement de libérer un présent et surtout un avenir, pour des pratiques éventuellement plus constructives pour le sujet-acteur. Enfin, dans l'approche biographique, « les énoncés qui s'échangent ne prennent leur véritable valeur qu'eu égard au sujet de l'énonciation qui soutient ces propos ». (de Villers, 1996 : 130) L'auteur du récit se fait « le premier interprétant de son récit », et c'est cette production de sens qui lui permet « d'assumer son passé et de déterminer son avenir ». (de Villers, 1996 : 117) Ainsi, une démarche autobiographique permet d'atteindre simultanément une finalité de production de connaissances (recherche) et une finalité de formation.

Si l'approche biographique offre à la fois une méthodologie pertinente dans la construction de l'objet de recherche et dans le processus de formation des adultes, elle a de plus fourni l'occasion d'expérimenter une nouvelle pratique dans l'organisme (finalité d'action). Selon Loicq (1991) « le récit de vie peut aider l'intervenant social à élaborer des stratégies d'aide plus pertinentes ». (Loicq, dans Mayer et Ouellette 1991 : 445) Il est certain que les stratégies de recherche et d'action diffèrent. (Dionne, 1999) Les stratégies de recherche sont basées sur des règles méthodologiques rigoureuses. La méthodologie est au coeur du processus de recherche : c'est elle qui est garante de la scientificité du processus de recherche. La rigueur de l'action s'évalue quant à elle en fonction d'une stratégie de planification. L'efficacité de l'action ne peut se mesurer qu'à travers un processus : scénario chronologique et successif d'activités qui doivent mener au but recherché. Il existe une méthodologie de l'action comme il existe une méthodologie de la recherche. Pour notre part, nous sommes convaincues que l'approche biographique en éducation des adultes peut être considérée comme répondant à la fois aux critères de scientificité de la recherche et aux critères d'efficacité de l'action.

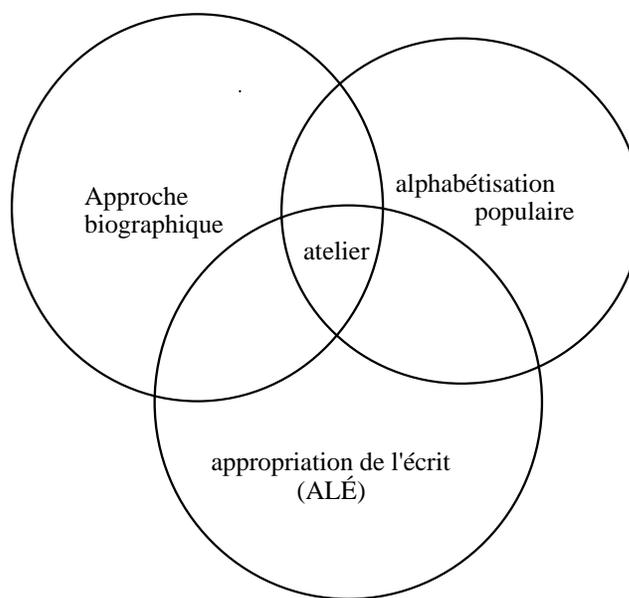
L'approche biographique ainsi expérimentée dans un atelier Autobiographie constituait l'une des réponses au renouvellement des pratiques en alphabétisation populaire. L'approche biographique telle qu'elle est utilisée à la Boîte à lettres rejoint ce que Freire (1974) nomme l'essentiel de l'éducation dans lequel « les hommes sont les sujets de leur propre pensée » et où « ils peuvent mettre en question leur pensée et leur vision du monde exprimées implicitement ou explicitement dans leurs suggestions et dans celles de leurs compagnons ». (Freire, 1974 : 115)

1.2.4 Un lieu privilégié d'expérimentation des trois finalités de la recherche-action-formation : l'atelier Autobiographie⁴

À la Boîte à lettres, par le biais de la recherche-action-formation, il y a eu interaction entre l'idéologie de l'alphabétisation populaire (qui est conscientisante), l'approche biographique qui permet une distanciation, active la réflexivité et est donc propice aux prises de conscience puis à une appropriation de sa vie, et l'appropriation de l'écrit.

L'atelier Autobiographie au carrefour de l'alphabétisation populaire, de l'approche biographique et de l'appropriation de l'écrit

Cette interaction est plus facilement observable dans une pratique innovée dès le début des travaux de recherche : l'atelier Autobiographie.



4. Voir le chap. IV pour une présentation plus détaillée de l'atelier Autobiographie. Le lecteur trouvera de plus le matériel pédagogique de l'atelier en annexe.

Principal lieu de collecte d'information (recherche) et d'intervention auprès des jeunes (action), l'atelier Autobiographie, inspiré de l'approche biographique en éducation des adultes, est l'un des lieux marquants de la démarche de recherche entreprise à la Boîte à lettres, en plus d'être un lieu de formation, dans l'action, à la fois pour les jeunes de l'atelier et les formatrices qui y sont intervenus et plus globalement, pour tout le comité RAF. Cet atelier s'étendait sur une période d'un an, à raison d'une rencontre hebdomadaire de trois heures. Les jeunes de l'atelier étaient invités à produire leur récit de formation, dont le sujet exclusif était leur « appropriation de l'écrit ».

« Le chercheur en recherche-action est l'aiguilleur des processus. Il les achemine à bon port en les repérant et, parfois, en les modélisant. » (Barbier, 1996 : 83) Ainsi, au comité RAF, la chercheuse universitaire spécialiste de l'approche biographique a proposé un modèle basé sur sa propre expérience de l'approche biographique en éducation des adultes. La formatrice de l'atelier, assistée de l'agente de recherche, en ont aménagé la réalisation. Chaque semaine, en comité RAF, une évaluation systématique était faite pour élaborer et réajuster l'intervention. Dès la deuxième année d'expérimentation, les jeunes de l'atelier Autobiographie ont été davantage associés à l'élaboration de cette nouvelle pratique.

L'atelier était à la fois un lieu d'action, de formation et de recherche. Les intervenantes qui y ont travaillé ont joué des rôles à la fois de chercheuses et de praticiennes. Rhéaume (1987) dit de la recherche-action qu'elle est un : « mode d'exploration systématique des conditions du changement à partir d'un savoir constitué qui est précisément mis en cause, confronté à une pratique dans le but de le dépasser ». (Rhéaume, dans Goyette, Lessard-Hébert, 1987 : 31) Les intervenantes ont alimenté l'atelier sur le plan de la recherche, en vulgarisant notamment des textes théoriques sur l'appropriation de l'écrit. Elles ont aussi dirigé la rédaction des récits de formation des jeunes en s'appropriant l'approche biographique et en l'adaptant pour les jeunes. Le récit s'inscrit alors dans une

démarche qui a des effets sur les gens eux-mêmes : prise de conscience de vocations refoulées et de ressources personnelles cachées, retour réflexif sur le passé qui donne la force de bondir vers l'avenir, mise à distance d'échecs mal vécus et libération d'inhibitions anciennes, etc. (Bertaux, 1989 : 36)

Enfin, les formatrices ont, en tenant leur journal de bord, fourni un matériel très riche concernant l'intervention qu'elles mettaient en avant.

L'atelier était aussi le lieu où les jeunes ont contribué à élucider plusieurs dimensions et composantes de l'appropriation de l'écrit (objet de recherche). Les jeunes qui s'y sont investis ont participé par leur récit de formation écrit et l'analyse de ce dernier à des efforts de formalisation de l'ALÉ. Leurs commentaires, leurs questionnements, leurs prises de conscience ont permis d'enrichir le modèle théorique dont le comité RAF s'était inspiré. Ces réflexions, reprises et débattues en comité RAF, ont permis d'approfondir et d'apprécier toute la richesse de la complexité de l'objet de recherche. En parlant de la spécificité de la recherche-action, Grell et Wéry (1981) rappellent que « Les objectifs de la recherche sont de contribuer à la solution de problèmes auxquels sont confrontés les intéressés, tout en contribuant à l'élaboration de modèles théoriques. [...] La recherche est une oeuvre collective entre les différents partenaires sociaux et le chercheur. » (Grell et Wéry, 1981 : 124 dans Goyette et Lessard-Hébert, 1987 : 30)

L'atelier Autobiographie était un lieu d'interactions éducatives entre les jeunes et leur formatrice. C'était un lieu privilégié de formation dans lequel s'expérimentaient de nouvelles pratiques sans cesse réexaminées à la lumière de paramètres théoriques reçus en cours de formation. Ainsi, le modèle s'est amélioré d'une année à l'autre tout en poursuivant des objectifs de théorisation, des objectifs de formalisation d'un modèle d'intervention transférable et enfin, en enrichissant la réflexion des intervenantes sur leur propre intervention. « On prend ainsi conscience progressivement qu'on est en train de changer de modèle de pratique au fur et à mesure qu'on découvre le nouveau. » (Mayer, 1991 : 129)

En conclusion de cette présentation du processus de recherche et de l'approche biographique, nous reprenons les propos de deux intervenants (Millien et Ulysse, 1996) ayant utilisé l'approche biographique dans le cadre d'une recherche pour l'obtention d'une maîtrise sur le renouvellement des pratiques d'intervention sociale. Ces propos résument bien notre pensée sur le potentiel heuristique de l'approche biographique, tant en recherche qu'en intervention et en formation :

À cause de la valeur méthodologique et de la portée épistémologique des histoires de vie qui font de l'individu le principal sujet de sa (trans)formation et de la production de la connaissance, l'être, le savoir et le faire se conjuguent dans la création d'un espace vital où l'adulte-apprenant peut non seulement procéder à une réappropriation du soi mais aussi s'adapter et participer à l'instauration de nouvelles pratiques imposées par les mouvements de société. (Millien et Ulysse, 1996 : 10)

1.2.5 Des activités d'évaluation des pratiques mises en place

L'évaluation de l'atelier Autobiographie porte spécifiquement sur sa dernière année, soit l'année 1999-2000. Cette évaluation s'inscrit dans le prolongement des explorations faites par les membres du comité RAF, particulièrement les formatrices de l'atelier, dans le cadre de la recherche-action-formation menée. Elle est le fruit d'un regard porté par un évaluateur externe, un regard à distance de la dynamique des actrices et des acteurs entourant cette nouvelle pratique de redynamisation du rapport à l'écrit que représente l'atelier Autobiographie. Elle apporte des informations rétroactives sur les actions, les objectifs, les conditions de réalisation et les effets entourant l'atelier.

1.2.5.1 Une évaluation normative

Dans une perspective de soutien à l'exploration, à la réflexion et aux découvertes inhérentes à la recherche-action-formation entreprise, l'évaluation réalisée s'inscrit dans une perspective « exploration et découverte ». (Mucchielli, 1994 : 194) Cette évaluation est aussi « formative » (Patton, 1990) car elle a été utilisée par les membres du comité RAF pour compléter leur propre évaluation de l'ensemble des interventions menées et pour alimenter leur réflexion entourant la formulation du modèle d'atelier Autobiographie. Ainsi, elle a, d'une part, éclairé nos conclusions et, d'autre part, elle en a justifié certaines.

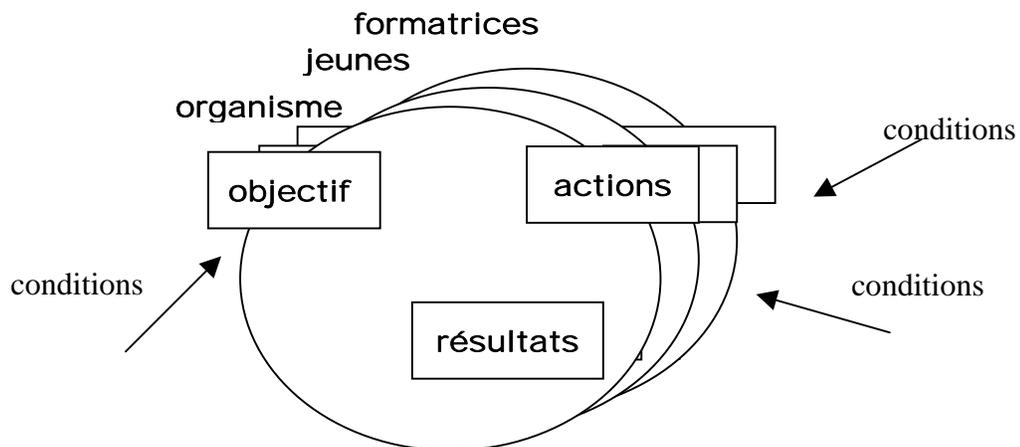
Ce type d'évaluation relève du paradigme normatif (Lecomte et Rutman, 1982), car elle s'applique « à un ensemble d'objectifs voulus par l'auteur ou par ceux qu'il dessert ». Non seulement l'évaluation s'est faite en fonction des objectifs portés par la BÀL, mais aussi en fonction des acteurs et des actrices de l'atelier : les jeunes et les formatrices. Cette évaluation a

porté un regard circulaire établissant, pour chacun de ces niveaux d'action et entre eux, des liens entre les objectifs poursuivis, les actions menées et les résultats observés.

Elle a de plus fait ressortir les « moyens et conditions indispensables » (Lecomte et Rutman, 1982) dans la réalisation des actions et la poursuite des objectifs. À ce titre, l'environnement interne de la BÀL, entre autres, a été étudié en tant que condition de réalisation de l'atelier. (Sensi, 1990)

Figure 1.1

Une évaluation circulaire relative aux trois niveaux d'action



Les données d'évaluation ont été recueillies lors de dialogues entre les différents acteurs et l'évaluateur. L'évaluation produite est donc le fruit d'une intercompréhension résultant de l'interprétation des objectifs, des actions, des conditions et des effets produits. À ce titre, elle se base sur une intersubjectivité propre à la recherche-action-formation. (Gauthier et Baribeau, 1984)

Après avoir évoqué sommairement les différentes activités d'évaluation réalisées, les données d'évaluation sur les objectifs ainsi que les actions et les conditions dans lesquelles ont pris place ces actions ont été présentées à trois groupes d'acteurs spécifiques : l'équipe de la BÀL, les

jeunes et les formatrices. Le rapport d'évaluation, pour sa part, présente les résultats observés et rapportés par les formatrices et surtout par les jeunes, mais il tient compte des objectifs portés par les trois groupes d'acteurs. Après avoir abordé la question de la scolarisation des jeunes, une appréciation générale de la recherche-action-formation, selon les critères indiqués plus haut, a été présentée en guise de conclusion. Pour compléter cette conclusion, des observations générales ont été formulées sur les résultats obtenus et sur leurs incidences⁵.

1.2.5.2 Un continuum d'activités d'évaluation

L'évaluation a débuté par une phase d'implantation. Les membres du comité RAF, par l'intermédiaire d'un sous-comité d'évaluation, et l'évaluateur, y ont négocié et implanté son dispositif. L'évaluation s'est effectuée au cours d'activités de collecte de données tout au long de la période couverte, soit peu de temps après le début de l'atelier jusqu'à quelques mois après la fin, de septembre à août. Elle s'est terminée par un exercice de validation du rapport final auprès du comité RAF.

La collecte de données concernant l'organisme s'est faite principalement à travers les documents écrits produits relativement à la recherche-action-formation : les demandes annuelles de subvention auprès des bailleurs de fonds, les rapports annuels de l'organisme et du projet, le devis initial d'évaluation. Elle s'est faite aussi à travers des rencontres du comité RAF, du comité d'évaluation, de l'équipe de travail et du conseil d'administration. Pour ce niveau d'action, il s'agissait d'examiner les cadres structurants du projet et les commentaires évaluatifs et organisationnels l'entourant. Afin de saisir la globalité des informations relatives à la structuration du projet, cet examen portait sur l'ensemble du cheminement du projet et cela, en remontant jusqu'à son contexte de mise en œuvre, à ses intentions initiales et à la formulation de la problématique de départ.

La collecte de données auprès des jeunes s'est faite principalement à travers des entrevues individuelles et de groupe de type semi-dirigé. Ces entrevues ont eu lieu à des moments stratégiques du déroulement de l'atelier, à travers quatre vagues successives : une première à

5. On retrouvera l'essentiel des conclusions et des remarques de l'évaluateur au chapitre IV.

quelques semaines du début, une deuxième à mi-parcours, une troisième à la fin des activités de l'atelier et une quatrième, quelques semaines après sa terminaison. À ces rencontres se sont ajoutées des activités d'évaluation tenues à l'intérieur même de l'atelier, qui portaient sur des blocs spécifiques d'activités. Ces activités ont pris la forme de discussions collectives animées par les formatrices et de grilles d'appréciation des activités à remplir individuellement par chacun des jeunes.

Par ces différents moyens échelonnés dans le temps, un regard a pu être porté sur l'évolution des intentions et des perceptions des jeunes vis-à-vis les résultats de leur participation, les activités vécues et leur engagement dans celles-ci. En tout, seize jeunes ont été rencontrés dans les entrevues. De ceux-ci, six ont participé à au moins trois rencontres. Il est à noter que deux autres jeunes qui avaient participé à des ateliers antérieurs ont aussi été rencontrés. En complément à ces activités formelles de collecte de données, se sont ajoutées des activités informelles de collecte lors de rencontres fortuites avec des jeunes dans les locaux de la BÀL et au moment d'activités spéciales de l'organisme, fêtes et autres.

Précisons que notre collecte de données s'est effectuée auprès des jeunes qui ont participé d'une façon soutenue à l'atelier et qui représentaient près des trois quarts de ses participantes et participants. Les autres, ayant quitté au début des activités, n'ont pu être rencontrés.

La collecte de données auprès des formatrices s'est déroulée à plusieurs étapes de l'atelier. Des discussions d'évaluation avec le comité de l'atelier⁶ ont eu lieu à la suite de chacun des blocs d'activités. Une entrevue individuelle a aussi été menée avec chacune des deux formatrices. Des données ont aussi été recueillies à travers de multiples rencontres informelles avec elles et au moment des discussions dans des rencontres de l'organisme. Enfin, leur journal de bord a aussi été scruté.

6. Le comité de l'atelier était formé des deux formatrices qui animaient l'atelier et d'une chercheure.

1.3 Une participation essentielle de plusieurs groupes d'acteurs

Pour plusieurs auteurs (Goyette et Lessard-Hébert, 1987; Mayer, 1991; Barbier, 1996; Dionne, 1999; Zuniga, 2000), la recherche-action offre, entre autres caractéristiques essentielles, la possibilité à diverses personnes qui y sont associées de la faire selon un nouveau type de relation. En recherche classique, le chercheur est un être « à part », gardant une distance avec le terrain afin notamment de préserver son objectivité. Dans un tel contexte, les personnes auprès desquelles la recherche s'effectue n'ont d'autre choix que de participer ou non à ce qui leur est proposé. En recherche-action, il en va tout autrement. Les chercheurs et les intervenants sur le terrain s'allient afin de mettre en commun leur apport respectif pour mieux circonscrire un problème qui émane du terrain. Les acteurs, en recherche-action, sont donc à la fois les chercheurs, les personnes sur le terrain et parfois même les clientèles auprès desquelles travaillent les intervenants. C'est dire à quel point la part, la place et l'apport des différents acteurs ont une influence déterminante sur tout le processus de recherche-action.

1.3.1 Présentation des groupes d'acteurs

L'ensemble des acteurs associés de près ou de loin à la recherche-action sont tributaires, à plus ou moins grande échelle, de la réussite d'une telle démarche. « [...] L'implication est pour plusieurs auteurs une condition, une caractéristique essentielle de la recherche-action. » (Goyette et Lessard-Hébert, 1987 : 29) Certains acteurs seront plongés au cœur de la démarche, d'autres la soutiendront sur le plan de la gestion et enfin, d'autres encore y porteront un regard extérieur qui viendra enrichir l'ensemble de la réflexion suscitée. Certains acteurs sont à l'intérieur de l'organisme, d'autres sont de l'extérieur.

les participants sont reconnus comme des êtres constitués. Le milieu réel, le vécu est source et lieu d'investigation quant à l'objet de recherche. La méthode [...] est choisie ou opérationnalisée en tenant compte des personnes impliquées. (Goyette et Lessard-Hébert, *idem* : 29)

Nous présenterons d'abord le comité de coordination de la recherche (comité RAF), puis les acteurs à l'interne, les personnes qui ont été impliquées ou touchées directement par la recherche, et enfin, les acteurs à l'externe qui, de plus loin, y ont aussi contribué selon des rôles différents.

Le tableau qui suit présente succinctement l'ensemble des acteurs touchés par la recherche et leur provenance.

TABLEAU 1.2

Les acteurs de la recherche-action-formation

Le comité de coordination de la recherche : COMITÉ RAF (6 membres)	
3 personnes de l'équipe de travail <ul style="list-style-type: none"> ▶ la coordonnatrice de l'organisme ▶ deux intervenantes auprès des jeunes 	3 personnes de l'extérieur de l'organisme <ul style="list-style-type: none"> ▶ une chercheure universitaire ▶ une assistante de recherche ▶ une agente de recherche
LES AUTRES ACTEURS	
À L'INTERNE	À L'EXTERNE
<ul style="list-style-type: none"> ▶ l'équipe de travail ▶ les membres du conseil d'administration ▶ les jeunes de l'organisme et plus spécifiquement ceux et celles qui ont fréquenté les ateliers Autobiographie 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ des représentants du principal bailleur de fonds ▶ les membres du comité conseil (comité consultatif) ▶ l'équipe d'évaluation

1.3.1.1 Le comité de coordination de la recherche (comité RAF)

Le comité de coordination de la recherche, le comité RAF, est l'acteur central de cette recherche-action-formation. La Boîte à lettres a choisi d'y impliquer les employées permanentes de son organisation, mais aussi des personnes de l'extérieur reconnues pour leur différentes expertises en recherche-action et en alphabétisation. Pour la Boîte à lettres, il était évident, de prime abord, qu'il fallait aller chercher des expertises extérieures à l'organisme pour appuyer le travail de recherche. L'organisme a initié et choisi ses collaborations extérieures. Ce choix s'est actualisé en deux temps, au printemps 1996.

Dans un premier temps, on a recruté une agente de recherche reconnue à la fois pour son expertise sur le terrain et pour son expertise dans le domaine de l'alphabétisation. De là s'est formé un premier noyau regroupant trois personnes de l'équipe de travailleuses et l'agente de recherche. Le Service aux collectivités (SAC) de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM) a été sollicité afin de proposer une expertise universitaire en recherche-action.

Ainsi, dans un deuxième temps, une professeure et chercheuse de l'UQÀM a été choisie par l'organisme. Cette chercheuse possédait une expertise en recherche-action certes, mais également une expertise très approfondie en approche biographique. Saisie de l'ampleur de l'objet de recherche, « connaître la nature du processus figé de l'appropriation de l'écrit chez les jeunes adultes analphabètes », la chercheuse a fait valoir l'importance d'intégrer une assistante de recherche maîtrisant à la fois l'approche biographique et la problématique de l'alphabétisation.

Ainsi formé, le comité RAF a commencé à se réunir et à échanger sur la base de deux éléments clés de la recherche : d'une part, le renouvellement des pratiques d'alphabétisation de l'organisme (volet action) et, d'autre part, la production de connaissances entourant le concept d'appropriation de l'écrit (ALÉ) (volet recherche). Ce comité a appris à s'ajuster au fur et à mesure de l'avancement des travaux. Assez rapidement, les membres du comité ont su reconnaître l'importance à la fois de la théorie et de la pratique. « Ce rapprochement entre théorie et pratique découle de la pratique de la recherche-action elle-même. Ce rapprochement modifie

aussi la manière de faire de la recherche.» (Dionne, 1999 : 17) Nous présentons plus spécifiquement le rôle et le fonctionnement du comité RAF à la section 1.3.2.

1.3.1.2 Les acteurs à l'interne

À la Boîte à lettres, trois groupes d'acteurs étaient concernés par la démarche de recherche-action-formation : l'équipe de travail, les membres du conseil d'administration et les jeunes inscrits aux ateliers Autobiographie. Chacun de ces groupes a été touché directement par les travaux menés au cours du projet de recherche-action-formation. Toutefois, l'ampleur de l'implication de chacun de ces groupes n'a pas été la même. Par ailleurs, ils ont joué des rôles différents, mais essentiels, pour l'avancement des travaux.

L'équipe de travail de la Boîte à lettres

L'équipe de travail de la Boîte à lettres effectue trois types de tâches : l'intervention auprès des jeunes, la promotion et la gestion de l'organisme et enfin, la vie interne. Les personnes qui composent l'équipe proviennent de différents secteurs : travail social, littérature, éducation, communications, techniques de bureau. La diversité des formations enrichit la vision portée en collégialité par l'équipe et permet l'émergence de points de vue complémentaires dans diverses situations de travail.

Au moment où cette recherche-action a démarré au printemps 1996, trois personnes travaillaient à temps plein dans l'organisme. Quatre autres personnes gravitaient autour de l'équipe permanente et y travaillaient à temps partiel. Les trois employées permanentes se sont engagées directement dans la démarche de recherche. L'une d'entre elles était la coordonnatrice de l'organisme, et les deux autres étaient des intervenantes sur le terrain, assumant à la fois un rôle d'animation d'atelier et le soutien individuel auprès de certains jeunes. L'ensemble de la gestion et de la permanence de l'organisme étaient, à cette époque, assurées collectivement par cette petite équipe permanente.

Des trois membres de l'équipe initiale, deux ont poursuivi l'ensemble de la recherche durant cinq ans; l'autre a quitté la BÀL après un an et n'a pas été remplacée au comité RAF durant la deuxième année des travaux. À compter de l'automne 1998, une troisième personne de l'organisme, formatrice d'atelier, se joint aux deux autres dans les activités de recherche. Ce sont donc de nouveau trois personnes, membres de l'équipe de la Boîte à lettres, qui sont impliquées directement dans la recherche. Les autres travailleuses qui viendront, au cours des années, grossir les rangs de l'équipe ne seront, pendant un certain temps, qu'indirectement touchées par la recherche. Ce n'est qu'à partir du moment où l'on embauche de nouvelles employées *permanentes* que certaines tensions se produisent dans l'équipe interne. Nous reviendrons plus loin sur cet aspect des relations entre les personnes travaillant dans l'organisme.

Le conseil d'administration

Bien que les travailleuses de la Boîte à lettres aient été très actives au sein de ce projet, il n'en demeure pas moins que le conseil d'administration reste l'instance décisionnelle de l'organisme. Les membres du conseil d'administration provenaient du milieu de l'éducation, du milieu syndical et du milieu communautaire. Ils se réunissaient sur une base régulière, bien qu'à certains moments ils aient été disponibles pour participer à quelques réunions ad hoc, en plus de leurs réunions statutaires. Ces personnes étaient disponibles et ouvertes à la nouveauté.

Les membres du conseil d'administration avaient été partie prenante de la conception initiale du projet de recherche et du premier démarchage financier. Auparavant, le conseil d'administration avait été l'un des acteurs importants de la démarche d'orientation de la Boîte à lettres, associé à l'équipe de travailleuses. Cette recherche étant l'un des aboutissements de la nouvelle orientation de l'organisme, le regard et l'intérêt que le conseil lui portait étaient importants. Par contre, après l'obtention de la première subvention, le conseil d'administration ne s'est plus impliqué dans la poursuite du démarchage financier. C'est le comité RAF qui l'a pris en charge. À cet effet, le conseil d'administration a accordé sa totale confiance aux membres du comité RAF.

Au cours des cinq années qu'a duré le projet, un point quasi statutaire était à l'ordre du jour de l'ensemble des réunions du conseil d'administration. Ce point servait à renseigner les membres

du conseil de l'avancement des travaux afin qu'ils demeurent conscients des enjeux, des défis et des besoins de l'organisme dans la réalisation de la recherche.

Enfin, il est important de mentionner le soutien offert, dans l'ensemble, par les membres du conseil d'administration de la Boîte à lettres, à l'équipe impliquée directement dans les travaux de recherche. Le conseil d'administration a toujours donné son appui aux nouvelles pratiques d'intervention issues de la démarche de recherche-action-formation et a accordé sa confiance aux décisions prises par le comité RAF. Il a constitué un allié stratégique au cours de ces cinq ans.

Les jeunes dans les ateliers Autobiographie

La Boîte à lettres endosse une approche populaire en alphabétisation, et des lieux ont été créés, dès la fondation de l'organisme, pour que les personnes qui le fréquentent puissent y apprendre la participation démocratique et la prise en charge de certaines activités. Les formes participatives ont évolué au fil de l'expérience acquise. Au début de la recherche, les jeunes adultes qui venaient à la Boîte à lettres étaient consultés soit par l'entremise du comité des participants, du conseil d'administration ou encore à l'occasion des assemblées générales annuelles. Or, plus qu'une consultation, le défi principal de cette recherche-action-formation était d'impliquer activement les jeunes adultes et de leur faire jouer un rôle déterminant dans la recherche. Le défi était de taille, car la majorité des jeunes qui fréquentent l'organisme n'ont jamais vécu dans une culture participative et sont, en règle générale, plutôt passifs au début de leur formation.

C'est le comité RAF qui, dès ses premières rencontres de travail, a déterminé la place des jeunes dans ce vaste projet. Conformément à la philosophie de l'organisme, le comité RAF a tenu à « trouver des moyens originaux et inédits pour intégrer véritablement les jeunes dans cette démarche, au-delà des beaux discours de principe sur la participation ». (Roy, S., 1996) Initialement, on avait songé à les impliquer dans la conception et la rédaction d'un questionnaire d'entrevue mais, après réflexion, le comité RAF a conclu que la manière la plus simple d'impliquer très activement ces jeunes dans un cadre qui leur était familier serait un atelier Autobiographie.

À l'intérieur de cet atelier, les jeunes étaient amenés à participer activement et de plain-pied à la collecte et à l'analyse des données qui servaient à étayer la compréhension de l'objet de recherche (le processus d'appropriation de l'écrit). Connaissant le profil des jeunes qui fréquentent la Boîte à lettres, il pouvait sembler de prime abord que l'investissement demandé soit exagéré à cause de la durée de l'implication (un an), de la nature de ce qui leur était demandé (écriture de longue haleine et réflexion active sur leur processus d'appropriation de l'écrit) et du degré de dévoilement exigé pour transformer leur rapport à l'écrit. Tous les jeunes qui se sont associés volontairement au projet de recherche savaient pertinemment ce que le comité RAF et, plus largement, la Boîte à lettres, attendaient d'eux. Ils savaient que leur concours était primordial à l'élucidation de l'objet de recherche d'une part, et au renouvellement des pratiques d'alphabétisation de l'organisme, d'autre part.

Ainsi, au cours des quatre années subséquentes, les jeunes se sont inscrits à l'atelier, sur une base volontaire, avec pour seule exigence de prendre le temps de comprendre ce qu'impliquait la démarche de l'atelier et d'y adhérer pleinement. Tous ces jeunes qui ont fréquenté l'atelier Autobiographie avaient été informés que leurs récits de formation et, plus globalement, la démarche de l'atelier, étaient partie intégrante d'un processus de recherche-action-formation. Ils en étaient informés dans un premier temps au camp d'accueil, à l'automne, et dans un deuxième temps dans l'atelier, au début des activités. Ils savaient en outre que leurs récits de formation constituaient, pour le comité RAF, un élément essentiel de production de nouvelles connaissances sur l'appropriation de l'écrit (ALÉ) et que, dans ce sens, d'autres personnes liraient leur production écrite. Dans l'esprit de l'approche biographique en formation des adultes, chaque jeune restait le maître d'oeuvre de son propre récit de formation : lui seul décidait de ce dont il choisissait de parler, de ce qu'il acceptait de dévoiler aux autres.

1.3.1.3 Les acteurs à l'externe

Outre les acteurs à l'intérieur de la Boîte à lettres, l'organisme a également eu à tenir compte d'un certain nombre d'acteurs extérieurs à l'organisme. Les personnes de l'extérieur, concernées par le projet de recherche-action-formation, avaient des rôles différents à jouer, et les défis liés à l'établissement et au maintien de relations harmonieuses avec chacun de ces groupes d'acteurs

ont été de taille! Il s'agissait ni plus ni moins, pour l'organisme, de prouver sa capacité de mener à terme un projet de recherche de grande envergure selon toutes les règles de scientificité. Deux principaux groupes d'acteurs ont exercé un certain droit de regard sur les travaux menés pendant cinq ans : des représentants du principal bailleur de fonds et un comité conseil. Dans un tout autre ordre d'idée, une équipe externe d'évaluateurs a participé à l'évaluation des impacts de l'atelier Autobiographie auprès des jeunes. Cet apport extérieur a constitué, pour les travaux de la recherche, un « input » majeur, tant sur le plan du contenu que pour l'évaluation. Seuls les représentants du principal bailleur de fonds ont été présents tout au long des cinq années. Les deux autres groupes y ont été pour l'un, le comité conseil, durant la première année du projet et pour l'autre, l'équipe d'évaluation, surtout au cours des deux dernières années du projet.

Le comité conseil

Le comité conseil était composé d'une personne du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ), d'une personne représentant le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), d'une personne provenant de la Centrale des enseignantes et enseignants du Québec (CEQ, aujourd'hui la CSQ), d'une personne du milieu de l'éducation populaire, d'une personne rattachée au Service aux collectivités (SAC) de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM) et enfin, d'une formatrice de l'organisme et de l'agente de recherche.

La tâche principale du comité a été de donner son avis sur l'orientation globale de la recherche et sur les diverses versions du texte de la problématique. Ce comité s'est dissous en mai 1997, après la transmission de la problématique de recherche au ministère de l'Éducation du Québec. Son rôle d'encadrement, initialement pressenti par les bailleurs de fonds, ne semblait plus pertinent compte tenu de l'encadrement qu'offrait, après une année de fonctionnement, le comité de coordination de la recherche-action-formation (comité RAF).

L'équipe d'évaluation

Une équipe d'évaluation a été recrutée pour mener à terme l'évaluation de l'ensemble des pratiques novatrices instaurées au cours de la démarche de recherche. Le comité RAF a choisi

d'aller en appel d'offres afin de systématiser et de compléter le processus d'évaluation continue qui prévalait depuis le début des travaux de recherche. Deux membres du comité RAF ont encadré, tout au long du processus d'évaluation, les équipes qui se sont succédé. Un premier devis d'évaluation a été produit par un organisme communautaire à l'automne 1999. La réalisation de ce dossier n'a pu être assumée par cette équipe. Un deuxième appel d'offres a donc été lancé, et c'est un membre d'une coopérative de travailleurs qui a repris le dossier d'évaluation.

L'évaluation s'est échelonnée au cours de l'année 1999-2000. Divers acteurs y ont été associés dont l'ensemble du comité RAF, qui l'a encadrée, et l'intervenante jeunesse que le processus évaluatif a touchée directement, car il a mis notamment en lumière son intervention auprès des jeunes. Cette évaluation a, en outre, impliqué les formatrices des ateliers Autobiographie ainsi que les jeunes qui ont participé à ces ateliers. L'arrivée d'un nouvel acteur a suscité de nouveaux questionnements et la production d'un nouveau devis d'évaluation. Un rapport d'évaluation a été déposé à l'interne en janvier 2001 aux fins de commentaires et finalisé au printemps 2001. Les principaux constats de ce rapport sont présentés au chapitre IV.

Les représentants du principal bailleur de fonds

Les représentants du principal bailleur de fonds, bien que ne participant pas activement à la recherche, ont été présents d'entrée de jeu. Les premiers fonctionnaires à être interpellés par la recherche ont insisté pour que l'organisme soit accompagné par des chercheurs universitaires, afin d'en assurer la validité. Dans sa vision très pragmatique de la démarche entreprise, l'organisme avait déjà lui-même retenu cette condition de réussite. Deux types de fonctionnaires représentaient le principal bailleur de fonds. Ils provenaient de deux cultures de travail différentes et connaissaient peu le type de recherche entrepris par l'organisme. Les rôles joués par les deux fonctionnaires différaient quelque peu. L'un occupait une position de type plus collaborative, connaissait bien le milieu de l'alphabétisation populaire et restait transparent dans ses prises de position. Il a accompagné l'organisme tout au long des cinq années. De l'autre côté, trois fonctionnaires se sont succédé pendant la durée du projet. Deux d'entre eux avaient une culture de travail de type plus technocratique, connaissaient peu le milieu et conservaient

d'avantage une attitude de contrôle sur le plan de la gestion des ressources humaines et financières affectées au projet.

Le comité RAF a choisi, dès l'automne 1997, d'établir un rapport différent avec ces fonctionnaires. En effet, une rencontre pour faire état de l'avancement des travaux et de la nécessité de les ventiler autrement dans le temps a réuni le comité RAF et les représentants du bailleur de fonds. Le bilan de la première année de recherche, le matériel produit et l'échéancier ont été portés à l'attention des deux représentants. Cette rencontre a été la première d'une série de rencontres annuelles qui ont eu lieu à chaque automne. Chaque rencontre constituait un moment privilégié pour faire état de la situation et pour analyser conjointement les besoins de la recherche en termes de financement. La principale difficulté a été, au cours des trois premières années, de devoir recommencer avec de nouvelles personnes d'une année à l'autre. Beaucoup d'énergie a servi à renouveler le climat de confiance mutuelle. Par contre, les échanges avec ces fonctionnaires ont constitué des éléments positifs pour la poursuite du démarchage financier, notamment parce qu'ils ont partagé avec l'organisme leur connaissance de diverses opportunités de financement additionnel.

Au moment de la mise en branle du projet de recherche (printemps 1996), les représentants du bailleur de fonds ont aussi demandé que soit constitué un comité conseil composé de personnes provenant de divers milieux qui fourniraient un avis extérieur sur l'orientation du projet.

1.3.2 Rôle et fonctionnement du comité RAF

Nous l'avons mentionné, le comité RAF a constitué le noyau central des travaux de la recherche-action. Le comité RAF a assumé totalement la prise en charge des diverses composantes des travaux qui auront duré plus de cinq ans. Il s'est occupé de faire en sorte que l'ensemble des acteurs impliqués dans l'organisme (équipe de travail extérieure au projet, conseil d'administration et jeunes adultes inscrits en atelier Autobiographie) soient tenus régulièrement au courant de l'avancement des travaux. Dès la deuxième année du projet, le comité s'est préoccupé du transfert des résultats qui commençaient à voir le jour. Son rôle a été déterminant à toutes les étapes et pour l'ensemble des composantes. Le comité RAF a contrôlé tous les aspects

du projet : sur les plans de la recherche (théorisation sur l'ALÉ), de l'action (conception du modèle d'intervention de l'atelier Autobiographie) ou encore de la formation (tant auprès des jeunes, qu'auprès des autres membres de l'équipe et des membres du conseil d'administration). Il a aussi été l'interlocuteur principal auprès des bailleurs de fonds. C'est aussi en comité RAF que se sont prises les décisions de démarchage financier, présentées ensuite au conseil d'administration. Le comité a joui d'une entière liberté de pensée et d'action.

1.3.2.1 Fonctionnement du comité RAF

Le comité RAF a instauré très rapidement certains moyens visant à formaliser ses échanges. Ses réunions de travail étaient statutaires et régulières. Les ordres du jour étaient préparés à l'avance, les échanges s'y effectuaient dans une perspective d'efficacité. De plus, au début de chaque année, un temps était consacré à la planification des priorités de l'année et à la fin de chaque année, un bilan des réalisations en cours et des perspectives était rédigé à la suite des journées consacrées à cet effet.

En cours de route, ses façons de travailler se sont raffinées et ont permis une plus grande efficacité dans les prises de décision. Ainsi, divers sous-comités de deux ou trois personnes ont porté certains dossiers : les comités atelier, financement, formation, d'analyse des récits et évaluation sont ceux qui ont été les plus actifs durant l'ensemble de la recherche. Le comité RAF s'est réuni hebdomadairement durant les quatre premières années et mensuellement au cours de la dernière année. Cette dernière année a été principalement consacrée à la production du rapport de recherche, production partagée en sous-comités de travail. Enfin, la diffusion des travaux s'est matérialisée plus particulièrement à l'hiver 2001, dans le cadre d'un séminaire universitaire de recherche-action de 2^e cycle encadré par la chercheuse principale du comité RAF. À cause du travail continu de réflexion et de formalisation que ce séminaire exigeait de la part des membres du comité RAF, cette activité de formation et de transfert a permis un enrichissement considérable du rapport de recherche en préparation.

Mentionnons que les personnes du comité RAF ne travaillaient pas à temps équivalent ni à temps plein, sauf une formatrice d'atelier qui, au cours de deux années consécutives, a consacré quatre

jours par semaine à cette recherche. Tous les membres du comité RAF, à l'exception de cette dernière, accomplissaient en plus des tâches de recherche, d'autres tâches dans l'organisme ou à l'extérieur. Les chercheuses du comité RAF ont investi énormément de temps dans cette recherche. L'assistante de recherche a, pour sa part, investi du temps non rémunéré pendant une année complète, ce qui témoigne de l'enthousiasme suscité par le projet et de l'engagement de cette dernière! L'ampleur de l'implication de chacune des membres du comité RAF constitue sans contredit l'une des conditions de réussite de cette démarche de recherche-action-formation!

1.3.2.2 Climat de travail

Au comité RAF, les membres ont réussi à développer et à maintenir tout au long des cinq années qu'auront duré les travaux de recherche, la volonté partagée, chacun selon son rôle, d'agir en fonction du but visé. C'est cette volonté et cet esprit d'équipe qui ont servi de point d'assise pour traverser certains moments de découragement, de doutes ou de tensions. La poursuite du but commun a toujours été placée en priorité tantôt par l'une, tantôt par l'autre, chez les membres du comité. C'est ce qui a facilité la prise de certaines décisions et le choix de certaines priorités. Ce comité se cogérait à tous les niveaux, chaque personne y trouvant sa place.

L'élaboration et le partage des connaissances se font dans des rapports de convivialité qui invitent à la fois le chercheur à recueillir les connaissances fournies par l'action elle-même et l'acteur à contribuer directement à la production de connaissance. [...] Les perspectives de cogestion deviennent très importantes pour pouvoir établir cette convivialité. (Desroche, dans Dionne 1999 : 21)

La place et l'importance de l'informel dans les relations tissées entre les acteurs impliqués ont de plus constitué une condition de réussite de la cohésion entre les personnes. À titre d'exemple, au mois de janvier 1997, les membres du comité RAF se sont retrouvées dans un chalet, pendant deux jours, pour y partager une formation sur l'approche biographique. Il aurait sans doute été plus simple d'organiser cette formation dans des lieux plus accessibles. Or, le choix de cette formule a permis le partage de moments informels qui autrement n'auraient pas été possibles. D'autres exemples tout aussi significatifs sont présents tout au long des cinq années, tant entre les membres du comité RAF qu'entre le comité et les membres de l'équipe de travail. Dîners partagés, conversations à bâtons rompus sur des sujets d'intérêt divers, anniversaires de naissance

et fêtes soulignés au sein de l'organisme, tout cela a servi à se connaître, à s'apprécier mutuellement et à développer un sentiment d'appartenance. Autant d'occasions qui ont servi à créer une solidarité essentielle à la résolution des tensions qui se sont manifestées en cours de route.

1.3.2.3 Choc des cultures

Les membres du comité RAF provenaient de cultures de travail différentes. Ce « choc des cultures » est inévitable dans une aventure de recherche-action qui réunit dans un but commun des chercheuses et des personnes du terrain. C'est ainsi, à titre d'exemple, que les comptes rendus des rencontres du comité RAF témoignent de tensions vécues à deux reprises dans le démarrage des activités. Une première fois, c'est relativement aux rythmes différents entre l'action et la réflexion. Une seconde fois, un point de l'ordre du jour met en lumière des doutes quant au leadership réel de l'organisme dans la recherche et quant au choix de l'approche utilisée ainsi que des résistances à l'égard de lectures théoriques qui paraissent imposées par certaines.

La recherche-action est aussi le lieu d'une véritable remise en question de la division sociale du savoir et du pouvoir entre les divers partenaires impliqués [...] écarts culturels importants entre le chercheur, le praticien professionnel et les clientèles impliquées qui proviennent de catégories ou classes sociales différentes. (Rhéaume, 1982 : 50)

Ces tensions vont petit à petit se transformer dans une dialectique intégrant action et réflexion, théorie et pratique. Les positions occupées par les différents membres du comité RAF sont aussi porteuses de ces dialectiques, d'autant plus que l'objectif ultime de la recherche-action-formation était de transformer les pratiques de l'organisme.

1.3.2.4 Quelques bémols ...

Certains constats doivent être présentés afin d'enrichir et de nuancer la réflexion relative à la réalisation d'une recherche-action-formation d'envergure en milieu communautaire. Tout d'abord, il importe de souligner l'investissement énorme exigé par la nature même de ce type de recherche et l'ampleur qu'elle doit nécessairement déployer pour jouir de la considération des milieux

scientifiques. Dans une perspective d'égale importance, il est de plus essentiel de bien comprendre la nature même du travail accompli en milieu communautaire.

Les intervenants des organismes du milieu communautaire, dans ce cas-ci, un organisme d'alphabétisation populaire intervenant auprès de jeunes adultes, sont quotidiennement confrontés à de graves problèmes sociaux. La prise en charge de ces problèmes entraîne souvent une surcharge émotionnelle pour les équipes qui, comme celle de la Boîte à lettres, sont petites et se partagent une somme de travail considérable. Le risque d'épuisement professionnel fait en quelque sorte partie du « métier ». Outre ce danger réel de surcharge émotionnelle et professionnelle, le milieu communautaire est confronté à des préoccupations récurrentes sur le chapitre de son financement. Financement souvent trop peu adéquat et qui menace la survie même des organismes, et conséquemment celle de leurs interventions auprès de personnes qui se retrouveraient socialement d'autant plus exclues sans l'existence de ces organismes. Ces considérations majeures ont aussi fait partie des réalités vécues à la Boîte à lettres durant les cinq années qu'aura duré la recherche.

Dès lors, le comité RAF, composé à la fois d'une partie de l'équipe permanente et de chercheuses de l'extérieur de l'organisme, a subi les tensions liées au type de recherche engagé et au type d'organisation à l'intérieur duquel se déroulait la recherche. Ce sont les chercheuses qui ont assuré la constance du comité RAF à cause, notamment, de leur position plus éloignée des défis vécus dans l'organisation, défis conséquemment relevés par l'ensemble de l'équipe de travail. À certains moments, au cours de ces cinq années, le découragement et l'épuisement ont eu raison du moral des travailleuses de la Boîte à lettres. Dans ces moments, ce sont les chercheuses qui ont davantage porté la recherche. Les chercheuses, tout comme les employées permanentes de l'organisation, ont eu une certaine surcharge de travail dans le cadre de cette recherche. Outre cet investissement, les chercheuses ont eu à faire face à des projets de démission de la part des travailleuses, au départ de certaines d'entre elles et à l'arrivée de nouvelles travailleuses. Le noyau des chercheuses a dû se réajuster à quelques reprises tout en persistant dans son engagement. De son côté, l'équipe des travailleuses a vécu, de l'intérieur, ces manifestations de désengagement et d'épuisement. Non seulement elles ont eu à y faire face et à poursuivre leur

engagement dans la recherche, mais elles ont dû assurer la poursuite des activités normales de l'organisme.

En s'adjoignant des collaborateurs de l'extérieur pour mener cette recherche, l'organisme a engendré beaucoup plus qu'une expertise complémentaire de la sienne. L'équipe de la Boîte à lettres a su s'allier des collaborations extérieures qui ont porté, au moins autant qu'elle-même, les enjeux et les défis du milieu, tout en maintenant un investissement constant dans la recherche. Bref, du point de vue de l'organisme, l'établissement d'une collaboration durable avec des personnes de l'extérieur qui ont maintenu leur engagement durant plus de cinq ans démontre qu'il a été en mesure d'établir des rapports signifiants avec des acteurs d'autres milieux et conséquemment, susciter leur adhésion pleine et entière à la recherche.

À posteriori, nous pouvons tirer leçon de cette expérience du comité RAF. Nous en dégageons certains éléments majeurs qui ont concouru à son harmonie et à la constitution d'un réel esprit d'équipe⁷ : la **constance** des personnes impliquées dans le comité, l'**importance des rapports informels** dans le climat de travail et le **respect et la reconnaissance** des rôles et expertises complémentaires de chaque acteur au sein du comité. La constance des membres s'est manifestée notamment par l'équilibre qui a été recherché et maintenu tout au long de ces années. La transparence des relations et de la communication entre les personnes a contribué à maintenir cet équilibre et la stabilité interne. Goyette et Lessard-Hébert, (1987) soulignent, à propos de la communication, élément essentiel en recherche-action : « Elle peut être associée à une fonction de formation, dans une optique d'action efficace (évaluation formative, intervention) ou être définie comme une condition de recherche-action (prise de décision, autogestion, prise en charge). » (Goyette et Lessard-Hébert, 1987 : 48)

7. L'esprit d'équipe est une compétence générique qui se développe et se consolide dans l'action; cette compétence est essentielle à nos yeux pour porter collectivement un projet de l'envergure de la recherche-action-formation menée par la Boîte à lettres.

1.3.3 Dynamique des acteurs à l'interne et déroulement des diverses activités de la recherche-action-formation

Entreprendre une démarche de recherche-action-formation, c'est adhérer à un projet qui se définit au fur et à mesure du déroulement des diverses activités de recherche, d'action et de formation planifiées au regard de l'une ou l'autre de ces finalités ou au regard de plusieurs d'entre elles simultanément.

Nous avons retracé quatre périodes importantes dans l'évolution de l'implication des divers acteurs dans les activités de la recherche, l'accent étant d'abord mis sur la dynamique et les interactions au sein du comité RAF, puis avec les autres acteurs de la RAF :

1. La période d'exploration (1996-1997)
2. La période d'expérimentation (1997-1999)
3. La période de systématisation et d'évaluation (1999-2000)
4. La période de bilan et d'écriture du rapport de recherche (2000-2001)

1.3.3.1 La période d'exploration (1996-1997)

Période de tâtonnement au cours de laquelle tout est à penser, à organiser et à actualiser. Période qui aura duré seize mois. Cette période est d'abord marquée par la constitution du comité RAF. À la suite du financement du projet, deux membres du conseil d'administration postulent pour le poste d'agente de recherche. Une période difficile s'installe. L'une est choisie au détriment de l'autre. Mais, au bout de quelques mois, l'équipe ne travaillera ni avec l'une, ni avec l'autre. Ces deux personnes quittent le conseil d'administration à quelques mois d'intervalle. À cela s'ajoutent des tensions vécues par l'équipe devant l'ampleur de la recherche et les attentes des bailleurs de fonds.

La dialectique propre à la recherche-action (spécificité et complémentarité entre recherche et action) se manifeste au cours de la première année par des tensions qui sont exprimées tant par l'équipe des travailleuses de la Boîte à lettres que par les chercheuses. Le concept même de

recherche-action-formation n'est pas compris de la même façon par toutes. La division conceptuelle entre théorie et pratique, entre le rôle de chercheur et celui de praticienne, entre réflexion et action, et les tensions qu'elle fait naître, perdure pendant quelques mois. Le comité apprend, au fur et à mesure de ses rencontres, de ses échanges et de l'identification de ses malaises, ce qu'il entend réaliser. Les membres du comité apprennent également à reconnaître les diverses expertises et compétences dont chacune fait preuve.

Travailler en équipe ne s'improvise pas. Il faut y mettre du cœur et du temps. Le rythme de travail est différent pour chaque personne, peut-être à cause de la culture de chacune. Il faut aussi que chacune reconnaisse la compétence de l'autre et que chacune soit prête à partager ses connaissances. Après ce travail de gestation et d'intégration où chaque membre du comité RAF apprend à connaître ses collègues, le vrai travail de recherche commence. La constitution d'une véritable équipe de travail, c'est ce que Barbier (1996) nomme le « chercheur collectif ».

Sa fonction est d'articuler la recherche et l'action dans un va-et-vient entre l'élaboration intellectuelle et le travail de terrain avec les acteurs. Les chercheurs professionnels en font partie avec leurs spécificités savantes. C'est à partir du chercheur collectif que se définit vraiment le contrat de recherche. On peut dire que la recherche-action ne commence que lorsque la contractualisation et le chercheur collectif ont été institués. (Barbier, 1996 : 86)

L'entrée en recherche-action-formation et la compréhension de ce qui est en train de se réaliser se font, de façon continue, pendant plusieurs mois. Tous les membres du comité RAF sont conscientisés, au fur et à mesure, au sujet de la portée et de la nature d'une recherche-action-formation. C'est là une autre caractéristique propre à la recherche-action. Mayer et Ouellette (1991) mettent en lumière l'aspect circulaire de la démarche de recherche-action en indiquant que le retour des informations entre les différentes phases (ou pour l'ensemble) de la démarche est recherché et accepté comme une source possible de modification (choix) quant au déroulement de la recherche ou de l'action. Cet aspect de « circularité » sera perçu plus clairement après une première année de recherche. Il sera aussi de plus en plus accepté que « tout » ne soit pas donné de facto.

Période de tâtonnements, de questionnements, de doutes, d'essais et d'erreurs, période d'empirisme, cette première étape s'est avérée incontournable afin d'en arriver à dégager un certain nombre de paramètres essentiels à la poursuite des travaux. (Lefebvre, F., 1997 : 12)

Trois préoccupations majeures occupent les membres du comité RAF au cours de cette période exploratoire : l'atelier Autobiographie (finalité action), l'énoncé d'une première version de la problématique (finalité recherche) et enfin, la formation à la recherche-action ainsi que la rédaction d'un premier récit de formation pour tous les membres du comité RAF (finalité formation).

Le temps de l'action prédomine, et c'est l'organisation qui prend une grande part des énergies des membres du comité RAF : organisation du premier atelier Autobiographie dont on discute hebdomadairement la planification et la conception, organisation des rôles et des tâches des membres du comité et mise sur pied et animation d'un comité conseil. À l'automne 1996, onze jeunes sont approchés par les formatrices pour constituer le tout premier atelier Autobiographie. Les formatrices les ont choisis en se basant sur les capacités qu'elles avaient observées chez certains jeunes de mener à terme un projet. Le degré d'habileté à maîtriser certains rudiments de l'écrit constituait un critère supplémentaire. Ces jeunes sont, pour la très grande majorité, des « anciens » qui fréquentent l'organisme depuis plus d'un an. Le projet d'atelier leur est présenté comme une innovation à la BÀL.

Le tâtonnement autour de la mise sur pied de l'atelier Autobiographie aura aussi été riche en créativité. Ce premier atelier Autobiographie donne naissance à deux autres types d'ateliers : un atelier de littérature, qui continuera sous sa forme initiale au cours de trois années subséquentes et un atelier créativité, qui se transformera au fil des années.

1.3.3.2 La période d'expérimentation (1997-1999)

Au cours de cette période, certaines personnes de l'équipe de travail de la BÀL sont impliquées directement dans la recherche, et d'autres ne le sont absolument pas. La recherche amène la mise en place de nouvelles pratiques, mais elles ne sont encore qu'au stade de l'expérimentation. C'est

une période d'instabilité et de frustration pour tous les membres de l'équipe. La recherche entraîne la perte de points d'appui et de référents d'intervention. L'équipe des « anciennes » sait ce qu'elle ne veut plus, mais ne sait pas encore où elle s'en va.

C'est une période marquée par de nombreux départs et arrivées dans l'équipe. Les anciennes ne sont pas en mesure de partager une philosophie d'intervention avec les nouvelles, qui, de leur côté, ne bénéficient pas d'un encadrement structurant. Se pose déjà la question « Comment transférer à tous les acteurs impliqués les acquis de la recherche? »

L'équipe de travail porte la recherche sur ses épaules sans bénéficier encore d'appuis tangibles au conseil d'administration. Ce dernier vit les séquelles des départs et il a peu de prise sur la recherche. Ses membres, bien qu'informés ponctuellement, comprennent peu ce qui se passe, et l'équipe se sent peu en mesure de les alimenter.

Au sein du comité RAF, nous développons une nouvelle division des tâches. Des « dossiers » sont déterminés, et les membres du comité RAF y travaillent en sous-comités : dossiers atelier, financement, évaluation, formation et documentation, transfert, théorisation de l'objet de recherche. Les dossiers qui demandent le plus de temps et d'énergie au cours de cette période sont, comme durant la période précédente, l'atelier Autobiographie, auquel s'ajoutent le financement et l'évaluation.

Concernant la finalité d'action, les activités sont toujours concentrées autour de l'atelier Autobiographie. Une modélisation de l'atelier est préparée par la chercheuse principale, modèle inspiré par le tâtonnement de la première année, par son expérience en éducation des adultes en milieu universitaire et par son expertise de recherche avec l'approche biographique. Une première conception de grille d'analyse des récits est élaborée à titre exploratoire, pour analyser le contenu des récits de formation produits l'année précédente.

Après un an d'expérimentation, l'atelier Autobiographie est offert à l'ensemble des jeunes qui fréquentent l'organisme, sans autre critère que leur libre adhésion à la démarche offerte. Les jeunes qui ont fréquenté l'atelier Autobiographie lors de la première année deviennent de plus en

plus des ambassadeurs très convaincants auprès des « nouveaux ». Au fil des ans, certains jeunes joueront un rôle de diffusion de la recherche auprès de l'ensemble des autres jeunes, mais aussi, dans d'autres lieux tels que la radio communautaire de la région, les médias électroniques et certaines émissions radiophoniques et télévisuelles.

Au cours de cette année-là, les jeunes de l'atelier Autobiographie rencontrent la ministre de l'Éducation, M^{me} Pauline Marois, députée de leur comté. Elle vient les rencontrer dans leur atelier. Ils lui expliqueront très clairement les objectifs qu'ils se fixent dans cette démarche Autobiographie et les buts poursuivis par la recherche-action-formation en cours. Encore là, ils seront très convaincants!

Une deuxième pratique novatrice voit le jour à la BÂL, faisant suite aux discussions du comité RAF quant à la nécessité d'un soutien individuel pour certains jeunes qui vivent la démarche autobiographique. Cette pratique entraînera l'embauche d'une personne qu'on nommera au poste « d'intervention jeunesse ». Cette personne assurera un suivi individuel et un soutien collectif aux jeunes en dehors des ateliers. Durant la deuxième année de cette période, le suivi individuel et le rôle de l'intervenante jeunesse seront beaucoup en « tâtonnement ».

À l'égard de la finalité de recherche, cette période est marquée par des tensions qui s'expriment davantage autour de l'élucidation de l'objet de recherche. On veut mieux connaître les tenants théoriques de l'appropriation de l'écrit (ALÉ) dans la perspective de mieux intervenir en atelier Autobiographie. À cette fin, nous réalisons une première formalisation d'un texte portant sur l'ALÉ, à partir d'une première analyse des récits de formation recueillis et de la recherche documentaire en cours, qui se précise selon les besoins exprimés. Ceci nous amène à une reformulation de la question principale de la recherche et de la problématique. Par ailleurs, nous produisons une première formulation d'un devis d'évaluation.

Quant à la finalité de formation, nous assistons à une systématisation de la formation qui s'articule autour de certains thèmes ciblés. La formation répond à un besoin de théoriser davantage et de s'outiller sur le plan des pratiques. Diverses formules de formation sont expérimentées : formation par les pairs selon leurs compétences respectives, formation sur

mesure donnée par des personnes-ressources de l'extérieur, autoformation par la lecture de textes et les échanges qui s'y rapportent et enfin, formation reçue dans le cadre de notre participation à plusieurs symposiums du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie (RQPHV) et d'une université d'été en Europe. Enfin, le dossier formation s'enrichit de l'analyse du premier récit de formation de l'ensemble des membres du comité RAF.

De plus, nous mettons sur pied une première démarche de formation des nouveaux intervenants à l'ensemble des volets de la RAF à l'aide d'une démarche autobiographique sur le rapport à l'écrit comparable à celle que les jeunes font dans l'atelier Autobiographie. Cet espace de formation sera nommé « Micro-RAF ». La coanimation de ce petit groupe est assurée par la formatrice de l'atelier Autobiographie et par la chercheuse principale. Cette activité de formation exigera une première systématisation du transfert des connaissances acquises. La formalisation du transfert se matérialise également par des rencontres avec l'intervenante assignée aux suivis individuels auprès des jeunes.

Une première rencontre de transfert des acquis de la recherche a lieu en mars 1998 et réunit le C.A., le comité RAF et les membres de l'équipe. Les frustrations et les tensions sont davantage nommées, ce qui concourt à une meilleure compréhension de ce qui se fait dans la recherche-action-formation. Dans le compte rendu du bilan annuel de l'organisme, on peut lire :

Cette rencontre nous permet d'abord de faire le point, de mettre en perspective ce que nous faisons, en nous dissociant du quotidien, et de recevoir des commentaires qui nous amènent à approfondir notre réflexion. Cette rencontre aura eu notamment un impact sur la conscience que nous formons « équipe » et que le comité RAF possède une expertise qu'il est déjà en mesure de transférer. (La Boîte à lettres, 1998 : 12)

Les membres du conseil d'administration comprennent mieux de quoi il retourne et commencent alors à assumer une plus grande responsabilité. Suivant la recommandation du comité RAF, le conseil d'administration décide de dégager davantage les trois personnes de l'équipe associées directement à la recherche, dont l'une à temps plein. À la fin de cette même année, à la rencontre portant sur le bilan, on clarifie le rôle du conseil d'administration dans la recherche. On tend à lui attribuer un rôle plus actif dans la recherche en cours.

Vers la fin de cette période, l'équipe de la Boîte à lettres redevient stable. Après le transfert, un esprit d'équipe s'installe, et les rapports entre les travailleuses se solidifient. Une certaine cohésion se manifeste, et l'équipe est moins résistante à la recherche, essayant de mieux comprendre ce qui s'y passe et les résultats envisagés. Un nouveau discours commun fait son apparition, et les nouvelles pratiques commencent à se formaliser davantage.

C'est une période également marquée par de nouveaux rapports avec certains bailleurs de fonds. À l'automne 1997, une rencontre sera organisée afin de faire valoir la nécessité d'une extension des échéances prévues initialement. Le nouveau calendrier des travaux de recherche passera de treize mois à trois ans, puis à quatre ans, au cours de la deuxième année d'expérimentation. Dans le bilan de 1998, on souligne ce qui suit :

La rencontre avec nos principaux bailleurs de fonds a occasionné, à l'interne, un travail de bilan et de projection, travail qui nous a permis en quelque sorte de mieux cibler les buts fixés par la démarche de recherche entreprise. Cette rencontre a été un moment important pour notre crédibilité et pour les suites du projet.

Par ailleurs, le comité RAF se voit contraint d'investir une énergie considérable afin de diversifier les sources de financement. Un montage financier s'avère nécessaire pour respecter le nouveau calendrier et à cause de l'addition d'activités supplémentaires. Beaucoup de temps et d'énergie seront consacrés au dossier du financement, non seulement au cours de ces deux années, mais tout au long des travaux.

1.3.3.3 La période de systématisation et d'évaluation (1999-2000)

Ces deux années se déroulent sous le signe de la systématisation et de l'articulation de l'ensemble des interventions, de l'intégration des connaissances acquises et du transfert formel. À l'interne, tout le monde est touché par le transfert de la recherche. Les connaissances que la recherche amène sont davantage intégrées à divers niveaux organisationnels : dans la modélisation de l'atelier, et plus spécifiquement en ce qui a trait aux objectifs par bloc, dans la formulation de nouvelles demandes de subvention et dans le renouvellement du discours tenu par la Boîte à lettres. L'expérimentation se fait sur un mode plus réfléchi qu'intuitif. L'équipe est stable depuis

quelque temps et plus sensibilisée au processus d'intégration des nouvelles travailleuses. Trois rencontres de transfert formel et une autre démarche de micro-RAF sont offertes à l'ensemble de l'équipe (intervention et gestion) et aux membres du conseil d'administration.

L'évaluation des nouvelles pratiques nécessite l'embauche de ressources extérieures en évaluation. Le devis d'évaluation rédigé l'année précédente devra être repris par une deuxième personne-ressource en évaluation. Cette nouvelle embauche commandera, en quelque sorte, une mise à jour des diverses finalités et fonctions de la recherche-action-formation afin d'informer le plus fidèlement possible les nouveaux acteurs qui entrent en scène. L'évaluation portera essentiellement sur l'atelier Autobiographie parce que c'est la seule nouvelle pratique quelque peu systématisée. Deux ateliers Autobiographie feront l'objet d'une évaluation. Ce processus évaluatif demande une implication particulièrement soutenue de la part de certains acteurs de la recherche-action-formation. Le fait qu'une nouvelle personne se penche sur la pratique de l'atelier Autobiographie amènera certains ajustements plus précis au modèle initialement proposé et expérimenté au cours de la période précédente. L'évaluateur contribuera également à la formalisation du modèle de suivi individuel. À ce sujet, son apport consistera principalement à amener l'équipe de la Boîte à lettres à préciser ses attentes par rapport au type d'intervention psychosociale souhaité auprès des jeunes.

Les jeunes des ateliers sont directement sollicités par l'équipe d'évaluation. Ils participent activement à l'évaluation de chaque bloc de l'atelier Autobiographie et réfléchissent également de manière systématique à certaines autres pratiques d'intervention de la Boîte à lettres, pratiques innovées par l'organisme au cours des quatre dernières années. L'une des jeunes qui a fait la démarche Autobiographie à trois reprises devient une assistante « aidante » dans l'atelier. Elle est encadrée par les formatrices et vit cet apport comme un stage. Elle se fixe des objectifs avec l'intervenante jeunesse et poursuit son parcours d'autoformation lors de rencontres régulières d'encadrement individuel.

Au sein du comité RAF, le fonctionnement en sous-comités se poursuit. Le modèle de l'atelier Autobiographie est presque totalement systématisé par le sous-comité atelier. Par contre, les

volets analyse et synthèse restent à peaufiner davantage, et à cet égard, le manque de temps consacré à la finalité formation (sur le plan méthodologique) aura un impact négatif.

Le dossier recherche occupe une large part du temps de travail. Des échanges autour des contenus théoriques et en particulier de la synthèse de la documentation à propos des différents volets de la RAF, l'intégration des acquis des activités d'évaluation et enfin, des discussions sur la conception du rapport de recherche mobilisent les membres du comité RAF. Nous participons de plus à des activités de diffusion, entre autres à un colloque de la CEQ et à un autre, organisé par la FCAF.

Le comité financement poursuit son travail de diversification des sources de financement pour assurer, entre autres, les ressources nécessaires à la rédaction du rapport final et à la diffusion des résultats. Une rencontre avec les bailleurs de fonds va impliquer directement un membre du conseil d'administration, ce qui constitue une « première » dans la dynamique instaurée avec les bailleurs de fonds depuis le début.

1.3.3.4 La période de bilan et d'écriture (2000-2001)

Cette dernière période est marquée essentiellement par des activités liées à la visée de recherche (théorisation, formalisation de l'expérience et diffusion) et à la visée de formation. L'écriture du rapport de recherche commande de puiser aux sources documentaires, aux notes prises en cours de projet, aux différents écrits produits à l'occasion de bilans annuels, d'activités de diffusion, bref, à toutes les sources écrites disponibles depuis le début des travaux de recherche pour arriver à donner sens à la recherche-action entreprise et aux résultats obtenus. L'écriture du rapport commande également un certain nombre de deuils à assumer quant aux questions abordées dans ce rapport. Préalablement au rapport de recherche, le rapport d'évaluation est également terminé au cours de cette dernière période qui aura duré 18 mois.

Cette période de bilan est aussi marquée par une relecture de tous les récits de formation produits par les jeunes au cours des années précédentes. La nouvelle analyse de ces récits et l'interprétation qui en ressort sont préparées par deux chercheuses du comité RAF et présentées à

des fins de discussion à l'ensemble du comité RAF. L'écriture du rapport commence dès l'automne 2000, est interrompue au cours de l'hiver 2001 et se termine à l'automne de la même année. Les activités d'écriture seront principalement prises en charge par les chercheuses du comité RAF. Par ailleurs, tous les textes seront soumis aux commentaires de l'ensemble du comité RAF, ce qui en assurera l'enrichissement. Cette façon de procéder constituera une excellente source de formation pour l'ensemble des membres du comité et entraînera une redivision des tâches d'écriture du rapport. Les autres membres du comité RAF prendront la responsabilité d'une partie de ce qui deviendra une véritable écriture collective du rapport.

Bien que la finalité recherche ait été prépondérante en 2000-2001, un autre des moments intenses de cette période a trait à la finalité de formation, et ce, principalement à travers deux types d'activités : l'investissement des membres du comité RAF dans une deuxième démarche autobiographique sur le rapport à l'écrit et leur participation active à l'enseignement d'un cours de recherche-action à l'université. L'organisation, la conception et la diffusion de certains résultats du processus de recherche, dans le cadre d'un cours universitaire en recherche-action auquel la Boîte à lettres a été associée par sa chercheuse principale, ont nourri les membres du comité RAF qui s'y sont investis et ont contribué à les former dans l'action. À cette activité significative sur le plan de la formation et de la recherche s'ajoutent d'autres activités de diffusion qui amènent certains membres du comité RAF à jeter un regard neuf sur l'ensemble des activités vécues durant les quatre années précédentes. Ces activités de diffusion enrichiront considérablement le travail de systématisation inhérent à la rédaction du rapport de recherche.

Bien que l'analyse des deuxièmes récits de formation des membres du comité RAF contribue également à la fonction de recherche en enrichissant la construction de l'objet de recherche, elle constitue une formidable expérience formative. Cette rédaction et l'analyse qui s'en suit, partagée collectivement, constituent une maïeutique propre à l'approche biographique.

La maïeutique, cette science dont on attribue la paternité à Socrate, (qui) consiste à « accoucher les esprits des pensées qu'ils contiennent sans le savoir », pour reprendre les mots du Petit Robert [...] Qu'elle s'applique à la pédagogie ou à la recherche-action, cette maïeutique repose au fond sur un principe très simple : les personnes elles-mêmes, surtout si elles le font ensemble, sont toujours les mieux

placées pour poser leurs problèmes, chercher les réponses, déterminer les stratégies et mettre en oeuvre les solutions. (Morin, dans Garon : 1993)

1.4 Les principaux défis à relever et enjeux en cause

Différents défis et enjeux sont apparus au cours des travaux de recherche. Nous en avons ciblé un certain nombre qui ont traversé l'ensemble des cinq années et demie au cours desquelles se seront déroulées les diverses activités qui ont interpellées les membres du comité RAF au premier chef mais aussi l'ensemble des acteurs concernés par la recherche.

1.4.1 Maintenir des noyaux stables d'acteurs

Une premier défi a été celui de maintenir des noyaux d'interlocuteurs relativement stables, d'une part, dans la recherche, d'autre part, dans l'organisme et le conseil d'administration, et ce, malgré la mouvance de certains acteurs dans ces groupes.

Au cours des cinq années, il y a eu les départs de certaines praticiennes, de personnes du secteur de la recherche et de membres du conseil d'administration de l'organisme. Ces départs ont été très déstabilisants pour le comité RAF. Ils ont par contre amené des occasions d'implication plus grande, car le comité prenait le temps de vérifier l'engagement des personnes à poursuivre et à terminer les activités entreprises.

Selon A. Morin qui prend ici une position normative, la négociation est une condition essentielle à la recherche-action; elle doit se faire avant, pendant et après la mise en place du processus; elle donne lieu à un contrat ouvert entre chercheur(s) et acteurs, ceux-ci devenant à leur tour auteurs par la recherche-action. (Goyette et Lessard-Hébert, 1987 : 47)

La recherche-action-formation menée dans un mouvement continu d'action et de réflexion nécessitait un noyau stable. À défaut d'un tel noyau, la recherche n'aurait sans doute pas atteint la valeur qu'elle présente en bout de piste.

1.4.2 Assurer le transfert de la recherche dans l'organisme

Un deuxième défi relevé plus précisément par le comité RAF a été d'assurer le transfert des informations et de la teneur de la recherche aux autres acteurs de l'organisme. Le comité RAF a préparé avec soin des activités d'information et de formalisation des acquis de la recherche afin de s'assurer que l'équipe de travailleuses et les membres du conseil d'administration soient en mesure de s'approprier, chacun selon leur rôle, les résultats de la recherche.

L'enjeu essentiel du transfert réside pour l'organisme dans la permanence des transformations apportées à tous les niveaux par le type de recherche menée. Dans notre esprit, l'intégration des acquis doit être telle que l'organisme puisse mener ses (nouvelles) actions de manière autonome sans l'apport continu de ressources extérieures, « sans le support des moyens supplémentaires que l'action recherche met en œuvre ». (Wiener 1982 : 177 dans Mayer 1991)

Dans le même esprit, nous avons dû relever le défi d'intégrer de nouveaux acteurs dans un projet en marche. À cet égard, le comité RAF a attendu une année avant d'inviter une nouvelle formatrice de l'organisme à faire l'animation d'un atelier Autobiographie. Cette formatrice a d'abord suivi une formation sur l'approche biographique et l'appropriation de l'écrit et a rédigé son propre récit de formation (dans un groupe micro-RAF) avant de se joindre au comité RAF. L'intégration s'est faite de façon graduelle.

1.4.3 Maintenir la communication

Maintenir une certaine transparence dans les communications et les relations entre différents groupes d'acteurs a constitué un défi additionnel. Pour ce faire, il fallait que se construise une relation de confiance entre les membres du comité RAF. De plus, nous avons cherché à entretenir des relations saines avec les autres acteurs à l'interne (l'équipe de travail et le conseil d'administration) en informant, entre autres, l'ensemble des personnes de l'organisme (autres membres de l'équipe interne et conseil d'administration) sur la recherche afin de créer l'adhésion et la solidarité de tous dans les transformations en cours.

1.4.4 Poursuivre les activités normales de l'organisme

Malgré l'ampleur des activités de recherche et des ressources qui y étaient affectées, poursuivre l'ensemble des activités normales de l'organisme constitue une priorité globale plus difficile à maintenir à certains moments névralgiques, particulièrement durant les premières étapes. Une recherche prend place durant cinq années dans un petit organisme de terrain. Certaines activités risquent bien évidemment d'être perturbées si une attention particulière n'est pas portée à cet aspect.

La recherche a exigé une énergie considérable, plus que prévue initialement. L'équipe de la Boîte à lettres craignait que les activités de recherche n'accaparent toutes les énergies consacrées habituellement à la tenue des activités normales de l'organisme. Des tensions ont surgi qui risquaient de diviser l'équipe. D'un côté se retrouvaient les personnes qui n'étaient pas impliquées directement dans la recherche et qui, sans être au fait de tous les enjeux, constataient les problèmes de gestion de temps et de partage des tâches habituelles avec les personnes qui faisaient partie du comité RAF. De part et d'autre, le travail a dû être constamment réaménagé pour réaliser les activités normales et pour tenir compte de l'énergie disponible. D'une certaine façon, c'est le comité RAF qui a poussé l'organisme, à de nombreuses reprises, à réaménager les tâches et les priorités.

1.4.5 Reconnaître l'ampleur des besoins par un financement adéquat

Cette recherche-action-formation aura duré au total plus de cinq ans. Il a fallu dès lors assurer une reconnaissance, sur le plan du financement, de l'ampleur des besoins et des ressources nécessaires à la poursuite d'une recherche de qualité. Le financement est devenu et est demeuré « le nerf de la guerre » et a ainsi constitué un enjeu majeur de la recherche. Plusieurs enjeux additionnels sont sous-jacents au financement : la reconnaissance de l'expertise du terrain, la reconnaissance de l'expertise du milieu de l'éducation non formelle et enfin, la reconnaissance de l'expertise des organismes d'alphabétisation populaire. De cette reconnaissance dépendait largement le maintien d'un financement adéquat pour mener à terme les travaux entrepris dans des conditions acceptables.

D'une part, il est difficile de faire financer de façon stable et récurrente, une recherche de cette ampleur. D'autre part, il semble également difficile et peu commun de financer des recherches autres qu'universitaires. Enfin, il est plus difficile de faire financer des recherches menées dans des groupes de base en alphabétisation populaire que des recherches menées en milieu scolaire. L'accès au financement adéquat devient, en quelque sorte, une marque de reconnaissance des milieux de pratique et des milieux communautaires.

Reconnaître l'ensemble des besoins nécessite aussi, de la part de l'organisme, une estimation réaliste de l'ampleur des ressources qui doivent être affectées aux travaux de recherche. L'ampleur même de la recherche doit être bien cernée, afin d'éviter de faire des travaux qui nécessiteraient ailleurs, dans des milieux similaires, de bien plus grands investissements financiers. Penser « grand », accepter des défis de demandes de subventions plus pointues et plus coûteuses ou aller vers de nouvelles sources de financement constituent autant de défis qui doivent être relevés relativement à l'enjeu que constitue le fait de mener à terme une recherche de qualité, reconnue par les milieux de la pratique et par les milieux scientifiques.

La Boîte à lettres n'a pas échappé à ce type d'enjeu. Elle a su y faire face notamment en demandant en son nom propre un financement auprès du Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada (CRSH). La BÀL a été le seul organisme populaire dont le projet de recherche a été financé durant deux années consécutives, à côté de treize autres projets émanant des universités canadiennes.

La recherche de financement et la formalisation des diverses demandes ont nécessité un solide travail d'équipe, travail où se sont complétées les cultures différentes au sein du comité RAF. De plus, le comité RAF a dû relever certains défis additionnels, notamment dans ses relations avec les bailleurs de fonds.

Les relations entre les membres du comité RAF et les représentants du principal bailleur de fonds ont été construites sur un désir minimal de compréhension réciproque. Elles n'ont pas été données d'entrée de jeu. Elles sont demeurées fragiles tout au long du projet et ont été traversées de tensions ponctuelles. L'organisme a sans cesse eu à positionner son rôle de leader dans la

conduite de la recherche, et ce, dès le tout début. N'eût été la stabilité du comité RAF et la mise en valeur de son expertise, les rapports auraient pu être plus difficiles. Les rencontres ponctuelles avec les représentants du principal bailleur de fonds ont constitué des espaces symboliques où se sont affrontés deux pouvoirs : le pouvoir d'expertise et le pouvoir technocratique, lequel, sur le plan financier, était également un pouvoir décisionnel. Dans ce sens, les négociations sont restées constamment ouvertes, drainant une bonne part d'énergie de la part des membres du comité RAF, mais apportant des résultats tangibles.

Dans ces négociations, l'organisme vise à profiter des résultats de cette recherche afin d'améliorer son intervention et d'augmenter sa crédibilité auprès des décideurs. Le fait que la Boîte à lettres soit membre d'un regroupement provincial avec lequel elle partage une philosophie d'intervention la rend aussi sensible à l'accueil qui sera fait par son milieu d'appartenance aux résultats de la recherche. En fait, l'organisme a tout autant intérêt, sinon plus que le bailleur de fonds, à ce que l'argent investi dans le projet qu'il porte profite à la collectivité dans laquelle il s'insère.

Nous pouvons affirmer que, malgré des intérêts différents, la valeur du projet de recherche-action-formation a été reconnue, puisque ce projet a pu suivre sa propre trajectoire et a pu bénéficier de l'injection de sommes substantielles.

1.4.6 Demeurer le maître d'œuvre de la recherche

L'organisme est toujours demeuré le maître d'œuvre de l'ensemble de la démarche et a toujours gardé la mainmise sur la recherche. Il faut rappeler que des milieux différents étaient à l'œuvre dans ce projet : le milieu universitaire et le milieu de l'éducation non formelle, caractérisés par des référents conceptuels et organisationnels très différents. L'enjeu consistait alors à maintenir le projet de recherche-action-formation dans le sens que lui avait donné l'organisme, c'est-à-dire un « ... processus d'intervention collective mené par des praticiens en vue de réaliser un changement social avec l'implication des acteurs en situation. ». (Dionne, 1999)

Au début de la recherche, les intervenantes de la Boîte à lettres avaient des craintes importantes quant à leur collaboration avec des chercheuses universitaires. Elles avaient peur du contrôle que les chercheuses pourraient prendre sur la recherche ou du pouvoir qu'elles pourraient avoir sur l'organisme. Il existait aussi un certain nombre de préjugés à leur égard. Les intervenantes de la Boîte à lettres étaient donc, de prime abord, sur la défensive. Comme nous l'avons déjà précisé, ces tensions se sont négociées dans l'action et ont évolué vers une dialectique véritable, c'est-à-dire un mouvement fructueux de va-et-vient et de transformation et enrichissement réciproques de la théorie et de la pratique, de l'action et de la réflexion, etc.

Dans de nombreuses situations où chercheurs et praticiens sont appelés à travailler ensemble, il n'est pas inhabituel d'observer une mainmise des chercheurs sur la recherche, au détriment des praticiens. L'équipe de la Boîte à lettres demeure convaincue que toute atteinte à son autonomie aurait handicapé la valeur et la pertinence des résultats obtenus ainsi que leur permanence dans l'organisme. Les chercheuses partagent cette conviction. De plus, nous sommes convaincues que le comité RAF n'aurait pas travaillé avec la même persévérance dans la réalisation de la recherche.

Le maintien de l'autonomie entre les groupes d'acteurs concernés par la recherche constitue un volet additionnel du défi spécifique pour l'organisme de demeurer le maître d'œuvre de la recherche et de ses effets. Le maintien de l'autonomie inclut la liberté d'expression entre les acteurs dans les différents groupes où se sont joués les enjeux de la recherche : au comité RAF (entre praticiennes et chercheuses), dans l'atelier Autobiographie (entre les formatrices et les jeunes) et dans l'équipe de travail de la Boîte à lettres (entre l'équipe de gestion et l'équipe d'intervention). Cette liberté d'expression s'imposait de plus entre ces différents groupes, notamment entre le comité RAF, l'équipe de la BÀL et le conseil d'administration. Cette recherche d'autonomie – relative à certains égards – suscite des tensions inévitables. Ces tensions ont été en bonne partie résolues dans les activités de transfert et de formation à toutes les étapes de la recherche. Ces tensions, inévitables, se sont tout de même vécues dans un climat grandissant de confiance, lorsque l'ampleur de la recherche, les tenants et aboutissants du travail à accomplir et une meilleure connaissance mutuelle entre ces groupes d'acteurs ont été reconnus.

Chapitre II

L'appropriation de la lecture et de l'écriture

Introduction

Ce chapitre synthétise notre compréhension du lien que les personnes établissent dans notre société avec la lecture et l'écriture. Cette contribution s'appuie sur plusieurs types de matériaux. Elle s'appuie d'abord sur une vaste revue de la documentation comprenant des recherches empiriques et des apports théoriques jugés pertinents, dont nous avons pris connaissance au cours de la recherche. Notre compréhension de l'appropriation de l'écrit s'appuie par ailleurs sur les matériaux empiriques recueillis dans le cadre même de notre recherche et comprend essentiellement deux corpus de récits de formation sur l'appropriation de l'écrit : le premier comprend les 34 récits écrits des jeunes analphabètes recueillis dans le cadre de l'atelier Autobiographie, et le deuxième comprend les 10 récits écrits de travailleuses de la Boîte à lettres et des membres du comité de coordination de la recherche (comité RAF). Le premier corpus a fait l'objet de plusieurs analyses; nous retrouvons l'analyse systématique effectuée dans une visée de production de connaissances (visée de recherche) au chapitre suivant. Le deuxième corpus est en cours d'analyse de contenu systématique et nourrira nos travaux ultérieurs. Enfin, la présentation actuelle reflète l'évolution des réflexions et des questions du comité RAF, et plus spécialement de notre préoccupation pour le renouvellement des pratiques en alphabétisation.

En bref, l'objet s'est construit progressivement au cours des cinq années qu'a duré la recherche et reflète notre démarche générale de recherche-action caractérisée par un mouvement de va-et-vient entre la théorie et l'empirie. Une telle démarche comporte des points forts et des points faibles. Soulignons sur le chapitre des acquis que les élaborations qui suivent ont presque toujours été validées dans la pratique. Cette théorisation ne peut toutefois pas toujours prétendre à la saturation des données. Certains aspects demandent une poursuite de la validation empirique. Par ailleurs, la complexité même de l'objet a limité les possibilités de validation empirique. Certaines questions demeurent. Le travail de théorisation a de plus été limité par le temps dont

nous avons disposé pour cette activité, limite imposée par les autres activités liées à la réalisation des trois visées initiales de la recherche, et plus spécifiquement la visée d'intervention.

On trouvera donc dans ce chapitre dix sections. Après la présente introduction, suit une deuxième section dans laquelle on présente quelques définitions préalables à l'entrée dans la problématique. La troisième section est un tableau synthèse de notre conceptualisation de l'appropriation de la lecture et de l'écriture. Ce tableau se veut un outil pédagogique qui présente de manière simple les composantes de l'appropriation de l'écrit et leurs articulations. Suivent quatre sections où l'on détaille les composantes de l'appropriation de l'écrit, soit : le sujet-acteur, les pratiques de lecture et d'écriture, les espaces socioculturels dans lesquels se produisent ces pratiques, et enfin, les représentations de l'écrit qui traversent le rapport du sujet-acteur avec ses pratiques. L'avant-dernière section présente une histoire de cas exemplaire d'un jeune qui fréquente la Boîte à lettres; ce récit permet de concrétiser les apports plus théoriques des sections précédentes. Enfin, la conclusion nous permet de ramener l'essentiel de l'articulation telle que nous la comprenons à ce moment-ci entre la construction identitaire du sujet-acteur, ses différents capitaux et son appropriation de l'écrit.

2.1 Définitions préalables

« **Analphabétisme** » plutôt que « **illettrisme** » ou « **littéracie** »

En 1995, le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI) a proposé cette définition de l'**illettrisme** :

Relèvent de situations d'illettrisme des personnes de plus de seize ans, ayant été scolarisées et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle. Ces personnes, ayant été alphabétisées dans le cadre de l'école, sont sorties du système scolaire en ayant peu ou mal acquis les savoirs premiers pour des raisons sociales, familiales ou fonctionnelles, et n'ont pas pu user de ces savoirs et/ou n'ont jamais acquis le goût de cet usage. Il s'agit d'hommes et de femmes pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication. (GPLI, 1995 dans Besse, 1997 : 264)

Au Québec toutefois, on a continué à utiliser le terme « analphabétisme » pour circonscrire les situations vécues par les personnes décrites ci-haut. Le gouvernement du Québec, tout comme les autres pays dits développés, n'associe plus le terme **analphabétisme** à des personnes qui ne savent ni lire, ni écrire et ni compter. Désormais, « ... on associe l'analphabétisme à une faible capacité de traitement de l'information qui ne permet pas d'utiliser l'écrit de façon à répondre aux exigences minimales de fonctionnement en société, tant sur le plan personnel que social et professionnel ». (Ministère de l'Éducation, 1998b : 14)

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) s'intéresse à la **littéracie** plutôt que de s'appuyer sur l'illettrisme, et la définit ainsi : « La capacité à utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel. » (OCDE, 1995)

Pour notre part, nous avons opté pour le terme analphabétisme dans le sens utilisé couramment au Québec tel qu'il est défini dans l'extrait du texte publié par le gouvernement du Québec cité précédemment.

« Appropriation » de l'écrit et non pas « apprentissage » de l'écrit

Plusieurs auteurs ont proposé un modèle de compréhension de ce que l'on appelle le « processus d'apprentissage » et bien que les auteurs proposent des définitions différentes de ce méga-concept, ils se rejoignent sur plusieurs aspects. Ils identifient un certain nombre de composants reliés entre eux de manière dynamique. Comme nous partageons avec le chercheur Besse la préoccupation de comprendre comment le rapport à l'écrit peut figer chez les (jeunes) analphabètes, nous retenons de ce qui précède la nécessité de saisir les grandes lignes de ce qu'est l'apprentissage, mais nous nous rallions derrière le concept **d'appropriation de l'écrit** défini par Besse pour alimenter notre théorisation du rapport à l'écrit. Une activité d'apprentissage, pour ce dernier, est « relative à ce qui est enseigné ou présenté directement au sujet » (Besse, 1995 : 89) alors que l'**appropriation** est un concept beaucoup plus englobant et « plusieurs caractéristiques de ce mouvement d'appropriation, qui procède de l'individu vers

l'objet [...] peuvent être avancées ». (Besse, 1995 : 90) C'est ce que nous nous proposons de faire dans ce qui suit.

2.2 Qu'est-ce que l'appropriation de la lecture et de l'écriture (ALÉ)?

Tableau synthèse L'appropriation de la lecture et de l'écriture

- **L'ALÉ est un processus complexe**

L'appropriation de l'écrit est un **processus complexe** qui évolue selon les étapes de vie

... par lequel un *sujet-acteur* développe des *pratiques* de lecture et d'écriture.

Généralement dynamique, l'ALÉ peut ralentir, voire figer, et se redynamiser.

- **L'ALÉ est une relation (individuelle et socioculturelle) entre un sujet-acteur et des pratiques...**

La personne qui établit une relation avec l'écrit est d'abord un **sujet** qui se construit

- sur le plan bio-physiologique
- et sur les plans affectif, cognitif et socio-relationnel

en établissant une **relation unique, individuelle avec l'écrit**

et concurremment, en construisant des **représentations de soi par rapport à l'écrit**, mais plus globalement,

- en développant sa **réflexivité** devant l'écrit par
 - un **moteur** à l'ALÉ et un **projet** de lecteur-scripteur
 - la **capacité d'apprendre**
 - la **capacité de produire du sens**
- et en développant la **langue parlée**

... qui se construit dans plusieurs espaces socioculturels traversés par des représentations de l'écrit

Or, ce *sujet* est aussi un **acteur social**

-en (inter)action avec d'autres acteurs sociaux

-à travers des **pratiques de lecture et d'écriture distinctes** qui sont déterminées par des **espaces socioculturels**, (et plus particulièrement par la famille, l'école et le milieu de travail)

-des **représentations de l'écrit**.

2.3 L'appropriation de la lecture et de l'écriture (ALÉ) comme processus

Nous pouvons d'entrée de jeu définir l'ALÉ comme la dynamique – toujours en mouvement – qui s'instaure entre un sujet-acteur et l'écrit (lecture et écriture). Cette dynamique se concrétise dans des interactions constantes avec de nombreux acteurs sociaux par des pratiques diverses qui peuvent se modifier au cours des différentes étapes de vie. L'ALÉ, plus précisément, c'est l'élaboration 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 sociétés. (Besse, 1995 : 88)

L'appropriation de l'écrit inclut le déploiement progressif de trois types d'activités mentales : *apprendre* (couplé à l'activité d'enseigner), *construire* et *s'approprier*. L'appropriation de la lecture et de l'écriture commence, d'après Besse, lorsque la personne (l'enfant) est placé(e) en situation d'apprentissage. Pour lui, « *apprendre*, c'est ce que fait l'élève au long d'une activité cognitive se déroulant au sein d'une action d'apport d'information, d'enseignement ou de formation ». (Besse, 1995 : 95) Le sujet-apprenant est actif dans cette situation d'apprentissage. On peut apprendre tout au long de notre vie. En corollaire, « *Enseigner* : c'est ce que fait l'enseignant pour atteindre ses objectifs institutionnels ». Vient ensuite l'étape du *construire*, que Besse définit de la manière suivante : « c'est ce que le sujet élabore lui-même, ce qu'il pense de l'objet, et qui met en jeu des processus cognitifs de construction. (...) L'individu a appris des savoirs, mais il les réorganise en connaissances, structurées selon sa logique propre. On se centre ici sur le sujet[-acteur] occupé à comprendre et on s'intéresse tant aux structures de connaissances qu'il mobilise qu'à son fonctionnement cognitif au cours de la résolution d'une tâche particulière. » (Besse, 1995 : 95-96) Enfin, *s'approprier*, « c'est élaborer une relation individuelle à un objet ». (Besse, *ibid.*) La personne établit une relation très personnelle avec ce qu'elle a appris. Elle ne s'approprie que ce qu'elle a appris et construit.

2.3.1 L'appropriation de l'écrit évolue toute la vie

Le rapport de chaque personne à l'écrit n'est pas stable tout au long de son existence. Cette relation se développe par étapes mais pas nécessairement de manière linéaire. Le sujet-acteur, l'enfant, fait des apprentissages par progression. Si « chaque nouvelle lecture s'ajoute à ce que le lecteur a lu auparavant » (Manguel, 1998 : 35), il reste que « dans nos apprentissages, nous sommes souvent comparables à un alpiniste qui, pour accéder au sommet qu'il veut atteindre, doit épouser le terrain et progresser par détours, retours en arrière, progressions obligées ». (Decroly dans Besse, 1995 : 44) Afin de comprendre les difficultés des enfants face à l'écrit, il faut d'abord comprendre cette progression et aussi connaître les étapes constituant l'activité de construction de l'écrit. (Besse, 1995 : 44)

L'ALÉ prend en considération toutes les activités qui placent le sujet-acteur en relation avec la langue écrite et ne se limite donc pas à ce qui se passe à l'école⁸. L'ALÉ se transforme du fait des expériences vécues (positives, mais aussi négatives), des rencontres, des échecs, des réflexions et de l'activité cognitive et relationnelle. (Besse, 1995 : 91) Plus on fréquente l'écrit, plus on renforce l'appropriation. Pourquoi? Parce que la fréquentation de l'écrit instaure une distance relativement à ce qui est représenté. Et cette distance « facilite la pensée, comme (le fait) aussi une certaine décentration par rapport à soi. » (Besse, *ibid.*)

Dans l'entrevue que Tibo, auteur québécois prolifique, accordait à Sonia Sarfati dans *La Presse* (2001), on ressent bien et l'effort qu'il fournit pour écrire et le plaisir qui en découle. Il « a appris à voir l'écriture comme un jeu, une gymnastique que l'on répète, et répète afin qu'elle coule, roule ». Dans le cheminement formatif que les jeunes font dans l'atelier Autobiographie, ils développent une conscience de l'aspect évolutif de leur rapport à l'écrit. Annie, une jeune bâloise, écrit dans le journal *Le Timbré* :

Pendant l'été, je m'obligeais à lire une heure par jour pour ne pas perdre ce que j'avais appris. J'ai commencé à lire des *Tintin* parce que les phrases étaient courtes et qu'il y a des images. Plus tard, à la Boîte à lettres, le goût de la lecture a continué [...]. Aujourd'hui, lire ce n'est plus une obligation,

8. C'est pourquoi l'approche biographique permet d'appréhender l'ALÉ du point de vue du temps de vie individuelle.

c'est devenu un plaisir. [...] Pour continuer à améliorer mon écriture, c'est aussi l'atelier Autobiographie qui m'a aidée. Ça m'a permis de développer encore plus mon goût pour l'écriture. Maintenant, j'écris dans un agenda et quand je prends des messages, je les écris sur un bout de papier. [...] Aujourd'hui, je m'aperçois que la lecture et l'écriture ce n'est pas juste utile pour réussir mes études, ça peut être utile aussi dans ma vie de tous les jours. (Annie, 2000 : 5)

L'ALÉ est donc ce processus qui se déploie sur un minimum de trois registres temporels : dans l'ici et maintenant des activités de lecture et d'écriture; dans un temps plus long, nécessaire à l'intégration des acquis (ce que Besse appelle le construire); et enfin, dans un temps biographique, lié entre autres au parcours scolaire et professionnel. En d'autres termes, ce cheminement peut se penser comme une spirale qui se déploie dans le temps et dans l'espace. On peut par ailleurs reconnaître – dans une perspective biographique – des temps forts du *apprendre*, puis du *construire* et enfin, du *s'approprier*.

2.3.2 Une relation individuelle et socioculturelle

L'ALÉ comprend un certain nombre de composantes que nous synthétisons comme suit : un **sujet-acteur** inscrit dans un ensemble de rapports sociaux avec d'autres acteurs sociaux, des **pratiques** de lecture et d'écriture, des **espaces socioculturels** dans lesquels se produisent les pratiques ainsi que des médiations entre le sujet-acteur et ses pratiques, dont les plus importantes sont **les représentations socioculturelles et personnelles de la lecture et de l'écriture**. Chaque sujet-acteur qui construit une relation dynamique avec l'écrit développe des modes individuels diversifiés d'appropriation de l'écrit inscrits dans le processus mental du *apprendre-construire-s'approprier*.

Un rapport dynamique avec l'écrit peut se comprendre comme un rapport en mouvement, c'est-à-dire qui intègre du nouveau, des transformations issues des composantes prises individuellement ou en interaction. Ces transformations dans le domaine des composantes de l'appropriation entraînent des transformations dans le domaine des modes d'appropriation.

Les adultes qui se retrouvent aujourd'hui en processus d'alphabétisation entretiennent des modes figés d'appropriation de l'écrit. C'est dire, dans la foulée de Besse, que les nouvelles expériences et les nouvelles connaissances ont tendance à être intégrées sans que soit modifiée la dynamique complexe qui crée la relation avec l'écrit.

Si pour Besse, cette relation est essentiellement individuelle, c'est-à-dire différente d'une personne à l'autre, nous pensons pour notre part que l'ALÉ est à la fois individuelle et socioculturelle. Ce sont des espaces sociaux précis, microsociaux et macrosociaux (en particulier la famille et l'école), qui président à l'élaboration du rapport à l'écrit de chaque sujet-acteur, comme on le verra dans ce qui suit. L'enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, de par le point de vue comparatif qu'elle adopte, montre que l'alphabétisme, vu comme un produit « concret » de l'ALÉ, varie selon les pays considérés, les époques et les cultures. Dans le même sens, une étude menée par l'Association pour la santé publique de l'Ontario attire l'attention sur l'un des aspects du volet socioculturel de l'ALÉ : l'accès à l'école. Dans une étude récente, l'association affirme, à propos des conditions d'existence des francophones, que « l'analphabétisme découle davantage d'un accès réduit aux possibilités d'apprentissage que d'un manque d'aptitude pour apprendre ». (Audet, 1997 : 61) Ce qui est souligné ici, c'est le rôle capital du contexte sociolinguistique dans la construction du rapport à l'écrit.

L'enjeu que constitue pour toute société l'accessibilité à l'école montre clairement que le rapport à l'écrit s'élabore par un sujet-acteur en action dans des espaces sociaux et traversé par un ensemble de rapports caractéristiques de ces espaces. C'est pourquoi nous pensons, avec P. Bélanger, porte-parole de l'Unesco lors d'une intervention à la rencontre de l'Université d'été à Lille, que les politiques d'alphabétisme et d'alphabétisation « ne peuvent faire fi de la solidarité sociale, de la solidarité nationale, de la solidarité sur les différentes façons d'apprendre, de la solidarité intergénérationnelle et de la solidarité internationale ». (Bélanger, 1998)

2.3.3 Un processus complexe qui peut ralentir, voire figer

Entrer en relation avec l'écrit semble relativement facile pour la personne alphabétisée, d'après Besse, mais qu'en est-il de la personne analphabète complète? Pourquoi ne lit-elle pas? Pourquoi

n'écrit-elle pas? Que représente l'écrit pour elle? Quelles sont donc les pratiques culturelles et sociales qui, à défaut de constituer des supports du processus d'appropriation de l'écrit, éloignent certaines personnes des pratiques de l'écrit? Les premiers rapports à l'écrit de ces personnes baignent-ils dans des conditions affectives qui suscitent le désir ou les en éloignent? Quels ont été leurs modèles?

D'après Besse, le rapport à l'écrit d'une personne analphabète est figé, c'est-à-dire que celle-ci ne développe plus de nouveau(x) mode(s) d'apprendre-construire-s'approprier pour faire face à de nouvelles situations de lecture et d'écriture. Dans les faits, il semble que les jeunes qui fréquentent la Boîte à lettres n'ont intégré que quelques modes d'appropriation de l'écrit malgré leur longue fréquentation de l'école. Chez ces jeunes – du moins durant un certain temps après leur arrivée – nous avons observé une quasi impossibilité de cheminer du *apprendre* au *construire* et encore moins au *s'approprier* proprement dit. Ils réclament le plus souvent le type d'apprentissage avec lequel ils sont le plus familiers, soit un enseignement magistral. Sans que ce soit formulé ainsi en 1995, c'est ce constat qui a amené l'équipe de la Boîte à lettres à entreprendre la recherche dont le présent texte est un produit.

La dynamique du rapport du sujet-acteur avec l'écrit peut être freinée, voire anéantie par des conflits psychiques vécus par le sujet-acteur, affirme Besse. C'est que, comme nous le verrons plus loin, l'ALÉ interpelle tout le sujet-acteur, y compris son affectivité. Zerbib (1998), psychanalyste et responsable d'un projet de lutte contre l'illettrisme, affirme que chez l'illettré, la fonction du désir dans l'acte d'apprendre est en panne. Avant de tenter de corriger cette panne par différentes méthodes d'apprentissage, il importe, d'après l'auteur, de conduire l'apprenant sur le sentier du désir (d'apprendre). Or, « le désir du sujet [...] est appelé par le désir de l'Autre ». (de Villers, 1999 : 102) Et, dans le cas des jeunes analphabètes qui fréquentent la Boîte à lettres, cet autre significatif, ce sont les formatrices.

2.3.4 La redynamisation

Nous avons créé le concept de redynamisation pour circonscrire le phénomène de « déblocage » que vivent les jeunes analphabètes qui fréquentent la Boîte à lettres. Après un accompagnement

de durée variable, leur rapport à l'écrit se transforme. Du point de vue conceptuel, nous pensons que la redynamisation implique une transformation de toutes les composantes de l'appropriation de l'écrit, c'est-à-dire tant le **sujet-acteur** lui-même que les rapports sociaux dans lesquels il est inscrit, ses **pratiques** de lecture et d'écriture, les **espaces socioculturels** dans lesquels se développent ces pratiques, et enfin, **ses représentations de l'écrit**. Les signes concrets de cette redynamisation se manifestent sur plusieurs plans, comme nous le verrons au chapitre IV, et en particulier quant à l'importance que prennent la lecture et l'écriture dans la vie de ces jeunes, et surtout dans leurs activités quotidiennes de lecture et d'écriture.

L'appropriation comprise comme une dynamique en forme de spirale entre apprendre-construire-s'approprier nous oblige à examiner d'abord le processus d'apprentissage. De quel apprentissage s'agit-il? La redynamisation de l'écrit implique une déconstruction/reconstruction des processus d'apprentissage expérimentés par les jeunes analphabètes. À titre d'exemple, nous avons relevé que deux jeunes dont le rapport à l'écrit a commencé à se redynamiser parlent maintenant d'apprendre tout court et non pas d'apprendre à lire... Quelle pédagogie sous-tend cette activité? Pour notre part, nous nous inspirons de plusieurs courants en éducation qui conceptualisent la spécificité de l'apprentissage de l'adulte par comparaison avec l'apprentissage des enfants à l'école. L'andragogie⁹ constitue l'un de ces courants. Entre autres éléments, l'andragogie instaure un rapport différent entre l'apprenant et l'enseignant vu comme un formateur¹⁰.

Deux conditions apparaissent essentielles à un « enseignement qui a la prétention de permettre un apprentissage » d'après de Villers : sa pertinence pour le sujet apprenant et la possibilité pour ce dernier de s'engager dans le processus de construction de ses savoirs. (de Villers, 1999 : 102) Le sujet-acteur, reprenant à son compte son propre processus de formation (à partir d'une démarche autobiographique), ne risque-t-il pas en effet de redynamiser plus efficacement son rapport à l'écrit? L'ALÉ et sa redynamisation nécessitent ainsi un engagement actif de la part du sujet-acteur. Certaines dimensions du sujet-acteur sont plus interpellées dans l'appropriation du lire et écrire, notamment son autonomie et sa réflexivité, ce qui implique une distanciation avec

9. Legendre (1993) définit l'**andragogie** comme « la science qui étudie tous les aspects de la théorie et de la pratique de l'enseignement adapté aux adultes qui ont quitté le système scolaire et ont besoin de mesures d'appoint ou de soutien particulier » (Legendre, 1993 : 54).

10. Legendre (1993) définit un **formateur** comme « une personne ayant comme rôle d'animer, de guider et de conseiller l'adulte dans son processus de formation continue » (Legendre, 1993 : 621).

son expérience propre, et le plus souvent, comme c'est le cas pour les jeunes qui fréquentent la BÀL, une distanciation avec une expérience – ou un passé – douloureux.

En bref, la redynamisation inclut aussi un travail de déconstruction/reconstruction du sujet-acteur lui-même et entre autres, de la représentation de soi face à l'écrit. Un sujet-acteur conscient, c'est un sujet-acteur plus fort, plus autonome, plus lucide, plus responsable. Prenons à témoin l'exemple de l'« orphelin de Duplessis » que fut l'écrivain Bruno Roy... Un sujet-acteur conscient est un sujet-acteur plus en mesure de connaître ses forces et ses faiblesses... dans son rapport avec l'écrit, entre autres. Pour redynamiser son rapport à l'écrit, il faut se redynamiser comme sujet-acteur, et dans la perspective de l'éducation populaire, reconnaître et combattre la marginalisation dont sont victimes les personnes qui ont des difficultés avec l'écrit.

De plus, la redynamisation, non plus que l'appropriation elle-même, ne sont des processus linéaires, comme a tenu à nous le rappeler un jeune qui a fréquenté l'atelier Autobiographie. Les reculs sont encore possibles. Nous observons à certains moments un retour aux vieilles habitudes de désinvestissement, les jeunes ne font pas toujours le travail demandé, etc.

La redynamisation redémarre le mouvement en spirale de l'appropriation. Pour que le mouvement se poursuive, les jeunes doivent impérativement intégrer leurs propres progrès. Par ailleurs, à cette étape en particulier, l'estime de soi doit être au rendez-vous. Et elle est souvent à (re)construire chez les jeunes qui fréquentent la BÀL... Mais la prise de conscience des progrès réalisés nourrit en retour l'estime de soi.

Un autre ingrédient essentiel à la redynamisation, dont les jeunes ont amplement témoigné, comme nous le verrons au chapitre IV, c'est la qualité de la relation avec les formatrices, qui deviennent pour les jeunes des personnes significatives. « ... Il revient au formateur de montrer comment les nouveaux savoirs de la formation peuvent contribuer à rapprocher le sujet de ce qui cause son désir de formation. » (de Villers, 1999 : 104) Et c'est en étant lui-même en contact avec son propre désir de formation que le formateur pourra au mieux « enseigner » au sujet apprenant les liens entre la démarche autobiographique proposée et son propre projet de formation. Ceci implique de la part du formateur un regard critique sur sa fonction et plus

encore, sur sa propre formation, voire son rapport à l'écrit en tant que formateur ou intervenant en alphabétisation.

Enfin, la redynamisation est liée aux pratiques elles-mêmes. D'entrée de jeu, les jeunes qui écrivent leur récit de formation sont immergés dans des activités de lecture et d'écriture, ils apprennent par la pratique, ils développent des « savoirs d'action » valorisés par la perspective andragogique. Ces apprentissages dans l'action transforment leurs pratiques quotidiennes de lecture et d'écriture ainsi que les représentations qu'ils en ont.

2.4 Le sujet-acteur

L'écrit est un objet linguistique, culturel et social (Besse, 1995 : 36), et le siège de son appropriation (ALÉ) est le sujet-acteur. On ne peut penser l'ALÉ sans le sujet-acteur. Pourquoi parle-t-on de sujet-acteur? Parce qu'il nous a semblé essentiel d'envisager la personne qui développe un rapport à l'écrit à la fois dans sa singularité (subjectivité), dans ce qu'il y a d'unique dans le rapport qu'elle développe avec l'écrit et simultanément dans sa position sociale¹¹ (en tant qu'acteur social) et dans son parcours dans certains espaces socioculturels qui marqueront de manière importante son rapport à l'écrit, soit la famille et l'école, pour les jeunes adultes, auxquels il faut ajouter l'espace social du travail, le cas échéant. Si la sociologie a fait des liens entre l'*acteur* social et le système socioculturel son objet exclusif, c'est par ailleurs à une diversité de disciplines scientifiques et cliniques qu'on doit recourir pour appréhender la notion de *sujet*, y compris la sociologie.

2.4.1 Le sujet est acteur

Le sujet n'est pas dissociable de l'acteur. Le sujet naît au sein des rapports sociaux. Toute sa vie, il est traversé par des rapports multiples et contradictoires. Comme Gramsci l'a montré, chaque individu est lui-même à la fois la synthèse des rapports existants et la synthèse de l'histoire de ces rapports, c'est-à-dire le résumé de tout le passé de sa société. (Desmarais et Jouthe, 1996)

11. Voir la section sur les espaces socioculturels.

Ces rapports sociaux renvoient à la fois aux conditions de vie matérielles mais aussi à la conscience que le sujet-acteur en a ou peut en développer.

En tant que sujet sociohistorique en devenir, l'être humain entre en rapport actif avec le monde et avec les autres êtres humains. (Gramsci 1978, dans Desmarais et Jouthe, 1996) Il agit ces rapports sociaux qui le façonnent avec des logiques diverses et le plus souvent contradictoires. Dubet parle, à propos de l'acteur, d'une combinatoire de logiques d'action contradictoires rattachées aux dimensions du système socioculturel. Il distingue trois logiques d'action chez l'acteur : 1) l'intégration, où l'acteur cherche à construire ses appartenances, 2) la stratégie, où l'acteur tente de définir ses intérêts et enfin, 3) la subjectivation, où l'acteur se représente comme un sujet critique face au système socioculturel. Pour Dubet, « L'acteur est tenu d'articuler des logiques d'action différentes, et c'est la dynamique engendrée par cette activité qui constitue la subjectivité de l'acteur [le sujet] et sa réflexivité. » (Dubet, 1994 : 105) Car l'acteur n'est pas un robot qui se réduit à son action. Le sujet naît, selon Dubet, dans la distance que l'acteur développe face à lui-même, comme la conscience qu'a l'acteur du monde et de lui-même. (Dubet, 1994 : 98)

Si cette conception du sujet nous apparaît quelque peu réductrice¹², la contribution de Dubet permet notamment d'articuler le sujet avec l'acteur. D'après ce sociologue de l'école, et dans la foulée de Giddens et d'autres penseurs de la modernité, la réflexivité est indubitablement inscrite au cœur de l'aventure humaine actuelle.

Le sujet-acteur peut transformer les rapports sociaux dans la mesure où il se transforme lui-même et inversement, et ce, en interaction avec les autres. « On peut dire que chacun se change lui-même dans la mesure où il change et il modifie tout le complexe des rapports dont il est le centre de liaison. » (Gramsci, 1978 dans Jouthe et Desmarais, 1993) Au cœur des rapports sociaux, chaque acteur social apparaît donc comme un porteur potentiel de transformation personnelle et sociale (Jouthe et Desmarais, 1993) par sa subjectivité, c'est-à-dire sa « *capacité potentielle de réflexivité*, de retour sur soi, *et de volonté*, de décision délibérée » (Legrand, 1993 :

12. Cette conception est réductrice parce qu'elle ne tient pas compte de ce que la subjectivité prend sa source dans la psyché (et donc ignore les acquis de la psychanalyse à ce chapitre).

121) cette dernière caractéristique offrant au sujet-acteur « la possibilité [...] de faire entrer dans les relais qui conditionnent ses actes les résultats de son processus de réflexion ». (Castoriadis, dans Legrand, 1986 : 28)

2.4.2 L'ALÉ interpelle le sujet-acteur intégralement

Non seulement la réflexivité apparaît-elle liée à l'action chez le sujet-acteur, comme on l'a statué ci-haut, mais il faut de plus poser l'imbrication des dimensions affective, cognitive et sociorelationnelle dans la construction du sujet-acteur et dans sa relation avec l'écrit. Jean-Marie Besse a d'entrée de jeu reconnu trois dimensions constitutives du rapport de l'illettré avec l'écrit : les dimensions affective, relationnelle et sociale, et enfin, cognitive. Pour ce chercheur, l'ALÉ intègre ces dimensions. Il nous a semblé pour notre part plus clair conceptuellement de les accoler au sujet-acteur. D'où, l'ALÉ interpelle le sujet-acteur dans ses dimensions affective, relationnelle et sociale (que nous appellerons dorénavant sociorelationnelle), et enfin, cognitive.

En psychologie de la personnalité, on reconnaît l'existence de deux grandes sources de la cohérence de la conduite humaine : une source affective et une source cognitive (Huteau, 1985), rendant implicite la dimension sociorelationnelle.

Le système cognitif [...], est constitué de moyens de connaissances et de connaissances – les opérations mentales et leurs produits. Le système motivationnel est plus difficile à définir. Il est constitué par l'ensemble des motifs – besoins et buts – et par les états subjectifs – sentiments, émotions, plus généralement affects, positifs ou négatifs, plus ou moins intenses et plus ou moins durables, qui accompagnent leur satisfaction ou leur non-satisfaction. (Huteau, 1985 : 82)

Comme l'explique ce théoricien, une centration trop poussée sur l'affectivité conduit à opposer ce système au système cognitif alors que lorsqu'on réintègre la motivation comme source de la conduite, « on souligne le plus souvent l'étroite solidarité de ces deux systèmes ». Dans cette foulée, les sources des pratiques de lecture et d'écriture relèveraient à la fois de l'affectivité et de la cognition.

Ce n'est que par un effort d'abstraction que l'on sépare les aspects cognitifs et les aspects affectivo-motivationnels de la conduite qui, fonctionnellement, sont indissociables. En effet, toute conduite [...] suppose à la fois une élaboration cognitive, qui se manifeste dans la représentation de l'objet-but et dans la mise en œuvre de moyens pour y accéder, et des motifs, d'où découle sa tonalité affective, sans lesquels il n'y a ni but représenté ni activité. (Huteau, 1985 : 83)

Or, il nous apparaît essentiel d'ajouter explicitement à ces deux sources de la conduite humaine celle des rapports sociaux, et plus spécifiquement, des rapports interpersonnels (dimension socio-relationnelle), qui façonnent le sujet-acteur et ses conduites. Si l'on peut déplorer la dissociation des deux systèmes dans une majorité des recherches qui nous ont permis d'éclairer notre objet, l'on prend note qu'il « existe manifestement des conduites qui se caractérisent d'abord par leurs aspects cognitifs, les conduites de résolution de problèmes par exemple, d'autres, comme les conduites émotionnelles, par leurs aspects affectifs ». (Huteau, 1985 : 86) Dans l'appropriation de la lecture et de l'écriture, plusieurs conduites – liées entre autres aux situations d'apprentissage à proprement parler – se caractérisent d'abord par leurs aspects cognitifs. Or, l'ALÉ, comme de nombreux objets liés à un sujet-acteur, ne peut se comprendre sans explorer tous les liens entre les trois sources des conduites humaines. Les pratiques de lecture et d'écriture nous apparaissent donc un domaine de l'activité humaine où les systèmes affectivo-motivationnel et cognitif, liés d'emblée à la dimension sociorelationnelle du sujet-acteur, se côtoient intimement comme sources des conduites de lecture et d'écriture.

De très nombreux exemples liés à l'ALÉ montrent toutefois que l'affectif semble constituer la porte d'entrée du développement cognitif. Pour qu'une relation dynamique avec l'écrit puisse se construire chez l'enfant, il faut d'abord que certaines conditions affectives soient remplies pour que le désir d'apprendre naisse et s'achemine vers un travail cognitif. C'est à travers sa relation avec des personnes significatives que l'enfant peut développer ou non son goût de lire et d'écrire, car il est susceptible de désirer s'identifier à ce lecteur-scripteur ou encore l'imiter. (Besse, 1995 : 59-60) Plus encore, c'est par l'affectif que le sujet-acteur construit son image de soi, qui augmente par l'amour, le respect et la valorisation que des adultes significatifs témoignent à l'enfant dans un rapport qu'on pourrait appeler didactique. Ce désir d'être en contact étroit avec l'écrit provient, d'une part, des dimensions affective et sociale puisque la personne est faite d'émotions et de relations avec les autres, avec elle-même, avec le temps et l'espace. D'autre

part, ce désir comporte aussi une dimension cognitive, car ce contact avec l'esprit nécessite une compréhension. (Besse, 1995 : 89-90)

Lorsque l'enfant est mis en situation d'apprentissage par des parents ou d'autres personnes significatives qui, par leurs comportements ou leurs valeurs, servent de modèle, on parle de stratégies indirectes d'apprentissage. (Hrimech, 2000) L'ALÉ se construit aussi à partir de situations où l'adulte met directement en œuvre une stratégie d'apprentissage auprès de l'enfant. Des personnes significatives (des personnes investies affectivement par l'enfant), parents ou enseignants, montrent (par le comportement) ou enseignent un comportement, une idée (une valeur) à l'enfant qui apprend, puis construit et s'approprie ses propres connaissances. Plusieurs exemples nous viennent des récits des auteures qui ont développé un rapport dynamique à l'écrit : le père d'une auteure, qui, malgré sa sévérité, l'accompagne dans ses devoirs et lui transmet ainsi un message de l'importance du lire et écrire, et le père d'une seconde auteure, qui tient son bébé d'une main et son livre de chants de l'autre.

Comment la première auteure dont il vient d'être question réussit-elle à apprendre à lire et à écrire alors que son enseignante de première année était « une femme très sévère et qui crie beaucoup »... alors donc que cette enseignante a certainement joué un rôle négatif dans l'appropriation du lire et écrire? Une partie de la réponse se trouve dans la construction du sujet-acteur, construction qui passe par des rapports affectifs positifs. C'est l'interprétation que le sujet-acteur lui-même fait de la situation qui est déterminante : « Suis-je aimée? » De cette réponse dépendent d'autres aspects importants de la construction identitaire, telles l'estime de soi et l'image de soi. Cette auteure se sentait aimée par son père malgré sa sévérité; son amour a contré l'aversion que son enseignante a pu lui inspirer pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture... « Ce que je pense de moi provient de ce que je reçois du point de vue affectif... » Besse n'insiste peut-être pas assez sur cet aspect : tout le processus d'appropriation se fait par un sujet-acteur qui se construit de manière capitale par l'affect, mais où se saisissent par ailleurs ici les liens étroits entre l'affectivité, la cognition et la dimension sociorelationnelle.

En corollaire, nos réflexions sur l'ALÉ nous ont amenées à penser que celle-ci constitue un support de la construction identitaire de chaque sujet-acteur dans notre société, que ce soit du

côté positif ou négatif. Un rapport dynamique à l'écrit suppose que le sujet-acteur utilise l'écrit pour se développer comme personne. Or, l'ALÉ ne peut se développer contre le sujet-acteur. Il faut un engagement actif de la part du sujet-acteur pour que se développe un rapport dynamique à l'écrit. L'implication constitue un point nodal de la dimension affective du sujet-acteur et constitue aussi une clé de l'appropriation du lire et écrire. Dans les termes d'une certaine psychologie, on parle de la motivation. Dans la foulée de Huteau, la motivation permet aussi de mettre au jour plusieurs liens entre l'affectivité et la cognition dans l'ALÉ.

L'opposé de l'implication, c'est le décrochage (passif ou actif), avec les effets de marginalisation du sujet-acteur en construction. Chaque jeune dont le rapport à l'écrit en vient à figer semble avoir vécu des difficultés marquées eu égard au développement de l'une ou l'autre des trois dimensions. Au niveau institutionnel, les difficultés d'un enfant se refléteront (en partie) dans le « classement » scolaire dont les deux principales étiquettes réfèrent essentiellement aux dimensions cognitive et sociale : « difficultés d'apprentissage », « problèmes comportementaux », etc. Que l'enfant soit étiqueté en difficulté sur le plan de son comportement ou de son développement cognitif, dans le système scolaire actuel, il semble bien qu'il finira par développer des problèmes¹³ sur l'autre plan¹⁴.

Nous avons observé de plus que l'articulation de l'affectif, du cognitif et du sociorelationnel dans l'ALÉ se construit différemment d'un cycle de vie à l'autre. À titre d'exemple, les relations sociales avec la famille, les enseignants et les pairs à l'école jouent un rôle dans le rapport qu'a l'enfant avec son ALÉ. Si ces relations sont conflictuelles, alors les problèmes relationnels de l'enfant risquent de mettre en péril ses capacités d'apprentissage et conséquemment, d'entraîner des retards ou des difficultés d'apprentissage qui pourront être interprétés comme des problèmes cognitifs. L'importance de l'environnement relationnel chez l'enfant se modifiera chez l'adulte qui a, en tant que sujet-acteur, développé une autonomie (relative) à l'égard de l'ALÉ. Pour cet adulte qui a développé un rapport dynamique à l'écrit, dont l'appropriation est construite sur des

13. ou à tout le moins des « retards scolaires » dans le cas de la dimension cognitive.

14. Relativement à l'intervention, nous nous interrogeons toujours, dans la foulée de ce qui précède, à savoir si les jeunes qui ont été étiquetés « problème de comportement » à l'école ne « débloquent » pas plus rapidement dans l'étape de redynamisation du rapport à l'écrit? Y a-t-il, de plus, des stratégies d'intervention différentes à développer selon le « classement » qui a marqué le parcours scolaire du jeune qui fréquente la BÂL?

bases solides, la fonction de communication avec d'autres sujets-acteurs dans la lecture et l'écriture demeure toutefois centrale.

L'interaction entre les trois dimensions renvoie enfin à un autre volet de notre modèle de compréhension de l'ALÉ : celui des liens que les trois dimensions entretiennent avec les différents espaces sociaux où se développent les pratiques de l'écrit. Un enfant qui ne mange pas à sa faim le matin avant d'aller à l'école ou un enfant qui vit dans une famille à problèmes peuvent-ils s'approprier vraiment l'écrit? De plus, un jeune adulte qui vit toujours dans de telles conditions peut-il réellement cheminer dans la redynamisation?

2.4.3 Le sujet-acteur et le développement de l'ALÉ

La maîtrise de la lecture et de l'écriture exige, d'après Rogovas-Chauveau et Chauveau (1994), 1) la conscience (compréhension) de la lecture et de l'écriture, c'est-à-dire : a) un projet en tant que lecteur-scripteur ou un *moteur*, b) une capacité stratégique (pour apprendre), c) une capacité métacognitive ou métalinguistique (pour produire du sens), 2) l'acquisition préalable du langage parlé.

L'acquisition progressive de la lecture et de l'écriture ainsi que leur préalable, l'acquisition de la langue parlée, sont sous-tendues par le désir, le besoin de communiquer. Si cette acquisition nécessite un projet en tant que lecteur et en tant que scripteur, la maîtrise de la lecture et de l'écriture s'acquiert en interaction avec d'autres acteurs, dans des espaces sociaux qui fourniront au sujet-acteur un moteur à son appropriation, y inclus à son projet.

2.4.3.1 Un moteur à l'ALÉ et un projet en tant que lecteur-scripteur

Pour réussir en lecture et en écriture, il est nécessaire qu'un élément déclencheur, une force, un moteur entraîne la personne à entrer dans cet apprentissage. (Besse, 1995) Besse identifie en effet diverses sources possibles de l'énergie nécessaire à l'ALÉ. Ces sources mettent toutes en jeu les processus de construction identitaire du sujet-acteur inscrits dans une multitude d'interactions sociales. Ce sont : 1) le fait d'avoir à répondre à diverses exigences liées à la vie

en société; 2) la participation à des situations valorisantes de communication où l'écrit joue un rôle indispensable; 3) l'envie de devenir grand, d'être auteur et destinataire de textes; 4) l'identification à des lecteurs-scripteurs. (Besse, 1995 : 96) Le moteur de l'ALÉ se situe bien dans la construction du sujet-acteur en rapport (en communication) avec autrui, avec des « autres significants ».

De plus, comme on l'a vu précédemment, l'ALÉ ne saurait démarrer – si l'on peut dire – sans la contribution de personnes significatives qui aient suscité chez l'enfant « le plaisir d'apprendre ». L'écrit n'est-il pas « porté par ses utilisateurs qui initient l'enfant à sa compréhension et à ses usages », souligne Besse. Bruno Roy parle pour sa part de « salut dans la rencontre » avec une enseignante qui s'est révélée l'élément déclencheur de son rapport avec l'écrit. La capacité (stratégique) d'apprendre est alors mise en marche par l'affectif. Et nous pouvons affirmer, à la lumière de l'analyse des récits sur l'ALÉ, que plus les liens avec une ou des personnes impliquées (aspect sociorelationnel de l'expérience) sont forts, plus l'impact formatif sera grand, et plus le sujet-acteur sera transformé. L'analyse des récits montre ainsi que l'entrée dans le processus de l'ALÉ peut venir du désir de plaire à un adulte significatif.

Ces diverses sources ou moteurs de l'entrée dans le processus d'ALÉ peuvent être compris comme autant d'éléments contribuant à la formation par le sujet-acteur d'un projet en tant que lecteur-scripteur. Plusieurs auteurs parlent en effet de la nécessité pour le sujet-acteur d'avoir un projet. Rogovas-Chauveau et Chauveau (1994) soutiennent que les enfants qui ont un projet comme lecteur augmentent leurs chances de réussite et donnent ainsi un sens à leur activité cognitive. Avoir « un projet personnel de lecteur », selon eux, est « l'une des conditions majeures de la réussite, comme l'un des composants du savoir-lire ». (1994 : 33) Avoir un projet, c'est avoir des raisons fonctionnelles d'apprendre, c'est-à-dire des raisons « informative, imaginative, communicative, formative ». (*Ibid.* : 32) Sachant pourquoi il lit, l'enfant devient plus disponible pour se pencher sur « le fonctionnement de l'écrit ».

S'inspirant de Huber, Van Neste (2000) définit le projet ainsi :

Le projet est la réalisation d'un produit qui amène son auteur à se donner un défi qui va mobiliser son énergie et ses compétences à partir de la représentation des opérations d'un projet idéal auquel le projet réel ne ressemblera pas totalement. Le projet est essentiellement un acte de double transformation : la transformation du réel [...]; la transformation de l'acteur. (Van Neste, 2000 : 21)

L'appropriation de l'écrit et les apprentissages qu'elle exige s'inscrivent dans un projet de scolarisation. Or, Dumont (1990) soutient qu'« il n'y a pas, pour l'étudiant, de scolarisation sans projet ». (Dumont, 1990 : 13) Cette affirmation vaut autant pour le jeune élève du primaire que pour l'étudiant universitaire ou encore pour le décrocheur qui fait un retour à l'école. Toutefois, poursuit Dumont, les projets nourris par les jeunes se doivent d'avoir une certaine « correspondance dans le système lui-même ».

2.4.3.2 La capacité d'apprendre

La capacité d'apprendre comprend un double volet. La maîtrise de la lecture commande à l'enfant de développer un ensemble de capacités ou de stratégies (moyens techniques), c'est-à-dire « la capacité à fusionner des opérations fort différentes – reconnaissance de mots, déchiffrage, prédictions » (Rogovas-Chauveau et Chauveau, 1994 : 36) pour comprendre le contenu d'un message écrit. Cette maîtrise exige par ailleurs la mise en œuvre de stratégies pédagogiques de la part de l'enseignant ou de l'enseignante. Dans l'acquisition de ces capacités ou stratégies, la relation que l'enfant établit avec l'enseignant ou l'adulte, que ce dernier incite à entrer dans un processus d'apprentissage, est capitale. Plusieurs auteurs (Hourst, 1998; Besse, 1995) signalent de plus l'importance de la qualité de l'environnement physique et d'un état de détente concentré chez l'enfant, état de détente favorisé par une alimentation acceptable.

Hourst (1998), chercheur en pédagogie et formateur, présente sept étapes qui conduisent à ce qu'il appelle le *plaisir d'apprendre* et qui se traduisent par un apprentissage de qualité. Ces stratégies pédagogiques suscitent toutes le développement de capacités ou de compétences diverses chez l'enfant, tel le travail en équipe, qui à son tour appelle la capacité ou l'habileté à communiquer, le développement du langage, et enfin, l'utilisation des émotions « qui jouent un rôle important dans la mémorisation à long terme ». (Hourst, 1998 : 23-26)

Nous verrons qu'antérieurement à leur arrivée à la BÀL, les jeunes analphabètes réussissent peu à créer des relations interpersonnelles positives avec leurs pairs, ce qui peut bien évidemment mettre en péril le développement de certaines capacités ou stratégies d'apprentissage. De même, certains d'entre eux témoignent de difficultés de communication présentes dès l'école primaire ou même à la maternelle, et enfin, un peu plus de la moitié des jeunes ont mentionné avoir éprouvé avant même d'aller à l'école des problèmes affectifs familiaux qui les perturbaient encore au moment de l'entrée à l'école.

Le développement de la capacité à apprendre (ou capacité stratégique) du sujet-acteur est lié à son affectivité et à ses relations sociales. De Closets (1996), pour qui le « bonheur d'apprendre à illuminé sa vie », assure que le goût d'apprendre et l'éveil de la curiosité naissent à la suite d'une expérience comprise. Dans ce sens, le fait de connaître un objet doit précéder celui de l'étudier; la compréhension résultant d'une expérience, ne pourrions-nous pas ajouter d'une expérience heureuse ou positive? Appliquée à l'ALÉ, cette idée souligne l'importance de lire des histoires aux petits, car c'est leur fournir une expérience sur laquelle ils pourront bâtir le sens des apprentissages proposés plus tard à l'école autour de la lecture et de l'écriture. De Closets affirme de plus qu'une méthode pédagogique ne peut être bonne que si elle est préalablement devancée par le désir d'apprendre, qui peut être inculqué par l'enseignant. Ce dernier est celui qui érige les fondations pour acquérir des connaissances. Il doit partir de la sensibilité des jeunes et les acheminer vers une initiation culturelle, vers le plaisir d'apprendre, tout en n'oubliant pas que la rigueur et l'effort font partie de ce processus.

Bref, apprendre, pour de Closets, doit s'inscrire dans une démarche qui permet aux jeunes d'aller au bout d'eux-mêmes. « Apprendre, c'est un effort; [...] c'est un enrichissement; [...] c'est une aventure; [...] c'est une initiation; [...] c'est un plaisir. Apprendre, c'est beaucoup plus qu'apprendre [...], c'est un art de vivre. » (de Closets, 1996 : 342-343) Apprendre nourrit la quête identitaire. Dans ce sens, apprendre, c'est se construire soi-même.

Comment engager le sujet-acteur dans ce cheminement? Dans un essai, le professeur Bergeron (1998) part de son expérience personnelle dans la classe pour acheminer le lecteur vers la motivation. Alors que certains jours, écrit-il, « le cours file à un train d'enfer, une forêt de mains

levées pousse dans la classe, les questions fusent de toute part, l'enthousiasme est à son comble », d'autres jours apparaissent très différents, car « il nous semble que l'école entière est maussade. Les élèves ont l'œil morne et la plume molle ». Comment remédier à la situation? Bergeron, comme bon nombre d'auteurs, affirme que la motivation à développer ses capacités stratégiques repose sur des « facteurs sur lesquels il est possible d'agir ». (Bergeron, 1998 : 2)

Pour offrir une « pédagogie à sauce motivante », souligne Bergeron, il y a lieu d'avoir d'abord « un point de départ (situation ou contexte), un point d'arrivée (objet), un sens à l'activité (vacances, plaisir, etc.), la maîtrise de connaissances préalables » qui conduisent à « un défi surmontable avec pratique guidée et autonome. [...] Chacun a la capacité de se motiver. [...] La motivation repose sur les mêmes postulats que l'apprentissage : elle se construit; elle s'appuie sur des connaissances antérieures et elle est le résultat de l'action de l'apprenant. » (Bergeron, 1998 : 28)

2.4.3.3 La capacité (métacognitive) de produire du sens

Il s'agit en fait de la réflexivité du sujet-acteur appliquée à son processus d'apprentissage pris au sens le plus large.

Lancelot (1999) désigne la métacognition comme « le savoir que [...] les êtres humains ont sur leur propre savoir et sur les manières de l'acquérir et de le mettre en œuvre ». (Lancelot, 1999 : 9) Plus précisément, les activités métacognitives incluent : « la pensée du sujet sur son activité de perception, de mémorisation, d'apprentissage, de réflexion – les connaissances introspectives conscientes qu'a un individu de ses propres états et processus cognitifs ». (Lancelot, *ibid.*) Plus précisément, il s'agit de reconnaître et faciliter une activité de pensée sur l'écrit qui inclut notamment 1) les fonctions et usages de l'écrit, 2) les supports de l'écrit et les différents types de textes qui circulent, 3) les structures de l'écrit [...], 4) les notions utiles pour désigner la langue écrite (Besse, 1995 : 95). En bref, le sens donné à la lecture par le lecteur provient « d'une méthode complexe où s'enchevêtrent significations apprises, conventions sociales, lectures antérieures, expérience individuelle et goût personnel ». (Manguel, 1998 : 55)

« En tant que savoir sur le ou les savoirs », la métacognition est la clé qui ouvre sur le « sens des activités » présentées aux élèves. Plusieurs études démontrent qu'un bon nombre d'enfants, bien que motivés, subissent l'échec scolaire car ils ne peuvent donner un sens aux activités scolaires proposées. « (...) L'une des difficultés majeures que rencontre l'enfant pour s'approprier la langue écrite est sa difficulté à comprendre la nature de celle-ci, ses structures et ses fonctions. » (Fijalkow et Liva, 1993 : 203) Cette « absence de sens » mène au non-sens, au déni de sens, à l'autodévalorisation (« Je suis nul ») ou encore à la dévalorisation des activités scolaires (« ...des trucs qui ne servent à rien »).

Les élèves, qualifiés de « bons » du côté de la métacognition, sont en minorité. Le « bon élève est “spontanément” ou “familialement” – métacognitif, c'est-à-dire (qu'il) a appris – intuitivement ou dans sa famille – à savoir ce qu'il sait, à être capable de mobiliser à bon escient, ses connaissances “déclaratives” (ses avoirs) et “procédurales” (ses savoir-faire) ». (Lancelot, 1999 : 9) Pour les autres, qui sont majoritaires, il existe des moyens qui favorisent la pratique de la réflexion métacognitive.

De même qu'il existe des stratégies pédagogiques pour susciter chez le sujet-acteur le développement de sa capacité à apprendre, de même il existe des stratégies pédagogiques pour initier le sujet-acteur à la métacognition, c'est-à-dire pour développer son potentiel de réflexion sur son ALÉ. Lancelot suggère huit « familles de compétence » aidantes pour les jeunes du primaire : 1) être capable de faire ressortir ses propres représentations d'un thème ou d'un phénomène [...]; 2) être capable de dégager l'essentiel des éléments d'information [...]; 3) être capable de sélectionner les techniques de mémorisation les plus efficaces dans une situation [...]; 4) être capable de réinvestir les connaissances récemment acquises dans différents contextes [...]; 5) être capable de repérer les étapes et le cheminement logique d'un raisonnement mathématique, logique ou scientifique récemment mis en œuvre [...]; 6) être capable de comparer les démarches entreprises dans différentes disciplines afin de repérer leurs similitudes et leurs points de vue [...]; 7) être capable de développer ses capacités d'attention et d'écoute des autres [...]; 8) être capable de repérer ses propres erreurs et d'en analyser les causes afin de ne plus les reproduire et de passer ainsi de l'erreur à la réussite. (Lancelot, 1999 : 9-10)

2.4.3.4 Un préalable à l'ALÉ : l'acquisition du langage parlé

C'est le désir de communiquer qui mobilisera le sujet-acteur vers le développement de ses habiletés à communiquer. Plusieurs auteurs montrent l'importance de prendre appui sur l'apprentissage de la langue comme soutien au développement cognitif. Plus encore, « l'apprentissage de la langue est l'outil indispensable par lequel les jeunes feront l'acquisition des autres savoirs; c'est un premier accès irremplaçable à la connaissance scientifique ». (Dumas, 1997 : 32) Pour Chantrier, un vocabulaire pauvre est une des formes de pauvreté les plus graves. « Avoir un vocabulaire pauvre », c'est donner à un mot « une seule acception, c'est-à-dire un seul sens ». « Avoir un vocabulaire pauvre » fait que l'on prête « souvent à quelqu'un des idées ou des opinions qu'il n'a jamais eues ou qu'il n'a jamais dites ».

Pour que naisse le désir d'enrichir son vocabulaire, le besoin « de faire quelque chose avec la pensée » constitue un préalable. Par la suite, on doit certainement lire et écouter, ce qui augmente nos connaissances, mais c'est « surtout de vouloir s'exprimer exactement avec autrui » (Chantrier) – et nous ajoutons, de se faire (mieux) comprendre – qui déclenche l'acquisition d'un vocabulaire plus élaboré. Par ailleurs, plusieurs études, assurent Bouchard et autres (1999), confirment le fait qu' « un environnement familial axé sur la lecture, la scolarité de la mère ainsi que les attentes de la mère envers les enfants » (Bouchard et autres 1999 : 9) favorisent la maîtrise d'un vocabulaire plus riche.

L'apprentissage de la langue parlée, et plus spécifiquement, le désir de communiquer et de s'affirmer en tant que sujet-acteur, constituent ainsi un soutien à l'entrée en rapport avec l'écrit. « Nous savons que le processus de la lecture, comme celui de la pensée, dépend de notre capacité de déchiffrer le langage et de nous servir de ce matériau dont sont faits texte et pensée. » (Manguel, 1998 : 57) Or, ce cheminement n'est peut-être pas linéaire. Lecours (dans Manguel, 1998 : 53) croit en effet que pour développer « pleinement la fonction du langage », il ne suffit peut-être pas d'être exposé au langage oral, peut-être faut-il « apprendre à reconnaître un système partagé de signes visuels (c'est-à-dire) apprendre l'art de la lecture ».

En ce qui concerne les élèves du primaire, Pierre observe que « les méthodes québécoises ont relégué l'enseignement du décodage au second plan quand elles ne l'ont pas carrément éliminé ». (Pierre, 2000 : 70) Elle affirme que, pour développer la compréhension, il est indispensable, chez les jeunes élèves du primaire, non seulement de « comprendre les mécanismes de décodages », mais aussi de les intégrer « de manière automatique sans avoir à y réfléchir ». (Pierre, *ibid.*)

Du langage parlé au langage écrit

L'enfant n'a pas spontanément de motif de s'investir dans le langage écrit (contrairement au langage parlé). Il doit développer « un projet » (qui sera social). Dans toute nouvelle activité, « une motivation, un besoin » sont des préalables au développement du langage écrit. « L'utilisation du langage écrit [...] requiert un rapport plus indépendant, plus volontaire, plus libre. » (Vygotski, 1997 : 340) Donc, pour l'enfant, la « prise de conscience et la maîtrise de son propre langage ont une importance primordiale pour la maîtrise de l'écrit. [...] Sans le développement de ces deux éléments, le langage écrit est généralement impossible. » (Vygotski, *ibid.* : 345)

Pour Vygotski, la maîtrise du langage écrit ne se résume pas à une « simple assimilation de la technique de l'écriture ». Le développement du langage écrit passe par un « haut niveau d'abstraction ». Le langage écrit, c'est le langage « sans intonation, sans l'expression [...], sans tout son aspect sonore ». (Vygotski, 1997 : 338) Il est un langage « dans la pensée, dans la représentation ». Utiliser le langage écrit, c'est « passer à un langage abstrait », lequel commande l'utilisation de « représentations des mots » plutôt que les mots eux-mêmes.

L'une des plus grandes difficultés auxquelles se heurte l'enfant dans le processus de la maîtrise de la lecture est que le langage écrit « est seulement pensé et non prononcé ». Il est « un discours sans interlocuteur ». Il commande à l'enfant d'opérer une double abstraction : « celle de l'aspect sonore du langage et celle de l'interlocuteur ». (Vygotski, 1997 : 339) Et, d'ajouter Gombert, « l'apprentissage de la lecture ne peut s'opérer de façon naturelle sans aucun effort de l'apprenant; en cela, il diffère de l'acquisition du langage oral ». (Gombert, 1993 : 241) Les

enfants en difficulté d'apprentissage traitent le langage comme un langage parlé plutôt que de le traiter comme un objet.

Vygotski croit que « l'enfant aidé par quelqu'un ou en collaboration avec quelqu'un est en mesure de faire plus et de résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul ». (Vygotski, *ibid.* : 352) Il soutient que pour imiter, il faut avoir « une certaine possibilité de passer de ce que je sais faire à ce que je ne sais pas faire ». (Vygotski, 1997 : 353) Il ajoute que « l'imitation, si on l'entend dans son sens large, est la forme principale sous laquelle s'exerce l'influence de l'apprentissage sur le développement. L'apprentissage du langage, l'apprentissage à l'école est dans une très grande mesure fondée sur l'imitation. [...] Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain. » (Vygotski, 1997 : 355)

En bref, dans cette dernière section sur l'importance pour l'enfant de l'acquisition préalable de la langue parlée dans l'appropriation du lire et écrire, nous pouvons retenir que : 1) plus qu'une relation linéaire de cause à effet, il existe plutôt des liens dialectiques entre l'apprentissage de la langue parlée et l'apprentissage de la lecture; 2) l'apprentissage de la langue écrite oblige l'enfant à opérer une double abstraction; 3) une activité métacognitive, c'est-à-dire la conscience qu'a l'enfant de la langue parlée (qu'il apprend et) qu'il pratique, favorisera l'appropriation du langage écrit; 4) il faut reconnaître et favoriser le mimétisme dans l'apprentissage du langage.

2.4.4 Des représentations de soi face à l'écrit

La construction identitaire relève, pour une part, des représentations sociales de ce qu'est un adulte. L'identité prend ses racines « en grande partie d'une part sur les représentations sociales, intériorisées par l'individu, de ce qu'est un adulte et de ce qu'on peut en attendre, et d'autre part sur l'image de lui-même que le monde extérieur lui renvoie ». (Chamberland, 1997 : 83) La construction identitaire relève de plus des représentations sociales de ce qu'est un adulte apprenant. La capacité d'apprendre serait « une composante importante de la représentation que l'adulte se fait de lui-même ». (Nolin, 1997 : 95) « L'acte d'apprendre est fondamental [...] dans l'élaboration de la représentation de soi comme créateur de savoirs et dans l'inscription d'un

projet de devenir dans un ordre social, culturel et professionnel. » (Chaix dans Chamberland, 1997 : 74)

Barré-de-Miniac (1994 : 41), pour sa part, assure que « les représentations parentales sont une « toile de fond des représentations enfantines ». Lahire soutient dans le même sens que c'est à travers les formes de relations d'interdépendance avec les membres de sa famille que l'enfant organise ses « schèmes comportementaux, cognitifs et évaluatifs » (Lahire, 1995 : 16). Inconsciemment, les adultes esquissent des « espaces de comportements et de représentations possibles pour lui ». (Lahire, *ibid.*)

Il nous semble important pour notre part de souligner que la redynamisation de l'ALÉ implique un changement dans la représentation de soi face à l'écrit et notamment de soi en tant que sujet apprenant. La prise de conscience, dont ont été témoins les formatrices de l'atelier Autobiographie, que font nombre de jeunes de leur potentiel d'apprentissage, constitue un moment important de la redynamisation de l'appropriation du lire et écrire. Ce changement dans la représentation de soi face à l'écrit implique, entre autres, un renversement de l'idée d'échec qui est associée à l'écrit. Nous pensons que la transformation de la représentation de soi en tant que lecteur et scripteur exige de plus une différenciation du sujet-acteur par rapport aux parents, surtout dans le cas où ils ont constitué des anti-modèles eu égard à l'appropriation de l'écrit. Enfin, nous verrons dans ce qui suit que les représentations de soi face à l'écrit sont liées aux représentations sociales de l'écrit et aussi aux représentations des enseignants qui ont jalonné le parcours scolaire des sujets-acteurs.

2.5 Des pratiques de lecture et d'écriture distinctes

Pourquoi distinguer les pratiques de lecture et d'écriture? Parce qu'au-delà de l'acte lui-même, nous cherchons à comprendre les liens entre les deux types de pratiques et leurs distinctions; en bref, nous cherchons à comprendre la spécificité du rapport à la lecture et celle du rapport à l'écriture pour tenter de cerner toute la complexité du rapport à l'écrit. Enfin, ces distinctions contribuent à la compréhension de ce qui marque la singularité de l'ALÉ pour chaque sujet-acteur.

Soulignons d'entrée de jeu l'importance des pratiques dans l'appropriation de l'écrit. Très simplement, plus on écrit, plus on lit, et plus on renforce son rapport à l'écrit. Mais les pratiques, qui constituent une composante centrale de l'appropriation de l'écrit, ne se réduisent pas à une question de quantité.

Lire, c'est entrer dans l'univers d'une autre personne. Écrire, n'est-ce pas la plupart du temps (sauf pour les travaux scolaires) entrer dans son propre univers? Dans cette perspective, écrire est peut-être plus exigeant et demande peut-être une plus grande maîtrise de l'écrit. Or, Besse semble dire le contraire. Il affirme : « on écrit *pour* et à *quelqu'un*, pour être reconnu par lui, alors qu'on lit *pour soi*, pour être autonome, indépendant ». (Besse, 1995 : 96) Ces propos doivent être modulés selon le type de pratique en cause. À titre d'exemple, écrire son journal intime, n'est-ce pas entrer en dialogue avec soi-même?

Le sens émane-t-il du texte ou du lecteur? Pour plusieurs, lire est une recherche de sens produite et menée par le lecteur. Pour Socrate, déjà, « tout venait non du texte mais du lecteur », car un texte lu n'était « que des mots dans lesquels signes et sens chevauchaient avec une précision stupéfiante ». (dans Manguel, 1998 : 79) De notre point de vue, la lecture et l'écriture également impliquent la rencontre de deux univers, celui du lecteur et celui de l'auteur. Il s'agit d'un acte de communication entre ces deux acteurs.

Daniel Bertaux définit les *pratiques* comme la mise en actes, la trace concrète dans la vie quotidienne, de la place objective occupée par les acteurs sociaux dans la structure sociale¹⁵. Ajoutons que les pratiques relèvent aussi de la culture. Les pratiques sont donc le fait d'*acteurs sociaux agissant les rapports sociaux*. Nous distinguons les *pratiques prescrites*, celles qui sont exigées par l'école et les *pratiques autonomes*, celles que le sujet-acteur développe à partir de son libre-arbitre, en dehors de l'école.

Pour Manguel (1998 : 70-71), la lecture silencieuse a permis d'établir une « relation illimitée avec le livre et les mots, [...] une communication sans témoin entre le livre et son lecteur, [...]

15. De là, Bertaux définit un *récit de pratique* -c'est de lui que nous vient l'expression comme la narration de ces pratiques dans une suite de segments ou d'étapes de vie traversées par un même type de rapports sociaux.

“le rafraîchissement” personnel des idées ». Plus encore, il ajoute que la relation qui existe entre le lecteur et le livre laisse percevoir « quelque chose de sage et de profitable » et semble « dédaigneusement élitiste et exclusive », car l'image de l'individu en train de lire « suggère une intimité impénétrable ». (*Ibid.* : 37) C'est certainement pour une bonne part ce message implicite qui a fait dire à l'un des jeunes qui fréquentent la Boîte à lettres, à propos des voyageurs qui lisent dans le métro : « Qu'est-ce qui me dit qu'ils lisent pour de vrai, ces gens-là? » et à un deuxième jeune, Ralph, dont il sera question plus loin : « Qu'est-ce qu'ils vont penser de moi si je lis dans le métro? », cette dernière réflexion renvoyant bien évidemment aussi à la représentation de soi face à l'écrit.

Si l'acte de lire et celui d'écrire sont des activités solitaires, chez Bruno Roy, ces activités ont été porteuses d'une prise de conscience, et ce nouveau pouvoir s'est ouvert sur la collectivité. Par le pouvoir des mots, Bruno Roy a fait des études supérieures et est devenu écrivain et fier combattant de première ligne au nom des *orphelins de Duplessis*, dont il fait partie.

2.5.1 Pratiques de l'écrit et capital scolaire (culturel)

Les buts et usages de l'écrit diffèrent selon le capital scolaire et culturel du lecteur-scripteur. Lahire (1993c) signale qu'on est souvent tenté de prétendre que le texte est « avant tout, un objet de déchiffrement de sens ». (Lahire, 1993c : 106) Or, soutient-il, « la sociologie des modes populaires d'appropriation des textes montre la relativité de ce mode d'usage des textes ». Lahire assure que « les lectures populaires sont pragmatiques ». (Lahire, 1993c : 106) Elles doivent être transformées en « pratiques, en série de gestes et d'actions pratiques ». Les gens de milieux populaires lisent pour faire, pour passer à l'action, et leurs pratiques servent, par exemple, à dresser des listes, à écrire des recettes ou encore à lire des revues techniques. Les lecteurs diplômés font aussi des lectures pragmatiques, d'après Lahire. Cependant, « leur champ de lecture, plus étendu, leur donne l'occasion de mettre en œuvre d'autres modes d'appropriation des textes que leur formation scolaire, notamment les a aidés à construire ». (Lahire, 1993c : 106) Il nous semble important de préciser ici que les lecteurs de milieux populaires ne font pas que des lectures pragmatiques : ils font différents types de lecture, comme une observation rapide permet de le noter. Alors que le lecteur diplômé lit quotidiennement un journal de type

presse internationale, poursuit Lahire, le lecteur à faible capital scolaire lit aussi quotidiennement un journal, mais de type local ou régional, qui se rapporte à son expérience de vie.

Une étude sur la situation de la lecture au Québec démontre qu'« une proportion de 43,1 % de Québécois ne lisent que très rarement ou jamais des livres, alors que pour les quotidiens, le pourcentage n'est que de 23,6 % ». (Québec, Culture et Communications, 1998 : 2) La fonction utilitaire domine chez les lecteurs de revues dans une proportion de 52 p. cent. (Québec, *ibid.* : 10) De plus, dans cette étude, « il ressort que si le plaisir de la lecture n'y est pas, l'habitude de la lecture s'estompe et, en conséquence, les capacités de lecture. Il importe que le plaisir de lire s'ajoute à la fonction utilitaire ». (Québec, *ibid.* : 11) Par ailleurs, dans cette étude, il est fait mention des habitudes de lecture par groupe d'âge. On constate, ce qui est pour le moins étonnant, que les jeunes âgés de 15 à 24 ans « affichent des taux de lecture de revues et de livres supérieurs à ceux des autres classes d'âge », c'est-à-dire que « 64,4 % des jeunes lisent souvent ou fréquemment des livres, alors que la moyenne québécoise est de 56,9 % ». (Québec, *ibid.* : 12)

Du point de vue de Lahire, comprendre les pratiques d'écriture des milieux populaires signifie « changer la perspective courante d'analyse des pratiques d'écriture publiques, officielles et légitimes. C'est essayer de décrire des pratiques d'écriture familiales ou individuelles et, du même coup, privées, officieuses, non légitimement reconnues » (Lahire, 1993 : 129), car il ne faut pas « oublier que les savoirs, les savoir-faire et les modes d'appropriation des savoirs n'ont pas tous la même légitimité sociale ». (*Ibid.* : 176)

Besse (1995 : 39), pour sa part, réfère aux pratiques précédentes en termes d'« écriture légitime » et d'écriture « ordinaire ». L'écriture légitime commande à ses auteurs d'utiliser une présentation soignée, d'observer les règles de grammaire et d'orthographe, de respecter la syntaxe ou encore de faire usage d'un style approprié aux messages à transmettre. On retrouve l'écriture légitime dans « les écrits publics » ou les « échanges officiels, administratifs ». L'écriture ordinaire est « plus phonétique », et son style et sa syntaxe sont « originaux ». Son usage « est destiné à une

sphère proche de l'individu ». Elle définit « un rapport personnel et relationnel à l'écrit » (*Ibid.*) On peut citer en exemple de ce type d'écriture le *chat* familial aux internautes.

2.5.2 Des pratiques qui évoluent selon les étapes de vie

L'appropriation de l'écrit peut être décomposée en étapes successives qui se déploient dans le temps. Il nous semble de plus que les périodes préscolaire et primaire sont déterminantes dans l'appropriation du lire et écrire.

2.5.2.1 Petite enfance

Vygotski (1997) affirmait que « l'apprentissage ne commence pas seulement à l'âge scolaire, il a aussi lieu à l'âge préscolaire ». (Vygotski, 1997 : 407) Dans le même sens, la *Boîte à lettres de Longueuil* (BÀL) affirmait en 1993 que « la réussite scolaire se prépare tôt. Les enfants qui grandissent dans un milieu familial où il y a des livres, qui se font raconter des histoires et qui sont constamment stimulés à découvrir de nouvelles choses, entreront à la maternelle plus susceptibles de réussir leurs apprentissages scolaires ». Dans un document récent, le ministère de l'Éducation soutient cette analyse en affirmant que l'enfant qui possède des connaissances sur l'écriture, et ce, avant de commencer son parcours scolaire, « apprendra plus facilement à écrire et à lire ». (Ministère de l'Éducation, 1997b)

Dans la foulée des résultats fournis par *L'enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*, Lipps et Yiptong-Avila (1999) observent pour leur part que les programmes éducatifs de la petite enfance (garderies éducatives, groupes de jeux, centres de jour, programmes s'adressant aux enfants et aux mères, services de garde, garderies) « peuvent accroître les aptitudes intellectuelles et sociales des enfants et les aider à faire le passage à l'éducation formelle ». (Lipps et Yiptong-Avila, 1999 : 1) Ils ajoutent que les enfants qui bénéficient de ces programmes développent leur capacité de langage et améliorent leur rendement à la maternelle et en première année, comme nous l'avons vu précédemment, car l'acquisition du langage parlé constitue un préalable à l'appropriation de l'écrit. En plus de profiter d'activités éducatives stimulantes, dans une majorité de cas, les enfants qui fréquentent les programmes éducatifs à la petite enfance

profitent aussi d'un environnement familial stimulant (lectures faites à l'enfant plusieurs fois par jour ou par semaine). Ces enfants sont alors mieux outillés pour entreprendre leur parcours scolaire et leur ALÉ car, souligne Dumas (1997 : 39), le « langage oral ou écrit (est) le premier objet d'une attention systématique à l'école ».

Par ailleurs, Kohen et autres (1998 : 2, 4) signalent qu'il peut exister un lien entre des changements fréquents de garderie ou de milieu et de faibles aptitudes verbales chez l'enfant d'âge préscolaire (particulièrement chez les filles) d'une part et des tempéraments difficiles (particulièrement chez les garçons) d'autre part. Les auteurs mentionnent de plus qu'il y a une association entre la mobilité résidentielle et l'échec scolaire dès cet âge précoce.

2.5.2.2 Enfance

Dans les récits de dix personnes qui ont développé un rapport dynamique à l'écrit¹⁶, l'époque de l'école primaire est investie presque exclusivement par les pratiques de lecture autonomes. Les pratiques d'écriture autonomes se développent dans une majorité des cas à l'adolescence. Les lectures sont déjà très diversifiées. Rappelons qu'il ne s'agit pas de lectures faites à l'école. N'est-ce pas indiquer là un plaisir, déjà, chez l'enfant?

Les pratiques de l'écrit sont la base sur laquelle se construit tout le rapport avec l'école, l'apprentissage des matières scolaires. Et c'est, entre autres, à l'école que l'on apprend la performance. Les pratiques de l'écrit seront, à partir de l'entrée à l'école, associées pour plusieurs à l'idée de performance, et cela viendra colorer leur construction du rapport à l'écrit, ce qui est le cas plus particulièrement de certaines auteures des dix récits. Pour ces personnes, la performance s'installe tôt! L'ALÉ est donc traversée par des valeurs liées aux différents espaces socioculturels qui façonnent le sujet-acteur.

16. Il s'agit ici du cheminement autobiographique effectué par les membres du comité de coordination de la recherche (comité RAF) ainsi que par plusieurs des travailleuses de la Boîte à lettres. Les récits produits dans le cadre de cette démarche formative ont servi une double visée de formation et de recherche (production de connaissances sur l'ALÉ).

2.6 Des espaces socioculturels déterminants

Klinger (1998) soutient que le « face-à-face » entre l'écrit et le sujet diffère selon les contextes ... et les types d'écrits, pourrions-nous ajouter. « L'écrit peut se présenter dans un rapport duel de confrontation, d'affrontement ou de dialogue. Dans la solitude ou la sociabilité, le rapport avec l'écrit est plus ou moins baigné de paroles, produisant une ambiance plus ou moins froide ou chaude. » (Klinger, 1998 : 22) C'est ainsi que les pratiques de lecture et d'écriture ne peuvent être extirpées des espaces socioculturels dans lesquels elles prennent naissance et se produisent. Ces espaces incluent les conditions objectives (par ex. : 1. l'habitation familiale permet des aires d'activités personnelles, de retrait de l'espace collectif, 2. la classe offre des périodes de calme pour travailler, etc.), de même que les positions sociales des acteurs et leurs ressources (les capitaux). Besse lui-même l'a souligné : entrer dans une pratique relative à l'écrit, c'est entrer dans le social.

2.6.1 Quelques définitions

Nous utilisons la notion **d'espace social** telle qu'elle est définie par Bourdieu et reprise par Legrand. Selon Bourdieu, un *espace* (ou *champ social*) est soit microsocial (un champ délimité et relativement autonome au sein de la société globale, ex. : l'école et la famille) ou macrosocial (i.e. la société globale elle-même, le champ des champs, absorbant l'ensemble des champs spécifiques). Les espaces sociaux sont à leur tour constitués de *positions*, à la fois **objectives** (i.e. qu'elles existent en soi, indépendamment des acteurs individuels qui les occupent. (Ex. : parents, enfants; le patron d'une épicerie, les emballeurs) et **différentielles** (i.e. qu'elles existent les unes par rapport aux autres). Les positions sociales sont quant à elles définies par les *ressources* qui circulent dans le champ et ne cessent d'être l'objet de luttes d'appropriation. Ces ressources, Bourdieu les appelle *les capitaux*. Il distingue quatre espèces de ressources ou capitaux : 1/ **le capital économique** (tout bien qui présente une valeur monétaire), 2/ **le capital social** (i.e. les réseaux de relations et d'interconnaissances), 3/ **le capital culturel** (qui comprend 3 volets : le volet institutionnalisé, soit **les titres scolaires**, le volet objectivé, soit les biens culturels, i.e. **les livres**, instruments de musique, etc. et le volet incorporé, soit **les habitus**, c'est-à-dire des systèmes de dispositions incorporés ou intériorisés, acquis très tôt dans la socialisation. « Ils font

corps avec [...] le (sujet-acteur), ils s'identifient à son être même et tendent à persévérer », ce qui les rend difficiles à modifier. Ils sont « pour l'essentiel produits de l'intériorisation des structures du monde social » (Bourdieu, 1987 : 155 dans Legrand, 1993 : 51),

(les habitus) ... deviennent « socialement structurants », principes actifs de pratiques, à la fois de façons d'être [...] et de juger, d'évaluer [...] Systématiques, se transférant aux champs les plus divers, générant aussi bien, entre autres, la manière de se nourrir, de se vêtir, de soigner son corps, d'apprécier ce qui est beau, ils unifient les pratiques [...] (du sujet-acteur), ils donnent à ces pratiques son unité de style. (Bourdieu, 1987 : 155, dans Legrand, 1993 : 51)¹⁷

et enfin, 4/ **le capital symbolique**, soit ce qui donne crédit, prestige, réputation, légitimité. (Legrand, 1993 : 49)

Dans ce qui suit, nous examinerons d'abord le champ social familial et les différents capitaux dont sont susceptibles d'hériter les jeunes qui fréquentent la BÀL (i.e. des jeunes qui proviennent de milieux populaires et de milieux défavorisés), puis nous examinerons les politiques éducatives qui traversent actuellement le champ scolaire au Québec.

2.6.2 La famille

Le rapport que le sujet-acteur construit avec l'écrit prend racine dans l'espace social familial qui est le sien propre, car la famille constitue le premier espace social privilégié de socialisation. Le rapport des familles à l'école varie selon les ressources (les quatre types de capitaux) différentes dont elles disposent.

2.6.2.1 Le capital économique de la famille et ses liens avec les autres capitaux

Comme nous le verrons au chapitre suivant, les jeunes qui fréquentent la BÀL sont très majoritairement victimes de la pauvreté. Ils ont vécu un ensemble de caractéristiques et de situations associées d'abord à la pauvreté économique.

17. Se dessine ainsi un nouveau champ d'investigation en alphabétisation autour des habitus familiaux et individuels (entre autres) autour de la lecture et de l'écriture que, pour notre part, nous avons abordé sous l'angle de l'importance des personnes significatives dans l'ALÉ.

La pauvreté et ses effets

En 1998, McIntyre et autres déclarent que « le taux de pauvreté infantile atteint un enfant sur cinq » au Canada. Il en résulte « une mauvaise santé, une malnutrition, un développement malsain et une maturité scolaire déficiente ». (Doherty, dans McIntyre et autres 1998 : 6) Ces enfants sont alors plus susceptibles de s'absenter de l'école, d'éprouver des difficultés à se concentrer et à apprendre¹⁸. Ralph, un jeune bàlois, qui connaît ce que c'est que d'avoir faim, confirme les dires de McIntyre et autres. Il écrit dans *Le Timbré* : « [...] pour les jeunes étudiants pauvres, manger..., c'est dur ». (*Le Timbré*, 1998 : 5) Il affirme que sauter les repas du matin et du midi donne sommeil et ne favorise pas l'écoute en classe. La malnutrition mène à la démotivation et à la perte de concentration, ajoute-t-il¹⁹.

Au cours de la recherche-action-formation, le comité de coordination (comité RAF) a pris conscience de l'importance de connaître les conditions d'existence actuelles des jeunes qui fréquentent la BÀL afin de mieux cerner l'ensemble des stratégies d'intervention favorisant la redynamisation de l'ALÉ. Dans certains cas, les conditions d'existence défavorables qui, dans l'enfance et l'adolescence, ont contribué à figer le rapport à l'écrit de certains jeunes, se perpétuent.

La pauvreté s'associe à d'autres caractéristiques sociodémographiques que certains auteurs appellent maintenant la défavorisation. « Plus que la pauvreté, la défavorisation est [donc] le produit d'un ensemble de réalités qui concourent à accentuer les problèmes, et probablement à leur donner un caractère structurel. En fait, pris isolément, chacun des facteurs n'offre qu'une dimension partielle, voire conjoncturelle, de la situation. » (Grégoire, 1999 : 22) Dans le profil de la défavorisation de la région de Montréal par secteur de recensement, on retrouve quatre indicateurs de situations difficiles, c'est-à-dire le chômage, la faible scolarité, la monoparentalité et le faible revenu. (Grégoire, 1999 : *ibid.*) On voit donc comment le capital économique est intimement lié aux autres capitaux.

18. Précisons, pour notre part, que la pauvreté infantile renvoie d'entrée de jeu à la pauvreté des familles de milieux défavorisés. Cette précision permet de poser qu'il importe tout autant d'agir pour lutter contre la pauvreté des familles, ce qui éliminera structurellement la pauvreté des enfants.

19. Le lecteur trouvera l'histoire de Ralph à l'avant-dernière section du présent chapitre.

La pauvreté, l'analphabétisme et la honte

Pour le jeune vivant dans la pauvreté, « la dureté de ses conditions d'existence ne lui donne pas de disponibilité pour “ce luxe qu'est l'école” ». (de Gaulejac, 1996 : 52) Alors que l'enfant aurait besoin d'être stimulé à l'école, on le prend plutôt pour un enfant incapable qui manque d'attention et qui fait preuve de mauvaise volonté à travailler. Il peut se sentir coupé de lui-même. Se produit alors un « mécanisme de prédiction créatrice qui conduit les enfants qui ont des problèmes à se conformer aux attentes négatives qu'ils suscitent chez les enseignants ». (de Gaulejac : *ibid.*) À partir d'entretiens avec des jeunes, de Gaulejac (1996) observe que la pauvreté, la misère ou 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 thérapeutiques ». (de Gaulejac, 1996 : 129) Martin, un jeune bàlois, témoigne de sa honte d'être placé en cheminement particulier et écrit dans *Le Timbré* : « c'était une vraie honte pour moi ». (1997 : 7) Porter l'étiquette d'analphabète, c'est avouer ses limites et c'est aussi s'exclure et être exclu.

Selon de Gaulejac (1989), la honte est liée au regard d'autrui et se rapporte à l'existence même du sujet. Il affirme que, parce que la honte fait mal, le sujet évite alors les situations dans lesquelles il y a risque d'avoir encore honte. De Gaulejac ajoute que l'adolescent, tout spécialement, a besoin d'être valorisé, remarqué, parce qu'il doute de lui. De plus, la société disqualifie souvent les jeunes, car la « valeur de l'individu est attachée à son statut professionnel, celui qui n'a pas de position est sans valeur ». (de Gaulejac, *ibid.* : 200) Or, nos jeunes n'en ont pas! Selon le discours de Gaulejac, ils ont alors honte, ayant intériorisé qu'ils ne valent rien parce que la « société (leur) [lui] renvoie une image négative ».

Dans *La culture du pauvre*, Hoggart (1976) souligne la nécessité de conserver le respect de soi-même, de sauvegarder au moins son amour-propre. Nous observons que les jeunes de la BÀL évitent très souvent les situations dans lesquelles ils se heurteront à la lecture et à l'écriture. N'étant pas en mesure de lire les indications, ils évitent notamment de prendre le métro par crainte de s'égarer. Il faut toutefois souligner que, même si la peur de l'échec les tenaille, ils réussissent, non sans effort, à s'inscrire à des activités à la BÀL.

La lutte contre l'exclusion

« Il n'y a pas de corrélation directe et simple » (de Gaulejac, 1996) entre la pauvreté sociale et l'intériorisation de la honte. La honte découle d'une humiliation provenant d'une situation soit personnelle (« être surpris dans une situation honteuse, être maltraité », etc.) soit dans « l'assimilation invalidante à son groupe d'appartenance » (famille, race, etc.). (de Gaulejac, *ibid.* : 69) Et parce que « la honte naît dans une relation, elle ne peut disparaître que dans une relation » (de Gaulejac, *ibid.* : 121). Pour réhabiliter l'image de soi, le sujet humilié a besoin d'autrui. C'est par l'autre que j'existe, son regard « me conduit à être ce que je suis pour lui ».

Or, parler de sa honte, c'est aussi difficile que de parler d'un secret. Les deux sont « indissolublement liés ». (de Gaulejac, 1996) Faire un retour aux sources de la honte, c'est se regarder soi-même, rencontrer des « obstacles, des doutes et des souffrances ». C'est aussi comprendre en quoi la honte que l'on ressent touche les autres, ceux qu'on a « besoin d'aimer » et ceux « dont on attend l'amour ». Vouloir s'affranchir de cette honte, c'est risquer d'être la personne qui « fait honte à son tour ».

Pour nous, la lutte contre la pauvreté, l'analphabétisme et l'exclusion commande une intervention à trois niveaux sociaux : au niveau de la personne, au niveau de son ou ses milieux de vie habituels et enfin, au niveau (macrosocial) de l'ensemble de la société.

Le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (1999) affirme que l'exclusion ne provient pas seulement d'un faible revenu. Elle peut être définie par « le degré d'intégration sociale et par rapport au sentiment d'appartenance d'une communauté ». (1999 : 11, 31) À la suite de ce constat, il signale l'importance, pour les pouvoirs publics, de s'impliquer davantage dans le « capital humain » tout autant que dans le « capital social » pour lutter contre l'exclusion. D'après une étude menée par le gouvernement belge, « l'insuffisance de scolarité et l'analphabétisme fonctionnel (sont) [étaient] les causes principales de l'exclusion ». *A contrario*, le droit à l'éducation est une voie qui mène à l'insertion sociale.

Les résultats d'une étude de Boyer et Boucher (1998) témoignent de ce fait : le désir de se socialiser est une des trois principales motivations qui conduisent les analphabètes à s'engager dans un processus d'alphabétisation, car « l'acte d'apprendre, c'est-à-dire de recevoir et de transmettre de l'information, de modifier ses connaissances et d'y greffer des éléments nouveaux, est intimement lié à la capacité de communiquer avec les autres » (De Coster, 1993 : 334). Si l'on veut aider les gens dans leur « apprentissage », « à prendre leur vie en main », il faut d'abord les aider 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'école », soutient le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. (1999 : 32) Le « processus de resocialisation » constitue l'une des préoccupations du gouvernement du Québec, qui compte y parvenir à l'aide de la formation continue. (Ministère de l'Éducation, 1998b)

Par ailleurs, un bon nombre de personnes victimes à la fois de la pauvreté et de la sous-scolarisation ne parviennent pas à sortir du cycle de la pauvreté, à se trouver un emploi décent et à atteindre leurs objectifs personnels ou professionnels. (ONAP, 1992 : 38) Au niveau macrosocial, l'espace du travail ainsi que l'espace scolaire partagent une part de responsabilité dans cette situation. Plusieurs personnes sous-scolarisées n'accèdent pas à un emploi, non pas parce qu'elles ne possèdent pas les aptitudes nécessaires, mais à cause de « l'accroissement artificiel des compétences professionnelles exigées » pour les emplois disponibles. Selon Petrella (2000), « l'éducation pour la ressource humaine » domine désormais « l'éducation pour et par la personne humaine ». Un des effets pervers de cette éducation est que « le travail humain est devenu un objet. [...] La ressource humaine est organisée, gérée, valorisée, déclassée, recyclée, abandonnée en fonction de son utilité pour l'entreprise. [...] Les ressources humaines deviennent rapidement obsolètes donc non rentables, donc non employables ». (Petrella, 2000 : 2-3)

2.6.2.2 La transmission du capital culturel de la famille et les liens avec l'école

La famille, « lieu concret d'interactions existentielles », transmet des valeurs et des attitudes et elle est aussi le terrain où s'effectuent les premiers apprentissages (linguistiques, psychologiques, physiques) de base. (Dumas, 1997 : 11) Or, nous pensons avec Lahire que « des conditions

économiques d'existence particulières » sont préalables à l'instauration et à la transmission de la culture écrite et d'une « morale de la persévérance et de l'effort ». (Lahire, 1995 : 22)

De son côté, Willms soutient que « le niveau d'alphabétisme reflète le capital humain (capacités et savoirs accumulés) et englobe le capital culturel (lié à certaines valeurs, formes de communication et habitudes organisationnelles) et le capital social (lié à l'utilisation de la langue dans les relations sociales) ». (Willms, 1999 : 9) Il en résulte alors que « les origines sociales ont une influence sur la réussite à cause d'une combinaison de facteurs qui commencent à agir dès la naissance ou avant » (Willms, *ibid.* : 10) et notamment le projet éducatif que les parents formulent pour leurs enfants, comprenant les aspirations quant au niveau de scolarisation.

La classe sociale détermine dans quelle mesure la famille constitue un lieu d'élaboration de projets scolaires. Les classes supérieures pensent l'école comme « un outil de transmission de leur position sociale », les classes moyennes salariées, comme « un élément central de projets ». Dans les classes populaires, l'existence même et le type de projet scolaire peuvent varier. Certaines familles ont des « projets scolaires pour leurs enfants », quelques-unes vivant dans une « précarité économique très grande » se refusent « à toute idée de mobilité sociale par l'école » (Dumas, 1997 : 22), et d'autres, dont les enfants connaissent des difficultés scolaires, n'ont pas « les ressources objectives et subjectives » pour utiliser des stratégies éducatives. (Lahire, 1995 : 216)

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE 1999a) observe que les jeunes de milieux populaires ont des aspirations moins élevées, quant à la durée des études, que ceux des milieux plus aisés. « Les ambitions éducationnelles apparemment moins élevées des classes populaires ne reflètent peut-être qu'une perception réaliste des obstacles à surmonter, une confrontation des aspirations et des anticipations », suggère Forquin. (Forquin, 1982 n° 59 : 61) Plusieurs des jeunes de la BÀL ont, en effet, « une perception réaliste des obstacles à surmonter » et se heurtent sans cesse à leurs « aspirations » et à leurs « anticipations ». Ils sont en mesure d'affirmer avec Forquin (1990 : 32) que « l'ambition ne se mesure pas en effet au niveau (absolu) qu'on veut atteindre, mais à la distance qu'on est prêt à parcourir pour l'atteindre ». (Forquin, 1990 : 32)

Certains parents dépourvus (totalement ou partiellement) d'un capital scolaire parviennent à faire une place symbolique et une place effective à l'enfant lettré au sein de la configuration familiale. (Lahire, 1993b) Par des pratiques quotidiennes, ces parents arrivent à communiquer à leurs enfants la valeur et le sens de l'expérience scolaire. Ces démarches permettent à l'enfant « de ne pas porter seul une expérience différente [...] et jouent un rôle central dans la possibilité d'une bonne scolarité élémentaire ». (Lahire, 1995 : 278-279) Toutefois, tous les parents ne transmettent pas des valeurs positives relativement à l'école. Certains, d'après Lahire (1995), possédant un petit capital scolaire, communiquent à leurs enfants leur « rapport malheureux à l'écrit ». En fait, ces parents transmettent un « ensemble fait de rapport à l'école et à l'écrit ».

Le style parental et la réussite scolaire

On se rend compte qu'il n'y a pas de « ... lien mécanique et direct entre le degré de réussite scolaire et le degré de scolarisation des parents. Sortant de la simple logique du volume du capital scolaire possédé, il s'agit de s'interroger sur la pluralité des conditions et des modalités concrètes de transmission ou de non-transmission des dispositions culturelles ». (Lahire, 1995 : 280)

Abondant dans ce sens, Legendre (1985) ajoute qu'« une transmission ne se fonde pas sur le contenu mais avant tout sur l'acte de transmettre ». Pour qu'un capital culturel ne reste pas à « l'état de lettre morte », encore faut-il le faire « vivre familialement » par des interactions effectives entre l'adulte et l'enfant dans le but de motiver ce dernier dans l'appropriation du capital culturel. (Lahire, 1995) La transmission d'un capital culturel dépend « ... de la situation de ses porteurs : de leur rapport à l'enfant, de leur capacité à s'occuper de son éducation, de leur présence auprès de ce dernier ou, enfin, de leur disponibilité à transmettre à l'enfant certaines dispositions culturelles ou à l'accompagner dans la construction de ces dispositions ». (Lahire, 1995 : 89)

Terrail (1999) soutient que « la façon dont la famille gère l'enjeu scolaire est une dimension constitutive forte de l'échec comme de la réussite scolaire ». (Terrail, dans Bouchard et autres 1999 : 21) Quel que soit le style parental qu'ils développent, les parents exercent beaucoup

d'influence sur le rendement scolaire de leurs enfants. Deslandes et Potvin (1998 : 15) décrivent ainsi le style parental : « Le style parental réfère au modèle général d'éducation qui caractérise les comportements des parents à l'égard de leur jeune. [...] Il se définit en fonction des niveaux d'engagement (chaleur, affection), d'encadrement (supervision) et d'encouragement à l'autonomie (encouragement à l'esprit critique). » (Deslandes et Potvin, 1998 : 15)

Il y aurait trois styles parentaux : autoritaire, permissif ou démocratique. L'étude de Deslandes et Potvin, ainsi que d'autres recherches (Bouchard et autres 1999; Chao et Willms, 1998) révèlent que les jeunes qui ont de meilleurs résultats scolaires sont ceux dont les parents sont décrits comme étant « fermes, chaleureux et démocratiques ». L'étude de Chao et Willms (1998) laisse entendre par ailleurs, dans le même sens que celle de Bouchard et autres, que seulement un tiers des parents canadiens répondent à ces critères, mais ces parents se retrouvent dans tous les milieux de la société.

Hansen (1997) note que la continuité dans le style éducatif familial et celui de l'école est importante, car « plus l'écart est grand (entre ces deux styles), plus l'effet est négatif sur les résultats scolaires ». (Hansen, dans Dumas, 1997) De son côté, Lahire soutient que « les cas d'échecs scolaires sont des cas de solitude des élèves dans l'univers scolaire ». D'une part, ces enfants ne retrouvent pas à l'école la culture intériorisée en milieu familial; d'autre part, leur milieu familial ne peut leur offrir le soutien nécessaire pour résoudre leur problème. « Ils portent seuls des problèmes insolubles. » (Lahire, 1995 : 18)

De plus, les résultats de l'étude de Bouchard et autres (1999 : 158) indiquent que les jeunes faisant partie de leur recherche et connaissant le succès à l'école vivent dans une ambiance familiale de liberté et d'autonomie qui favorise leur développement. Ces jeunes sont issus de familles qui privilégient les échanges plutôt que le contrôle. « Confiance, indépendance, efforts et encadrement » sont des termes qui président dans leur milieu familial.

De son côté, Lahire (1995) soutient que le milieu familial où l'on retrouve un « ordre matériel, affectif et moral » peut jouer un rôle important dans l'attitude de l'enfant à l'école. L'ordre moral et matériel développé à la maison est « indissociablement un ordre cognitif ». La

régularité des activités, les règles de vie strictes permettent d'organiser la pensée et jouent ainsi un rôle positif dans la scolarité des enfants.

Il en est tout autrement pour les jeunes qui connaissent l'échec scolaire. Ainsi, ils ne sont pas motivés pour accomplir leur tâche scolaire à la maison, ont des problèmes de comportement à la maison, des tensions avec leurs parents et manifestent peu d'intérêt pour la lecture. (Bouchard et autres, 1999 : 163) Leurs parents témoignent d'une perte de confiance envers l'école et exercent un renforcement de contrôle ou des formes de laisser-aller.

L'axe mère-enfant

Lipps et Yiptong-Avila (1999) notent, tout comme maints auteurs (Lefebvre et Merrigan, 1998; Ryan et Adams, 1998; Willms, 1997 : 9; Lahire, 1995; etc.), que ce sont les enfants provenant de ménages dont le revenu est élevé et dont la mère est scolarisée qui sont le plus susceptibles de participer aux programmes éducatifs. De plus, nous avons déjà noté que la scolarité de la mère ainsi que les attentes de cette dernière envers les enfants favorisent le développement d'un vocabulaire plus riche, préalable à l'ALÉ.

L'axe mère-enfant renforce, d'une manière positive, le rapport aux savoirs scolaires, soutient la proximité scolaire et assure la transmission du goût de lire. (Bouchard et autres, 1999) D'autres études (Audet, 1997; Hagan et Séguin; 1992; Potts, 1994; Réseau national d'action et d'éducation des femmes, 1990; Potvin, 1988) démontrent sensiblement le même état de fait et s'entendent pour avancer que, en raison des rapports sociaux construits, les femmes demeurent les principales personnes responsables de l'éducation. Le suivi scolaire repose habituellement sur les mères. Nous nous interrogeons avec Laberge à ce sujet : « La mère est encore la personne à qui revient le plus souvent la responsabilité de l'éducation des enfants. Comment est-il possible de corriger cette situation? Comment s'y prendre pour responsabiliser les deux parents? » (Laberge, 1994 : 15)

Les stéréotypes sexuels

Dans la transmission ou la formulation d'un projet éducatif pour les enfants, s'ajoute la question des stéréotypes sexuels.

Les enfants de milieux populaires, particulièrement les garçons, subissent davantage d'échecs scolaires que ceux provenant de milieux moyens ou aisés. (CSE, 1999a; Dumas, 1997; ministère de l'Éducation, 1997a; Lahire, 1993a, 1995) Et, soutient le CSE (1999a; Bouchard et autres, 1999), « plus l'origine sociale est modeste, plus les rôles masculins et féminins tendent à être traditionnels et stéréotypés » (CSE, 1999a). Il en résulte que les garçons de milieux populaires, en difficulté scolaire, se conforment plus aux stéréotypes propres à leur sexe et adoptent un comportement qui les éloigne du monde scolaire. (CSE, 1999a; Bouchard et autres, 1999) Et, d'ajouter Lahire (1995), si les garçons éprouvent plus de difficultés scolaires que les filles, c'est parce que leur identité sexuelle se construit auprès de pères qui présentent une dissonance entre les principes familiaux de socialisation et les principes scolaires de socialisation. Rappelons ici qu'il y a plus de jeunes hommes analphabètes que de jeunes filles. De plus, 75 p. cent des jeunes de la BÀL sont des hommes, comme nous le verrons au chapitre suivant.

Plus encore, les pères constituent dans certains cas des antimodèles. Un jeune de la BÀL, Luc, se disait dès le début du primaire : « L'école, c'est d'la marde! ». Réexaminant sa trajectoire scolaire et familiale, Luc va plus loin. En se référant à son père – qui a, par ailleurs, acquis une formation collégiale –, Luc s'est dit à un moment : « Si c'est pour devenir comme toi, ben sacre, l'école, d'la marde! »

Par ailleurs, Cyrulnik (1999) croit que le fait de « dire tous ensemble la même chose permet de mieux nous aimer en partageant la même vision ». Cette pensée collective aurait une « fonction plus religieuse qu'intellectuelle » et serait l'une des raisons pour lesquelles « les stéréotypes nous tiennent tant à cœur ».

Pour leur part, Chouinard et autres (1999) déclarent qu'« il est bien connu que, si les stéréotypes sexistes sont transmis principalement par la famille et la société en général, ils sont néanmoins

perpétués par le milieu scolaire ». (Chouinard et autres, 1999 : 49) Toutefois, le CSE (1999a) note qu'« il n'existe pas de différence significative selon le sexe en termes de compétences cognitives » (CSE 1999a : 33) et il ajoute qu'« en portant trop d'attention aux différences entre les sexes, il est facile de perdre de vue que les ressemblances sont, pour leur part, massives ». (*Ibid.* : 36)

Le CSE (*Ibid.* : 64-65) observe que les filles de milieux populaires ont en général « des attitudes plus positives envers l'école et participent plus volontiers à ses exigences ». (CSE, *ibid.* : 64-65) La réussite scolaire représente pour elles surtout, mais aussi pour les garçons de milieux populaires, « une possibilité de mobilité sociale ». Les filles poursuivent, de plus, un but « d'émancipation des rôles sociaux de sexe ». Les mères, qui s'occupent davantage du suivi scolaire que les pères, tant pour les filles que pour les garçons, exerceraient une influence sur leurs filles dans la poursuite de cet objectif.

Pour les filles, l'obtention d'un diplôme correspond à « un passeport pour l'emploi » et est aussi un « signe d'une aspiration existentielle globale ». (CSE, 1999a : 64-65) Quant aux garçons de milieux populaires, l'accès à l'emploi n'étant pas synonyme d'une longue scolarité, ils voient l'école comme « “un lieu de réclusion” auquel on aspire à échapper [... plutôt] qu'un instrument de promotion sociale ».

2.6.3 Le rôle essentiel de l'école

Après avoir présenté différents enjeux entourant l'influence déterminante de l'espace socioculturel qu'est la famille sur l'appropriation de l'écrit, il importe maintenant d'aborder l'importance capitale d'un deuxième espace microsocial dans l'appropriation de l'écrit. Il s'agit de l'école. De la même manière que la famille, l'école est constituée par les positions des différents acteurs et par les capitaux qu'ils détiennent, qu'il s'agit de cerner afin de comprendre leurs influences sur le rapport à l'écrit qu'ont les différents sujets-acteurs. Toutefois, contrairement aux études sociologiques sur la famille, des études de ce type pour ce qui concerne l'espace scolaire québécois semblent à peu près inexistantes.

Nous aborderons donc, dans les pages suivantes, les politiques scolaires qui ont marqué l'espace scolaire québécois jusqu'à la réforme actuelle de l'éducation et qui ont fait l'objet de publications. Bien que nous présentions quelques balises générales de l'histoire de l'école (primaire et secondaire) au Québec depuis la Révolution tranquille, il sera surtout question des classes spéciales. Les jeunes adultes qui fréquentent la BÂL sont passés par les classes spéciales, et c'est à partir de cette trajectoire précise qu'ils se construisent en tant que sujets-acteurs, notamment leur représentation d'eux-mêmes face à l'écrit, et que se forment leurs représentations de l'écrit en plus de leurs pratiques.

Pourquoi les classes spéciales ont-elles été créées? Que sont devenus ces jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage? Ont-ils bénéficié, grâce à cette innovation, d'une éducation optimale? Ce parcours scolaire spécial a-t-il été une voie de passage vers un cheminement scolaire régulier? Voilà quelques questions auxquelles nous tenterons maintenant de répondre.

2.6.3.1 Au primaire, des classes spéciales pour les jeunes en difficulté

Les années 1960 ont favorisé au Québec le développement des services pour l'enfance inadaptée. Inspirée par les recommandations du *Rapport Parent*, une vaste réforme de l'enseignement voit le jour. De plus, la Loi du ministère de l'Éducation (S.R. 1964, c 233 dans ministère de l'Éducation, 1976) stipule que tout enfant a le droit « de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité ». (S.R. 1964 c 233 dans ministère de l'Éducation, 1976 : 148) Les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, comme tout enfant, ont les mêmes droits à une éducation optimale. (Ministère de l'Éducation, *ibid.* : 152)

C'est donc dans le but de « corriger les déviations sur le plan des apprentissages » que les services d'enseignement offrent des « classes spéciales » pour les « élèves affectés par des troubles graves d'apprentissages », des classes de « maturation ou d'attente » pour « l'enfant dont le développement accuse des retards au niveau des préalables aux apprentissages scolaires de niveau primaire », des classes de « récupération » pour les « élèves de niveau élémentaire qui présentent un retard scolaire généralisé de deux ans ou plus, ou qui sont affectés par des difficultés spécifiques légères ou moyennes », une « technique de dénombrement flottant » pour

les « élèves inscrits dans des groupes réguliers, mais présentant des difficultés d'apprentissages légères ou graves ». (Ministère de l'Éducation, *ibid.* : 182-183) On préconisait alors l'intégration à la classe régulière de certains enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. (Ministère de l'Éducation, *ibid.* : 191) Prenant pour acquis que l'enfant « inadapté » doit jouir des mêmes « conditions et habitudes de vie compatibles avec celles qui prévalent dans un milieu normal », les auteurs du *Rapport Copex* croient qu'il « faut protéger l'enfant

- contre l'identification négative que les autres ont de lui et qu'il a de lui-même lorsqu'il est placé dans une école spéciale ou dans une classe spéciale;
- contre la mise à l'écart dont il fait alors l'objet en matière d'activités scolaires et préscolaires;
- contre le manque de stimulation qu'il reçoit alors de son environnement immédiat;
- contre une limitation de son potentiel de développement en raison des faibles attentes qu'on peut avoir à son égard et auxquelles il cherche alors à se conformer;
- contre les répercussions défavorables qu'il éprouve alors ou risque d'éprouver dans la famille, dans le monde du travail et dans la société;
- contre le danger de susciter des difficultés chez des enfants au contact des autres, suite à la juxtaposition de déviances et à la création de ghettos pour handicapés et surhandicapés ». (Ministère de l'Éducation, *ibid.* : 197-198)

2.6.3.2 Au secondaire, des cheminements particuliers pour les jeunes en difficulté

Depuis septembre 1986, il est obligatoire d'avoir une « organisation des cheminements particuliers de formation » alors que cette obligation devra être appliquée en septembre 1989 pour les cheminements particuliers de formation visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans. (Ministère de l'Éducation, 1988b : 11) Les cheminements particuliers de formation sont des « modes d'organisation de l'enseignement destinés aux élèves du secondaire qui, en raison de difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, présentent un retard de plus d'un an en langue maternelle et en mathématique ». (Ministère de l'Éducation, *ibid.* : 4) Celui de « type temporaire » est conçu pour les jeunes âgés de 12 à 16 ans ayant un « retard de un à deux ans en langue maternelle et en mathématique » dû à leurs difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Il « vise la réintégration à la classe ordinaire », et ce, à court terme, car c'est « essentiellement une

mesure transitoire ». (Ministère de l'Éducation, *ibid.* : 5) Celui de « type continu » est conçu pour les jeunes « qui présentent un retard scolaire trop important pour envisager une réintégration en classe ordinaire ».

Au premier cycle du secondaire, ce type de formation tend vers « l'atteinte des objectifs de formation générale » alors qu'au second cycle, il vise « l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans ». (Ministère de l'Éducation, *ibid.* : 7) Le cheminement particulier de formation en vue de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans est conçu pour les jeunes présentant un retard tel qu'ils ne peuvent s'intégrer à une classe ordinaire. D'après le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (1999), « l'éducation et la formation [...] représentent fréquemment une voie directe et efficace d'intégration sociale ». (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 1999 : 12) À la fin du cheminement particulier de formation, on peut attribuer à l'étudiant des crédits selon l'atteinte d'objectifs obligatoires des divers programmes. Si le jeune réussit cette formation de deux ans, on peut aussi lui remettre un *Certificat de formation en insertion sociale et professionnelle des jeunes*. Or, quelle est donc la valeur réelle de ce certificat?

En 1990, Trottier signale, quant aux cheminements particuliers de formation de base, qu'il faudra suivre de près leur « mise en application » afin que cette « innovation [...] ne soit pas détournée de ses fins pour reproduire le ghetto du “professionnel court” ». (Trottier, 1990 : 145)

Dans son mémoire de maîtrise, Audet cite quant à elle des extraits d'entretiens obtenus des répondantes ayant eu un parcours scolaire difficile, particulièrement dans les classes spéciales. Ainsi, l'une affirme « ils nous appelaient l'école de fous. [...] J'en ai vu de toutes les couleurs ». (Audet, 1997 : 63) Une autre allègue « j'avais un professeur que, elle [...] était tout le temps comme méchante ». (*Ibid.* : 66) Bref, dans cette recherche, cinq jeunes faisant partie de classes spéciales ont quitté le milieu scolaire avant d'avoir atteint l'âge légal pour effectuer cet abandon. Elles devront, par la suite, passer par un processus d'alphabétisation pour savoir lire et écrire. L'Organisation nationale anti-pauvreté (ONAP) écrivait à ce sujet, en 1992, que « les expériences scolaires négatives des enfants pauvres, telles [sic] « les cercles vicieux » qui découlent du regroupement par aptitudes, rongent leur estime de soi à un point tel qu'ils se

sentent découragés, tout à fait isolés. Bon nombre d'entre eux abandonnent l'école dès qu'ils sont légalement en âge de le faire ». (ONAP, 1992 : 29)

2.6.3.3 Un constat d'échec

Dans sa thèse de doctorat, Sénécal (1992) cherche à « évaluer le niveau de lecture fonctionnelle chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits en cheminement particulier de formation ». (Sénécal, 1992 : iii) À la suite de l'analyse des résultats de sa recherche, l'auteure est en mesure d'affirmer que « les jeunes du cheminement particulier de formation [...] risqueront de rencontrer de sérieuses difficultés dans certaines situations de la vie courante ». (*Ibid.* : 97) De plus, elle s'étonne du fait que ces jeunes en cheminement particulier ne possèdent pas les connaissances suffisantes en mathématique pour réussir une addition suivie d'une soustraction et se questionne à savoir si ces jeunes font moins de mathématique que les autres. Elle constate qu'ils sont des analphabètes scolarisés dont le parcours scolaire s'effectue soit dans des classes spéciales, soit dans des programmes de voies allégées. Enfin, Sénécal (1992) a été en mesure d'établir clairement que « aucun jeune n'a atteint un niveau suffisant de lecture pour s'adapter harmonieusement à un monde du travail en perpétuel changement, exigeant des capacités de lecture accrues; [...] (tous) manifestent des difficultés importantes lorsqu'il s'agit de lire un texte, de réfléchir et de le comprendre; [...] la majorité des jeunes du cheminement particulier ont connu un parcours difficile et cela dès le primaire; [...] et 45 p. cent des jeunes du cheminement particulier choisissent la cote "bonne" quant à l'enseignement reçu au secondaire; ils apprécient la formule du cheminement particulier parce que les professeurs les aiment et les écoutent davantage. » (Sénécal, 1992 : 252-257)

De plus, les participants aux États généraux s'entendent pour reconnaître certains problèmes vécus par les enfants handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) :

1. le dépistage est tardif;
2. le diagnostic n'est pas toujours juste;
3. les classements, tout comme les plans d'intervention, répondent plus à des normes administratives qu'aux besoins des élèves et de ceux qui les encadrent;

4. les services et le personnel spécialisés font défaut ou sont peu connus;
5. le personnel enseignant manque de formation. (Ministère de l'Éducation, 1996 : 33)

Enfin, en 1996, dans l'*Exposé de la situation, Les États généraux sur l'éducation 1995-1996*, on note que peu de gens « s'opposent à l'intégration des EHDAA à la classe ou à l'école ordinaire ». (Ministère de l'Éducation, 1996 : 32) Bien qu'en 1999, on reconnaisse encore le bien-fondé de l'intégration de ces jeunes à la classe ordinaire, cette intégration est considérée comme faible. Serait-ce dû au fait que les commissions scolaires, tout en devant privilégier l'intégration scolaire des élèves en difficulté ou handicapés dans des classes ordinaires, doivent aussi s'assurer que cette intégration « ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte, de façon importante, aux droits des autres élèves »? (Ministère de l'Éducation, 1999b : 13) Cet énoncé semble pouvoir recevoir plusieurs interprétations quant aux droits des uns et des autres.

2.6.3.4 La réforme actuelle

En 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation publie son rapport. Elle informe qu'« il faut s'attaquer avec plus de vigueur à cet aspect inachevé de la réforme en intensifiant les efforts en vue d'accroître l'accès du plus grand nombre à l'éducation, en particulier des groupes défavorisés, et plus encore, en vue de passer de l'accès au succès ». (Ministère de l'Éducation, 1996 : 8) D'une part, ce « rapport réaffirme la nécessité d'une réussite éducative pour tous » et d'autre part, il « opte pour une qualité de l'éducation égale pour tous ». (Proulx et autres, 1997 : 340) Ces auteurs se questionnent à savoir « en quoi consistera cette qualité » puisque le rapport n'en fait pas état. Partant du fait que ce rapport a plutôt « renvoyé la question de rehaussement du niveau culturel des programmes à une commission multisectorielle [...], l'amélioration de la qualité de l'éducation, donne-t-on à croire, passe essentiellement par une refonte des programmes d'enseignement, ce qui mériterait discussion à la lumière des effets très limités des multiples refontes de programmes effectués, ici comme ailleurs, au cours des dernières décennies. » (Proulx et autres, 1997 : 340)

Les missions de l'école

« La mission de l'école est plus complexe qu'auparavant » affirme le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) en commentant le texte de la réforme actuelle (1999b : 21). En effet, d'après le texte, l'école actuelle a trois grandes missions :

- « **instruire**, c'est-à-dire préparer les jeunes à maîtriser des savoirs essentiels au 21^e siècle, à former leur esprit et à exercer des activités intellectuelles;
- **socialiser**, c'est-à-dire préparer des citoyens responsables partageant un minimum de valeurs et de références culturelles leur donnant un sentiment d'appartenance à la collectivité, et les préparer à vivre ensemble et à refuser l'exclusion;
- **qualifier**, c'est-à-dire « rendre tous les élèves aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire ou à s'intégrer à la société par la maîtrise de compétences professionnelles ».

Cette triple mission n'est pas toujours facile à réaliser auprès de certains jeunes qui « manquent d'intérêt, dès le départ, pour la vie scolaire ». Le CSE (2001) observe que, durant les quinze dernières années, « la proportion des élèves en difficulté de comportement aurait triplé ». Ces jeunes, dès le primaire, « manifestent une plus grande vulnérabilité face aux réalités scolaires, [...] affichent certaines conduites difficiles, [...] un petit frappe constamment les autres enfants, un autre présente d'importants problèmes d'attention, un élève refuse silencieusement d'apprendre, un grand est soupçonné de taxage ou d'intimidation. » (CSE, 2001 : 3)

Il est établi que ces comportements se retrouvent de plus en plus chez les petits, que les jeunes qui en sont affectés deviennent des décrocheurs et qu'ils sont en plus grand nombre que les autres non-diplômés à ne pas travailler ou encore à ne pas étudier et ils ont peu ou pas d'amis et peu d'activités sociales. Il semble que plusieurs facteurs soient en cause. D'après une étude menée par Fortin et Royer (2001), les facteurs les plus susceptibles d'engendrer les difficultés de comportement sont « l'école », « le stress vécu par les enfants », « les pratiques parentales inefficaces », « la pauvreté », « les changements de la structure familiale », « l'encadrement plus ou moins ferme des jeunes enfants » et « l'exposition répétée de ces derniers aux modèles

violents véhiculés par les médias ». (Fortin et Royer, dans CSE, 2001 : 3) Plusieurs de ces facteurs ont été abordés dans la section précédente portant sur la famille.

Devant cette situation, le Conseil supérieur de l'éducation propose quelques défis à relever afin que les élèves en difficulté de comportement qui vivent des rapports difficiles avec les autres puissent faire partie intégrante du « virage du succès ». (CSE, *ibid.* : 4-13) Pour leur venir en aide, le premier défi que le CSE lance est d'instaurer en priorité des programmes de prévention s'adressant à ces élèves, et ce, dès le début du primaire, et partant, « privilégier "l'éducation à la citoyenneté" »²⁰. Ensuite, il s'agit de porter une attention particulière « à la dynamique qui anime certains garçons plus réfractaires aux apprentissages en milieu scolaire » (*Ibid.* : 6) et d'intervenir auprès des jeunes filles et des jeunes garçons présentant des difficultés de comportement par « une action adaptée » à ces jeunes. Puis, il faut faire en sorte que s'installe une coopération entre l'école et la famille et « soutenir les parents dans leur rôle d'accompagnateurs » en ayant recours aux compétences disponibles dans les réseaux de la santé, des services sociaux ou des services à la petite enfance. Enfin, le dernier défi se traduit par « un partage de la responsabilité éducative » afin d'appuyer les enseignants des élèves en difficulté de comportement dans leur tâche. Il est à noter que les défis présentés par le Conseil sont de taille, puisque aucun de nos jeunes balois qui ont manifesté, dès le primaire, des troubles de comportements n'a bénéficié de mesures ou d'actions semblables pendant sa trajectoire scolaire.

Par ailleurs, dans la plupart des pays de l'OCDE, on estime que « l'orientation scolaire et professionnelle » est « l'une des grandes missions de l'école ». Cela représente un défi d'« inscrire très tôt les élèves dans une démarche d'exploitation personnelle et professionnelle et faire en sorte que celle-ci leur permette, le moment venu, de faire des choix éclairés concernant leur parcours scolaire ». (CSE, 2001 : 44) « L'exploitation personnelle et professionnelle plus précoce, dans la perspective d'une école orientante » est, selon le CSE, l'une des « dimensions essentielles d'une problématique de la différenciation du curriculum ». (CSE, *ibid.* : 34)

20. Soulignons que la recherche que nous menons depuis cinq ans s'inscrit dans un milieu d'éducation populaire (non formelle) qui vise de manière centrale cette **éducation à la citoyenneté**, et dont le projet éducatif inclut, entre autres, des pratiques démocratiques de prise en charge, le développement chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance et d'habiletés interactionnelles, etc.

La mise en place de la réforme

La mise en place de la réforme de l'éducation, en septembre 2000, se veut une réponse à un besoin d'adaptation aux nouvelles réalités dans une société qui évolue. À la maternelle, « l'objectif est de permettre à l'enfant d'acquérir des compétences relatives à la connaissance de soi, à la vie en société et à la communication ». (Ministère de l'Éducation, 2000a : 3) Bref, l'éducation préscolaire doit permettre à l'enfant de se « développer autant sur le plan physique, affectif et social que sur le plan du langage et de la connaissance ». (Ministère de l'Éducation, 2000b : 2)

Au primaire, le programme comprend trois cycles de deux ans chacun; il offre alors à chaque enfant une formation qui lui donne la possibilité « d'avancer à son rythme ». Ce programme permet, d'une part, « de mieux suivre le développement global de l'enfant » et, d'autre part, « fait appel à l'expertise des enseignantes et des enseignants ». (Ministère de l'Éducation, 2000c : 4) Au premier cycle, « l'enfant commencera à "apprendre à apprendre" ». (Ministère de l'Éducation, *ibid.* : 2) « Branché sur la vie quotidienne », ce programme doit conduire l'enfant à établir « des liens entre ses apprentissages scolaires et sa vie quotidienne ». Il commande également l'implication des parents. Ils devront alors jouer leur « rôle d'accompagnateur ou d'accompagnatrice » de leur enfant, c'est-à-dire qu'ils se devront : « de mettre à sa disposition un espace de travail et des outils appropriés; de lui réserver des moments propices à l'étude; d'assurer un suivi de ses devoirs et de ses leçons; d'être présents dans les passages difficiles; de l'encourager, le motiver, le stimuler ». (Ministère de l'Éducation, *ibid.* : 5) Or, ces nouvelles exigences à l'égard des parents, et plus précisément la mise en place de la réforme, tiennent-elles compte des conditions de vie difficiles des familles de milieux défavorisés dans lesquelles les jeunes qui fréquentent la Boîte à lettres ont vécu et vivent encore?

Les réserves et les inquiétudes relativement à la réforme actuelle

Les réserves et les inquiétudes relativement à la réforme actuelle sont nombreuses. Comme on l'a vu dans le présent chapitre, « la disponibilité d'un jeune à apprendre » est assujettie à des « conditions psychologiques, sociales, familiales et économiques dans lesquelles il évolue ».

(Lavoie, 2000 : 5) Alors, qu'en sera-t-il des enfants de familles vivant dans la pauvreté où ni « espace de travail » et ni « outils appropriés » ne sont disponibles? Qu'en sera-t-il des enfants de familles dont les parents ont des connaissances très réduites de la langue? Bien sûr, ils pourront « encourager, motiver et stimuler », mais dans quelle mesure pourront-ils assumer un rôle dont ils ne détiennent pas tous les scénarios?

Par ailleurs, bien que nous n'émettions aucun doute quant à « l'expertise professionnelle des enseignants et des enseignantes », nous doutons, toutefois, qu'ils détiendront tous les outils nécessaires pour mettre à profit cette « expertise » dans ce nouveau contexte. Même si plusieurs spécialistes du milieu de l'éducation déclarent que les programmes scolaires avaient besoin de changement et se réjouissent de la réforme, il en est tout autrement chez d'autres acteurs en éducation. Plusieurs enseignants, écrit Harvey (2000), partagent une inquiétude relativement à cette réforme; « ils se sentent bousculés dans leurs façons de faire professionnelles »; (Harvey, 2000 : 15) des étudiants universitaires en sciences de l'éducation se questionnent mais ne trouvent pas de réponse; enfin, des chercheurs universitaires manifestent leurs « inquiétudes sur des approches pédagogiques dont les conséquences demeurent à leur avis largement inconnues ».

Enfin, Chouinard (2001), dans *Le Devoir*, signale que Inchauspé, père de la réforme, constate que se sont glissées, dans l'écriture du *Programme de formation de l'école québécoise*, « des maladresses qui font mal et risquent d'hypothéquer la réforme ». La rédaction du programme brille par son « illisibilité », plutôt que de « recentrer l'école sur l'essentiel ». Ces maladresses, provenant « du contenant et non du contenu » se traduisent par une insistance « sur la méthode, les compétences transversales ». Toutefois, signale Inchauspé, « l'entreprise est récupérable » si elle est réécrite de manière à devenir un « outil clair » pour les enseignants pour qui il témoigne une « confiance indéfectible [...] pour faire de cette réforme un succès ».

2.6.4 En bref...

Soulignons que, d'une part, 24 ans après la publication du Rapport Copex, aucun des jeunes inscrits à La Boîte à lettres (BÀL) n'a pu profiter d'une intégration durable dans des classes ordinaires et que, d'autre part, la majorité de ces jeunes n'ont pu jouir des mêmes « conditions et

habitudes de vie compatibles avec celles qui prévalent dans un milieu normal » (ministère de l'Éducation, 1976) et donc, n'ont pu bénéficier de la protection à laquelle ils avaient droit.

Éliane Bernard, une jeune bàloise ayant des difficultés d'apprentissage et dont le parcours scolaire l'a conduite à La BÀL, écrivait dans le journal *Le Timbré*, en mai 1996, que son parcours scolaire s'était accompli dans des classes spéciales « de la première année jusqu'à l'âge de 16 ans ». (*Le Timbré*, 1996 : 15) Référant à une entrevue qu'avait faite Michel Robinson avec un jeune bàlois ayant eu lui aussi un parcours scolaire semé d'embûches dans des classes spéciales, Rima Elkouri écrivait en 1999 dans *La Presse* que les classes spéciales n'ont rien fait pour améliorer le sort de ce jeune adulte qui se droguait pour oublier ses malheurs familiaux. Dans ces cas particuliers, comme dans bien d'autres, il n'y a donc pas eu d'intégration dans des classes ordinaires. Il semble que ce cheminement en soit un dont on ne peut sortir.

2.7 Des représentations de l'écrit

L'ALÉ intègre les représentations de l'écrit. Ce n'est que très récemment que nous avons compris toute l'importance des représentations de l'écrit dans le rapport que les jeunes analphabètes des milieux populaires établissent – dans leurs comportements quotidiens – avec l'écrit. Ce sont en effet les représentations de l'écrit véhiculées dans les milieux populaires qui expliquent pourquoi les jeunes ayant suivi un processus d'alphabétisation à la BÀL ne réintègrent pas dans leur vie quotidienne les acquis de leur formation.

L'écriture à l'école est marquée par des représentations culturelles produites par des groupes sociaux, tout autant qu'elle est un lieu privilégié de projection de significations culturelles. Ce sont ces représentations de l'écriture, ces projections de valeurs sur cette dernière, ces attitudes et attentes à son égard que désigne l'expression « rapport à l'écriture [...] ». (Barré-de-Miniac, 1994 : 39)

Les représentations de l'écrit sont des représentations sociales définies comme un « processus de construction sociale de la réalité qui agit simultanément sur les stimuli et les réponses à ces stimuli. Il s'agit donc d'un processus cognitif mais il se donne comme un donné perceptif ». (Thinès et Lampereur, 1984 : 837) Insistant plus sur l'aspect individuel, Chamberland définit les

représentations comme étant « la manifestation explicite de la transformation, au creuset de l'âme, d'un événement extérieur en une expérience intérieure ». (Chamberland, 1997 : 75)

Les représentations sociales apparaissent donc comme un phénomène au carrefour de l'individu et de la société. Plus précisément, pour Doise (2000), les représentations sociales constituent un objet d'étude qui dépasse les clivages traditionnels entre l'individu et la société et se situe dans une démarche essentiellement pluridisciplinaire qui pourrait relever d'une psychosociologie ou d'une psychologie sociale, car elles mettent en cause des rapports symboliques entre acteurs et groupes sociaux.

Les représentations de l'école varient selon les capitaux de la famille. Déjà, en 1991, la BÀL s'interrogeait sur les représentations que les jeunes issus de milieux défavorisés portaient à propos de l'école. « Les enfants de milieux défavorisés se sentent-ils étrangers, différents, « à part » dans leur propre école? Est-ce qu'ils voient leur « culture » (langage, valeurs, comportements) reflétée dans les manuels scolaires, les présentations en classe, etc.? » (La Boîte à lettres, 1991 : 16)

À la suite d'une étude qu'elle a menée auprès de 80 élèves français, Barré-de-Miniac (1994) est en mesure de démontrer que les parents habitant la banlieue (employés ou ouvriers, pour la plupart) mettent davantage l'accent sur « les conditions sociales (familiales et scolaires) de l'apprentissage de l'écriture. [...] L'école est centrale dans l'univers *représentationnel* de ces parents. » (Barré-de-Miniac, *ibid.* : 41-42) Les autres parents (très scolarisés et occupant des postes cadres ou exerçant des professions intellectuelles) s'attardent principalement « aux motivations individuelles (« pour apprendre à écrire, “faut aller à l'école”, “faut en avoir envie, c'est tout à fait premier”) ». Elle observe que, pour les enfants des deux secteurs, « l'école n'est pas le lieu spécifique d'apprentissage de l'écriture ». (Barré-de-Miniac, *ibid.* : 44) Peu à peu, tous les jeunes s'aperçoivent « qu'apprendre à écrire, c'est apprendre un code social », cet apprentissage étant transmis par un « agent social (parents, frère ou sœur aînés, institutrice) ». La signification sociale de l'acquisition de l'écriture se rapporte, pour les enfants issus de milieux cultivés, à « leur intégration au monde des adultes par le biais de leur développement personnel et des échanges écrits autant que leur réussite scolaire ». Pour les enfants des

employés et des cols bleus, cette signification « sert principalement à la réussite scolaire ». (Barré-de-Miniac, *ibid.*) Ces derniers n'établissent pas de lien entre les apprentissages de l'écrit à l'école et les usages de l'écrit à l'extérieur de l'école.

Les représentations sociales de l'école proprement dites sont de plus associées à la réussite scolaire. Rogovas-Chauveau et Chauveau (1994) affirment qu'il existe une très forte corrélation « entre la façon dont l'enfant se représente l'écriture (le système écrit) à l'entrée du cours préparatoire et ses performances en lecture au cours de l'année ». (Rogovas-Chauveau et Chauveau, 1994 : 34) Une étude de Bouchard et autres (1999) indique de plus que les jeunes qui réussissent à l'école ont une « vision positive de l'école, du personnel enseignant et de l'apprentissage » (Bouchard et autres 1999 : 145) tout comme leurs parents, alors que ceux qui sont en échec partagent une vision plutôt négative de l'école, à l'exemple de leurs parents. Les enfants en réussite témoignent de leur vision positive en acceptant les règlements de l'école, et généralement, en ayant des « aspirations scolaires très élevées » et en manifestant de « l'aisance scolaire », en étant « plutôt satisfaits de leurs résultats » scolaires, et si le besoin se fait sentir, en étant en mesure de remédier à la situation et en ayant « un projet d'avenir ». Presque tous les enfants en situation d'échec qualifient leur rapport à l'école de « plate » et ne font pas montre d'aspirations scolaires très élevées, tout comme leurs parents. À partir de ces constats, l'affirmation de Besse (1995) apparaît appropriée, lorsqu'il assure que l'enfant se représente ce qu'est l'acte d'écrire par ce qu'il est en mesure d'observer.

2.7.1 Changer les représentations sociales de l'écrit

Les représentations sociales de l'écrit peuvent se modifier. À titre d'exemple, la façon dont un écrit est modulé par la voix peut entraîner des modifications de la représentation de l'écrit. L'écrit est un mode de communication. Il s'accommode donc d'un support affectif autant que cognitif par le biais de la voix. Cette dernière « donne une couleur à la parole » (Fabre, 1990 : 282) et peut engendrer un changement de la représentation de l'écrit. Au lieu d'être un apprentissage ennuyeux, l'écrit peut alors être empreint de plaisir. Fabre soutient qu'« il serait probablement souhaitable que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se “théâtralise”, que

l'enfant "mette le ton" dans sa tête à ce qu'il écrit, à ce qu'il dit »²¹. Selon les timbres de voix utilisés (en imagination ou en réalité), le sens de l'écrit varie, la représentation qu'on peut s'en faire aussi. L'enfant peut ainsi se réconcilier avec l'écrit et apprendre qu'une communication écrite est aussi une expression. Car, note Fijalkow, pour acquérir la langue écrite, il est nécessaire que « l'apprenant (ait) une représentation claire de l'objet d'apprentissage ». (Fijalkow, 1997 : 302)

Par ailleurs, un sociologue français soutient qu'il existe des limites à la représentation sociale de la lecture-plaisir chez les jeunes. D'après de Singly (1993), les représentations que l'on se fait de la lecture-plaisir entraîne une « dévalorisation de la fonction utilitaire de la lecture ». (de Singly, 1993 : 134) Les jeunes, déclare-t-il, même les faibles lecteurs, « réclament un accès libre aux livres » et refusent la contrainte d'une lecture imposée. Il en résulte, soutient de Singly, que cette « adhésion au modèle de la lecture-plaisir » éloigne « encore davantage de cet univers » les plus démunis culturellement.

Enfin, la redynamisation de l'ALÉ s'accompagne, chez les jeunes qui fréquentent l'atelier Autobiographie, d'une modification de leurs représentations de l'écrit, tout comme se produisent des modifications de leur représentation de soi face à l'écrit. Serge Guimond (1996b : 19), jeune bàlois, écrivait que « savoir lire, c'est un trésor, c'est prendre connaissance de tout. [...]. À chaque lecture qu'on fait, c'est un trésor qu'on découvre ».

Nos observations de la redynamisation de l'ALÉ nous ont amenées au constat suivant : les représentations sociales de l'écrit sont liées aux représentations sociales des adultes signifiants qui ont jalonné l'ALÉ et notamment des enseignants rencontrés au long du parcours scolaire. Des transformations des représentations sociales (négatives) de l'écrit nécessitent par conséquent une mise à distance, voire une transformation des représentations sociales des enseignants, qui restent associés aux nombreuses expériences de réussite, mais surtout d'échecs, dans les pratiques de lecture et d'écriture.

21. Mentionnons que dans le processus formatif proposé aux jeunes analphabètes de la BÂL dans l'atelier Autobiographie, les récits écrits des jeunes sont « lus » devant le groupe par un acteur professionnel au moment de l'entrée dans l'étape d'analyse des récits écrits. Outre l'effet de théâtralisation de leur texte pour les jeunes, cette stratégie entraîne des effets formatifs à plusieurs niveaux (Voir chapitre IV et annexe sur l'atelier Autobiographie).

2.8 L'histoire de Ralph

Nous présentons ici l'histoire exemplaire d'un jeune à titre d'illustration des propos plus théoriques qui précèdent²².

Ralph fréquente la BÀL depuis environ cinq ans. Il a été inscrit aux activités d'alphabétisation durant trois ans et bénéficie depuis deux ans du suivi psychosocial uniquement. Il a maintenant 24 ans. Ralph est un jeune d'origine haïtienne, comme le sont ses deux parents. Il a une sœur qui est son aînée d'un an et demi. Pourquoi l'avons-nous choisi, malgré le petit nombre de jeunes d'origines ethniques diverses à la BÀL? Pour plusieurs raisons. Il a de nombreux points communs avec les autres jeunes de la BÀL. De plus, il a suivi durant deux ans l'atelier Autobiographie. Enfin, à un moment donné, nous avons pu constater un déblocage en lecture et en écriture chez Ralph²³. Précisons toutefois que les problèmes de santé mentale que Ralph a vécus depuis environ deux ans, et dont nous faisons état dans ce qui suit, représentent une exception par rapport à ce que vivent l'ensemble des jeunes qui fréquentent la Boîte à lettres.

2.8.1 Petite enfance

Ralph est un enfant dont la naissance n'est pas souhaitée. Dès sa naissance, ses parents se querellent souvent. Les deux enfants vivent plutôt avec la mère, car le père est souvent absent. Ce dernier a fait des études supérieures. Quant à la mère, nous n'avons aucune information sur son niveau de scolarité. Celle-ci vit de l'aide sociale; à l'occasion, le père fournit un apport financier. Dès sa petite enfance, Ralph vit dans un milieu pauvre où l'on fait appel aux banques alimentaires. Par contre, il écrit qu'il y avait des livres pour enfants chez lui. La mère est négligente et on soupçonne que, dès ce moment, elle a des problèmes de santé mentale. Ralph est laissé à lui-même.

22. Le lecteur trouvera au chapitre III un complément d'information à cette histoire dans le premier récit écrit de formation produit par *Ralph* dans le cadre de l'atelier.

23. Précisons que les informations ayant servi à reconstruire l'histoire de *Ralph* proviennent de ce premier récit écrit de formation de *Ralph* ainsi que des connaissances de l'équipe d'intervention de la BÀL.

2.8.2 Enfance

À la maternelle, ainsi qu'en 1^{re} et 2^e années, Ralph dit qu'il se sent bien. Il se sent entouré autant par les profs que par les pairs. Il a des notes convenables. Il est assidu à l'école. Comme le récit de Ralph l'a montré et comme les séances de collectivisation autour du récit de Ralph et des autres l'ont officialisé, certaines difficultés scolaires apparaissent dès la maternelle, bien que les problèmes scolaires réels commencent vers l'âge de 9 ans, en 3^e année, période où l'on découvre chez lui un problème d'hyperactivité. On lui prescrit du *Ritalin*. Il commence à faire de l'asthme et plusieurs autres allergies. Il vit des hospitalisations nombreuses. Nous n'avons aucune information concernant sa 4^e année. En 5^e année, les parents de Ralph se séparent, mais le père continue à visiter la famille à l'occasion. La famille déménage. La mère travaille, mais continue de recevoir de l'aide sociale. Ralph décrit une situation d'extrême pauvreté et de dénuement, entre autres, en ce qui concerne l'ameublement et la nourriture. Ralph nous décrit les comportements de sa mère comme utilisant les revenus familiaux pour ses seules fins personnelles.

À l'école, après un mois et demi en 5^e, on le retourne en 4^e année. À ce moment-là, il ne fait plus ses devoirs. Ses parents ont une attitude contradictoire : le père, qui fait des visites occasionnelles, le bat pour qu'il fasse ses devoirs, et la mère l'amène à l'église, mais ne l'encadre pas dans son travail scolaire. Après cette année-là, on le change de nouveau d'école, parce qu'il est placé en classe spéciale. L'année suivante, à 11 et 12 ans, en 5^e année (classe spéciale), il perd tout intérêt pour l'école. Il ne fait plus ses travaux scolaires et il s'absente régulièrement de l'école. Il est donc devenu un décrocheur passif. Il développe des comportements délinquants. En 6^e année, toujours en classe spéciale, il ne fait qu'une demi-année. Durant cette période, son professeur exerce une discipline stricte qui incite Ralph à réinvestir les activités scolaires. À la maison, les conflits augmentent à l'intérieur de la famille. Ralph note que sa mère n'impose plus aucune règle; elle est absente. Il y a de la violence physique entre sa sœur et lui.

2.8.3 Adolescence

En janvier, en plein milieu de l'année, parce qu'il a 13 ans, Ralph est dirigé vers une école secondaire en classe spéciale. Ralph a un investissement scolaire mitigé lié à la qualité du rapport qu'il établit avec l'un ou l'autre de ses professeurs. Par exemple, en secondaire I, il développe un bon rapport avec son professeur de français qui va intervenir dans la dynamique familiale. Avec l'appui de ce professeur, Ralph tente un retour aux classes régulières, mais sans succès. Ralph reprend des pratiques de l'écrit, celles qui sont exigées par l'école, mais sans comprendre ce qu'il fait. Il ne peut faire de liens, il ne peut leur donner de sens. Il étudie sans être en mesure d'intégrer les informations reçues. Il constate de plus que les exigences en français sont beaucoup moindres dans les classes spéciales que dans les classes régulières.

Dans sa famille, le retrait total de la mère amène Ralph à poursuivre ses comportements délinquants. C'est durant cette période qu'il est placé d'abord en famille d'accueil, pendant un certain temps, puis en foyer d'accueil. Après quelques semaines en foyer d'accueil, il est transféré dans un centre d'accueil (il y passera environ 4 ans de sa vie). Au Centre, son adaptation est difficile, mais il s'adapte tout de même, en particulier à l'école du Centre, sous l'effet d'un encadrement très strict. Il réinvestit le travail scolaire. À l'été, il retourne dans sa famille, mais comme la dynamique familiale n'a pas changé, il retourne au centre d'accueil jusqu'à 17 ans et demi. À cet âge, il retourne dans sa famille et à l'école secondaire, toujours en classe spéciale jusqu'à 18 ans. De nouveau, il ne fait plus aucun travail scolaire. Ralph commence à consommer de la drogue, de l'alcool et ses comportements délinquants reprennent.

2.8.4 Arrivée à la BÀL

Quelques semaines après sa sortie de l'école secondaire, il s'inscrit à la BÀL. À son arrivée, ses acquis scolaires ne dépassent pas ceux d'une 3^e année du primaire. Ralph écrit dans son récit que l'encadrement est chaleureux. Les formatrices sont soutenantes et valorisantes. La pédagogie le motive. L'objectif initial des formatrices est de travailler ses attitudes et ses comportements face aux situations d'apprentissage et par la suite, ses relations interpersonnelles avec ses pairs. Ralph s'investit rapidement dans ce travail sur ses attitudes et comportements, puis ensuite dans les

activités d'alphabétisation. Ralph transforme peu à peu ses pratiques de l'écrit. Il s'implique dans sa démarche, demande des explications, apprend à communiquer et est présent de corps et d'esprit. Il se permet de lire et d'écrire dans divers endroits.

Ceci se produit aussi chez un autre jeune qui refusait de lire « en public ». « Qu'est-ce que les gens vont penser si je lis? » semblait-il penser. Maintenant, ce jeune est passé à l'étape où il peut même envisager de jouer un rôle de modèle. Nous pensons que les représentations sociales de l'écrit d'une certaine culture populaire peuvent défavoriser les jeunes qui en sont issus sur cette question de l'appropriation du lire et écrire et aussi sur sa redynamisation.

Bref, Ralph saisit le moment, les occasions pour redynamiser son rapport à l'écrit. Il manifeste de la persévérance dans les pratiques de l'écrit, mais par contre, ses progrès sont très lents. À travers son cheminement dans l'atelier Autobiographie, après un an et demi à la BÀL, Ralph prend conscience de son potentiel. Ceci a pour effet de créer un déblocage de sa représentation de lui-même face à l'écrit qui n'est pas tout de suite perçu par le sujet-acteur. La prise de conscience éventuelle de ce déblocage l'amène à formuler son propre projet de formation.

Dans sa famille, les revenus familiaux baissent. La mère ne travaille plus, le père diminue son apport financier. Ralph, inscrit à l'aide sociale, soutient sa mère et sa sœur. Il se sent responsable d'elles. Il est marginalisé par son père et sa sœur à cause de son analphabétisme et de conflits de personnalité. À cette époque, sa sœur fréquente l'université. Avec le cheminement qu'il fait à la BÀL et la confiance qui renaît, il s'affirme davantage dans sa famille. Vers la fin de son passage à la BÀL, Ralph s'inscrit en alphabétisation à la commission scolaire et après un an, réussit à se classer au secondaire à l'éducation des adultes.

Au moment où nous écrivons ces lignes, Ralph est au secondaire à l'éducation des adultes depuis environ trois ans. Il est en quatrième secondaire en math et en troisième secondaire en français. À l'été de 1999, Ralph a fait une crise psychotique et il a été hospitalisé en psychiatrie durant plusieurs semaines. Il est également diagnostiqué maniaco-dépressif. Au cours de l'année 1999-2000, il est lourdement médicamenté. Cette année-là est difficile. Il a peur de faire une seconde crise psychotique. Il a de la difficulté à gérer sa médication et il a également besoin de

comprendre ce que signifie son diagnostic. Il fréquente toujours l'éducation des adultes, mais à temps partiel. Cette année-là, Ralph a besoin de beaucoup d'encadrement; il utilise le suivi psychosocial offert par la Boîte à lettres. Ses professeurs à l'éducation des adultes lui fixent du travail à faire à chaque semaine et enfin, il est également suivi par un orthopédagogue.

Dans sa famille, sa mère manifeste de sérieux symptômes psychiatriques. Mentionnons, à titre d'exemple, que la famille a dû déménager parce que l'appartement était infesté de coquerelles que la mère nourrissait elle-même. Mentionnons d'autre part que la sœur de Ralph vient d'obtenir un baccalauréat en sciences à l'université.

L'année 2000-2001 se déroule plutôt bien sur le plan scolaire. Par contre, dans sa famille, la dynamique demeure la même. À la fin de l'année 2001, Ralph décide donc de quitter sa famille. Avec l'aide de l'intervenante de la Boîte à lettres, Ralph intègre un organisme d'hébergement pour adultes. Après moins d'un mois en maison d'hébergement, Ralph semble de nouveau se diriger vers une crise psychotique. Aux dernières nouvelles (janvier 2002), Ralph s'isole de plus en plus, il fixe les murs de sa chambre et perd la notion du temps.

2.8.5 Quelques commentaires généraux

2.8.5.1 ...à propos de la dynamique apprendre-construire-s'approprier

Durant la période préscolaire, Ralph n'a pas vécu de situations d'apprentissage, tant au niveau formel qu'informel. Ralph écrit que tous les apprentissages réalisés à cette période, il les a faits seul. Ses parents ne constituent pas des modèles d'apprentissage... Il n'a donc aucune représentation « sensible » de ce qu'est un adulte apprenant, et ceci apparaît d'autant plus paradoxal que son père a fait des études collégiales. Or, nous constatons avec Lahire qu'il n'y a eu aucun engagement parental dans la construction du rapport de l'enfant avec l'écrit.

2.8.5.2 ...concernant le sujet-acteur

Enfant, Ralph a l'impression qu'il n'existe pas pour ses parents. Durant presque toute sa vie, le sujet-acteur vit des déficits énormes au niveau affectif. De plus, la représentation de soi face à une diversité d'apprentissages est négative. Ralph ne semble pas avoir vécu d'expériences heureuses d'apprentissages, certes pas avant d'arriver à l'école (ex. : le visage coincé entre les barreaux de la galerie; la main qui brûle sur la cuisinière...)

L'ALÉ, vue comme un processus, se construit par un sujet qui se construit lui-même par l'affectivité. Besse est formel : les conflits psychiques peuvent bloquer le processus d'ALÉ... On peut presque se demander : Ralph existe-t-il comme sujet... quand on sait que la construction du sujet repose en partie sur l'intériorisation de l'image que les autres significatifs projettent de nous...

2.8.5.3 ...relativement à ses pratiques

Assez tôt dans sa trajectoire scolaire (dès la 4^e année du primaire), Ralph ne fait plus ses devoirs, ses activités en classe spéciale, et ne prend aucune initiative dans ce sens à la maison. L'école la plus permanente qu'a connue Ralph, c'est celle du centre d'accueil. Or, nous avons très peu d'informations sur ses pratiques durant ces années... ce que nous savons, c'est qu'à sa sortie du centre, il n'investit plus les pratiques de l'écrit...

À la BÀL, nous avons observé un déblocage que nous jugeons relativement rapide, et une certaine maturité affective, que nous attribuons à un contact très positif avec les formatrices. Ajoutons les prises de conscience vécues dans l'atelier Autobiographie, qui ont précédé un déblocage au niveau des pratiques de l'écrit.

2.8.6 En bref

À son arrivée à la BÀL, Ralph a quelques acquis relatifs aux pratiques de l'écrit. Il n'est pas un analphabète complet. Ces acquis, il les doit sûrement aux apprentissages de la 1^{re} à la 3^e année du

primaire. Durant cette période, Ralph se retrouve dans des situations d'apprentissage formel qui semblent bien fonctionner pour lui. À partir de la 4^e année, la situation se détériore pour lui à l'école. À la maison, il n'aura pas d'appui; pire, les problèmes de santé et les déménagements nombreux (il lui arrive plus d'une fois de changer d'école en plein milieu d'une année...) créent des ruptures avec le contexte scolaire favorable qu'il a connu.

Les classes spéciales semblent amplifier les comportements délinquants qui pointent. Il vivra quelques parenthèses dans cette détérioration de son rapport avec l'écrit, en 6^e puis en 1^{re} année du secondaire, et encore à la BÀL, grâce à des personnes qui l'ont soutenu... Dans ces moments d'ailleurs, son comportement général change... mais les efforts ne sont pas marqués par la persévérance, et les contextes de vie ne lui facilitent pas la tâche...

2.9 En guise de conclusion : les différents capitaux, l'ALÉ et la construction identitaire

Historiquement, l'acquisition des connaissances reposait sur des savoirs d'action²⁴ que l'école a progressivement mis de côté au profit de savoirs théoriques. Les réformes des dernières décennies dans plusieurs pays occidentaux, notamment en France et au Québec, ont confirmé cette situation qui, en l'absence d'un ensemble de mesures appropriées, a créé des disparités importantes entre les élèves issus de milieux favorisés et ceux issus de milieux défavorisés. Or, « les disparités sociales conduisent aux différences de réussite ». (Dumas, 1997 : 5)

Le rapport que le sujet-acteur construit avec l'ALÉ est déterminé par les différents capitaux dont il hérite dans l'espace familial, ce qui inclut, entre autres, la distance culturelle entre l'espace familial et l'espace scolaire. Les enfants de milieux favorisés acquièrent à la maison les modèles culturels qui leur permettront de construire un rapport signifiant aux savoirs théoriques et d'ainsi « accéder, au terme de leurs études, à l'enseignement supérieur et aux professions intellectuelles ». (Dubar, 2000 : 182) Le code linguistique, oral ou écrit, est un élément majeur dans l'acquisition du savoir. (Dumas, 1997) Les jeunes de milieux moyens ou favorisés sont

24. Dubar définit les **savoirs d'action** comme « une connaissance pratique et incorporée qui n'est autre qu'une "théorie en acte", un ensemble de savoirs issus de l'expérience et qu'on ne sait pas qu'on sait ». (Dubar, 2000 : 180)

plus susceptibles de réussir à l'école que les jeunes de milieux populaires, car ils possèdent le même type de rapport avec le langage et le monde que celui de l'école. L'enfant issu d'un milieu favorisé « trouve à l'école un langage qui est le prolongement du langage de son enfance ». (Forquin, 1982 , n° 60 : 52)

Mais c'est l'impasse pour les élèves venant de milieux populaires ou défavorisés. Ne pouvant, parce que privés du capital culturel familial nécessaire, établir un rapport signifiant avec les savoirs théoriques, ils se retrouvent « dans une situation de non-apprentissage de ces savoirs théoriques, sans possibilité d'autres apprentissages expérientiels de savoirs d'action, par exemple à partir de l'exercice d'un vrai travail productif ». (Dubar, 2000 : 183) L'enfant issu d'un milieu populaire « doit se soumettre à une véritable accommodation “déculturante” qui constitue une menace pour son identité ». (Forquin, 1982, n° 60 : 52) De plus, les enfants des classes populaires n'ont pas tous intériorisé, comme les enfants des classes moyennes ou supérieures,

[...] les normes de comportement qui sont à la base de la socialisation scolaire.
[...] Ces normes [...] sont remises en cause par les enfants de milieux populaires qui sont porteurs [...] de normes hétérogènes [...] et incompatibles avec les normes spécifiquement scolaires. [...] [Ces enfants] ne semblent pas être dans des conditions appropriées de réception de messages scolaires. (Lahire, 1995 : 47)

Barré-de-Miniac (1994 : 42-45) soutient qu'il faut connaître les valeurs et les attentes des jeunes à qui l'on enseigne, de manière à ce qu'ils puissent faire des liens entre apprendre à écrire et les usages qu'ils peuvent faire de l'écriture.

Ceci suppose un apprentissage expérientiel, tel que nous l'avons soutenu ici pour l'appropriation de l'écrit, un apprentissage qui engage le sujet-acteur et s'ancre dans des activités signifiantes, incluant, d'après Dubar, toute activité intellectuelle ou manuelle – non purement instinctive – qui suppose une part de résolution de problème. (Dubar, 2000) La lecture constitue – potentiellement – l'une de ces activités signifiantes.

Apprendre de ce qu'on lit suppose qu'on aime lire, qu'on donne un sens à cette activité, qu'on ne lit pas seulement par contrainte extérieure. L'expérience est à la fois intérieure et réflexive : elle met en jeu un ensemble de « rapports émotionnels avec des images symboliques ». Apprendre par cœur des « leçons » ou faire

mécaniquement des « devoirs » pour avoir une « bonne note » ne peut constituer un tel apprentissage expérientiel. (Dubar, 2000 : 184-185)

La lecture peut donc constituer un apprentissage expérientiel d'un travail intellectuel. Pour qu'il en soit ainsi, le sujet-acteur doit être motivé, c'est-à-dire qu'il doit donner un sens personnel (subjectif) à l'activité. Seul l'apprentissage expérientiel « permet la mise en œuvre de la réflexivité, c'est-à-dire la construction d'une identité réflexive donnant sens à une pratique où l'on réussit ». (Dubar, 2000 : 185) Or, « l'apprentissage de la lecture en situation scolaire [est] un lieu de conflit entre l'identité sociale de l'enfant telle qu'elle résulte de son milieu sociofamilial et l'identité sociale qui est exigée par l'école ». (Fijalkow, 1990 : 347) Lahire (1993a) abonde dans ce sens en soutenant que « l'école peut être [...] le lieu d'une remise en cause donnant lieu à des "conflits internes" pouvant conduire à des "échecs" ». (Lahire, 1993a : 59)

Dubar observe pour sa part qu'un nombre croissant d'élèves vivent une « exclusion relative » du système scolaire. Il existe présentement une « nouvelle division sociale » entre « les qualifiés » et les « non qualifiés »; les premiers ont « accès à la connaissance qui compte » et les seconds sont « exclus d'un tel accès ou ne parviennent pas à le maintenir ». (Petrella, 2000 : 10) Cette exclusion scolaire rend difficile la construction d'une identité réflexive pour trois raisons : 1) les élèves victimes de cette exclusion relative ne choisissent pas leur filière de formation, 2) ils développent une conception instrumentale du travail scolaire, 3) et surtout, « ils parviennent difficilement à s'engager subjectivement dans des apprentissages de "savoirs-objets" [savoirs théoriques] qui sont, pour eux, déconnectés de la "vraie vie", décontextualisés de leur "milieu" et dépourvus de sens parce que non reliés à une pratique sociale ou à une "passion" intellectuelle ou personnelle, un "projet de vie à soi" ». (Dubar, 2000 : 186) Il s'agit là d'un piège de la « société de la connaissance » qui, selon Petrella, concourt à « faire de l'éducation l'instrument de légitimation de la nouvelle division sociale ». (Petrella, 2000 : 10) Dubar parle pour sa part de crise du système scolaire en France, reflet de la crise plus globale des identités.

Une construction identitaire réflexive, appuyée sur des apprentissages expérientiels, n'est pourtant pas impossible pour certains enfants des milieux populaires. Dubar soutient en effet qu'une voie d'accès à l'identité réflexive est la résistance aux étiquettes, à l'injustice ou à

l'assignation à un destin, voire certaines formes de violence scolaire. Les élèves des milieux populaires pourraient développer leur subjectivité « par la résistance, l'indiscipline et la révolte ». (Dubar, 2000 : 185)

Ferrand (1998), formateur bénévole, affirme pour sa part que les personnes issues de milieux pauvres ont des connaissances, et ces connaissances sont nécessaires à la société. Nous ajoutons que les personnes ayant peu de connaissances de l'écrit ont aussi des connaissances, des savoirs qui sont aussi utiles à la société, mais « pour que ce savoir soit communicable, il doit être mis en relation avec d'autres formes de savoirs, davantage connus et reconnus » de soutenir Ferrand.

De nouveau, on doit souligner ici le rôle névralgique des enseignants sur ce chapitre. « L'identité réflexive ne se construit pas en vase clos mais nécessite des expériences relationnelles qui constituent à la fois des opportunités et des épreuves. » (Dubar, 2000 : 186) Plusieurs auteurs ont soutenu que, au-delà des méthodes pédagogiques proprement dites, ce qui importe, pour le développement de la réflexivité du sujet-acteur, c'est « ce que les enfants vivent dans la classe et hors de la classe lors de [leurs] apprentissages ». (Fijalkow, 1990 : 346) Dit autrement, les difficultés scolaires des jeunes, et plus spécifiquement, les difficultés liées à l'ALÉ, ne résultent pas de manière prédominante « des problèmes liés aux individus eux-mêmes, mais plutôt de problèmes sociaux pour lesquels il faut les outiller ». (Bouchard et autres, 1999 : vi)

Chapitre III

Comment on devient analphabète et comment on redynamise l'appropriation de l'écrit

Introduction

Dans le présent chapitre, nous proposons d'abord un aperçu du profil des 109 jeunes inscrits à la Boîte à lettres de Longueuil depuis l'automne 1996. Par la suite, nous décrivons brièvement le corpus composant les données du matériau empirique de la recherche. Puis, nous faisons état de l'analyse conduite par les jeunes bàlois d'une part et par les chercheuses d'autre part. Ensuite, nous abordons les quatre périodes de vie telles qu'elles sont présentées dans les récits de formation des jeunes, soit la petite enfance, l'enfance, l'adolescence et la période de jeune adulte. Enfin, nous nous attardons aux constats révélateurs découlant des récits de formation des jeunes. Certains constats sont associés aux trois premières périodes de la vie, et d'autres à la période de vie de jeune adulte.

3.1 Profil des jeunes de la Boîte à lettres de Longueuil (BÀL)

Le profil des jeunes qui ont fréquenté la Boîte à lettres pendant les quatre dernières années a été construit sur la base de renseignements recueillis dans 109 questionnaires par les intervenantes à l'occasion d'une entrevue d'accueil avec chacun des participants. Chaque questionnaire correspond à un seul jeune, sans possibilité de dédoublement. Le premier questionnaire, datant de 1996, a été modifié au fil des années, et ce, selon les besoins de la recherche et l'intérêt porté à certains aspects de la vie des jeunes bàlois²⁵. Pour la construction de la base de données, le questionnaire le plus développé a été retenu, soit celui de 1999. Il faut ajouter que toutes les réponses des questionnaires précédents ont été intégrées dans la compilation.

25. Bàlois (nom) : jeune qui participe aux activités et aux ateliers offerts à la BÀL. Bâlois,e (adjectif) : de la BÀL.

Pour définir les traits caractéristiques des jeunes bàlois, il a été décidé de considérer comme trait marquant, toute réponse ayant obtenu l'assentiment de 50 p. cent ou plus des jeunes. Étant donné la diversité de réponses à chaque question, ce 50 p. cent prend une grande importance et devient très significatif. Cependant, un portrait très élaboré de cette façon de faire ne doit pas laisser de côté des renseignements utiles à l'ensemble de la recherche ou servant à démontrer la variété des situations qui existent dans la vie réelle. Pour ce faire, le contenu des réponses a été regroupé autour de situations ou de concepts exprimés par les jeunes bàlois. Ensuite, en classant ces réponses, nous avons obtenu la fréquence pour chaque concept ou chaque situation.

L'information recueillie sert à définir le plus précisément possible les caractéristiques des jeunes bàlois. Il est à noter que quelques-uns n'ont pas répondu à toutes les questions, et ces omissions se reflètent dans les résultats ci-après. Les principaux éléments distinctifs qui constituent le profil des jeunes sont les suivants.

1. Ce sont surtout des garçons (71 p. cent), âgés principalement de 16 à 18 ans (71 p. cent), qui demeurent principalement à Longueuil, d'origine majoritairement québécoise et parlant tous le français. L'âge moyen de l'ensemble des jeunes est de 18 ans.
2. 59 p. cent des jeunes n'ont pas de revenu et sont dépendants de leurs parents. 21 p. cent des jeunes sont prestataires de la sécurité du revenu.
3. 85 p. cent des jeunes proviennent d'une famille de deux enfants. 55 p. cent des parents sont séparés et dans 53 p. cent des cas, ils le sont depuis onze ans et plus. Huit jeunes ont des enfants.
4. Parmi les 109 jeunes qui ont répondu au questionnaire, 52 jeunes (48 p. cent) ont fréquenté les classes ordinaires du primaire et 57 (52 p. cent), les classes spéciales. Au secondaire, seulement sept jeunes (6 p. cent) ont suivi leurs cours à l'enseignement ordinaire. Cent jeunes ont fait leur secondaire dans les classes adaptées, et cinq parmi eux avaient débuté dans une classe ordinaire. Deux jeunes n'ont pas été au secondaire, car ils n'ont pas été admis. La plupart des jeunes ont quitté l'école à 16 ans et n'ont pas terminé leurs études secondaires.

Les principales raisons invoquées sont : ils ont été mis à la porte à cause de problèmes de comportement, ils étaient trop vieux, avaient trop d'échecs ou à cause d'absences trop fréquentes. Par la suite, ils se sont inscrits à la BÀL pour obtenir une formation de base et terminer éventuellement leur secondaire.

5. 42 p. cent des jeunes ne connaissent pas le degré de scolarité de leur père et 37 p. cent d'entre eux, celui de leur mère. 27 p. cent des pères n'ont pas terminé leurs études secondaires (parmi ceux-ci, 6 p. cent n'ont pas terminé le primaire), 33 p. cent des mères n'ont pas terminé leurs études secondaires (parmi celles-ci, 4 p. cent n'ont pas terminé le primaire). Les pères des jeunes de la BÀL ont une scolarité moindre que celle des hommes de l'ensemble du Québec. Les mères des jeunes ont une scolarité moindre que celle qu'on observe pour l'ensemble des femmes du Québec et que celle des pères des jeunes de la BÀL.
6. La moitié des jeunes ont constaté que les membres de leur famille éprouvaient des difficultés en lecture et en écriture. La plupart de leurs parents travaillent dans le secteur des services, de la manœuvre et des techniques. Les parents occupent majoritairement des emplois. Leur emploi constitue leur source actuelle de revenu.
7. La moitié des jeunes ont écouté des histoires quand ils étaient petits, et la moitié avait hâte d'aller à l'école. Seulement un tiers des jeunes avait hâte de savoir lire et écrire quand ils étaient petits.
8. Les jeunes ne lisent pas beaucoup, et leur principale lecture est le journal. Un bon nombre ne lit pas du tout (39 p. cent des 88 réponses). À la maison, une grande partie des jeunes avaient du matériel pour lire (principalement des livres). Ils ont de la difficulté à calculer.
9. Un jeune sur deux n'écrit pas ou le fait très rarement. 49 p. cent des 75 répondants n'écrivent pas du tout ou le font rarement.
10. Ils reconnaissent leurs difficultés en matière d'écriture et de lecture et considèrent avoir eu des problèmes d'apprentissage et d'adaptation au primaire et au secondaire. Ils ont fréquenté

deux écoles ou plus au primaire. Ils ont un mauvais souvenir de l'école, surtout au secondaire. 63 p. cent des jeunes considèrent que le système des classes spéciales n'est pas une solution. Un tiers des jeunes étaient peu contents de leur bulletin scolaire, tant au primaire qu'au secondaire.

11. Au primaire, ils se sont sentis appuyés par leurs professeurs et par leur mère. Au secondaire, ils n'ont pas senti d'appui. L'appui de leur mère a été souvent mentionné, même si le pourcentage ne représente pas 50 p. cent. Ils ne parlaient pas de ce qu'ils vivaient à l'école, ni au primaire, ni au secondaire.
12. Leur emploi du temps dans une journée est consacré à regarder la télévision et à être avec leurs amis. Ils ne lisent pas et n'écrivent pas en dehors de l'école. Les passe-temps favoris de la majorité des jeunes sont les sports et la musique (73).
13. Ils ont travaillé ou ils travaillent. Ceux qui ont travaillé l'ont fait à partir de 10 ans, mais surtout à partir de 12 ans. Ils travaillent principalement comme commis, gardien, en entretien ou comme camelots. Il s'agit d'emplois de courte durée (moins d'un an), et la plupart des jeunes ont eu entre 2 et 10 emplois. Ils sont à la recherche d'emploi principalement pour des raisons financières.
14. Parmi les 48 jeunes qui ont répondu à la question, 32 ont mentionné un événement malheureux comme souvenir de leur enfance et de leur adolescence. La moitié des jeunes considèrent que les problèmes en lecture et en écriture peuvent affecter leurs démarches de recherche d'emploi.
15. Les principaux projets d'avenir à long terme de ces jeunes sont d'avoir une profession, une famille et un bon emploi. À court terme, ils désirent avoir une formation de base et apprendre.

3.2 Trente-quatre récits de formation des jeunes bàlois

Sur une possibilité de 109 jeunes, une cinquantaine avaient décidé, librement, d'entreprendre la démarche de récit de formation dans le cadre de l'atelier Autobiographie. Pour diverses raisons, une quinzaine environ ont abandonné en cours de route. Toutefois, 34 jeunes ont produit un récit de formation. L'originalité, que permet l'utilisation de l'approche biographique, fait ressortir toute la richesse des récits de formation des jeunes bàlois. L'écriture des récits de formation par ces jeunes maîtrisant peu ou pas l'écrit, non seulement laisse des « traces durables », leurs traces, mais encore ajoute à la connaissance de l'objet si complexe qu'est l'ALÉ.

Comme le souligne Besse (1995 : 86), « il faut se souvenir que tout adulte passé par l'école sait quelque chose sur l'écrit et qu'il n'y a pas de "degré zéro du savoir lire et écrire". On observe que le « degré du savoir lire et écrire » varie selon chaque jeune, selon les multiples difficultés que chacun a éprouvées et selon l'appui affectif et éducatif que chacun a reçu au cours de son histoire de vie. Certains récits de formation semblent parfois timides dans leur contenant, c'est-à-dire qu'ils ne comprennent que quelques pages, le degré du savoir lire et écrire étant excessivement limité. D'autres, lorsque la maîtrise de la langue écrite apparaît légèrement plus grande, s'étendent jusqu'à onze pages. Quant au contenu, il est à signaler que chaque récit de formation est émaillé de réflexions, et la valeur des réflexions n'attend pas le nombre de pages pour se manifester. (On trouve, à l'annexe 3 du rapport, les textes intégraux de trois des 34 récits de formation des jeunes.)

Ainsi, 34 récits de formation forment le corpus : 32 jeunes ont produit des récits de formation écrits. Trois de ces jeunes n'ont pas complété leur récit, c'est-à-dire qu'ils le terminent soit avec la période de *l'enfance*, soit avec celle de *l'adolescence* et n'incluent pas l'étape de *jeune adulte*. De plus, quatre jeunes, inscrits pendant deux années consécutives à l'atelier Autobiographie, ont produit chacun deux récits de formation. À ces quatre jeunes s'en ajoutent deux autres, qui ont poussé encore plus loin leurs réflexions en faisant partie de l'atelier Autobiographie à trois reprises et ont ainsi à leur compte trois récits de formation. Il est évident qu'un seul récit de formation n'est retenu dans le corpus. Enfin, deux jeunes ont produit un récit oral de formation.

Le nombre de 34 récits de formation est jugé suffisamment important pour dépasser une analyse de cas par cas. Le tableau suivant présente les types de récits de formation.

Tableau 3.1

Types de récits de formation

types de récits	un récit oral	un récit écrit	deux récits écrits	trois récits écrits	un récit écrit incomplet	total retenu
jeunes bàlois	34	32	4	2	3	34

3.2.1 Production des récits de formation

Pour apprécier le travail d'analyse fait par les jeunes, il faut tenir compte des conditions de production de leurs récits de formation, de leur analyse en atelier et de l'accompagnement essentiel à cette production. La production des récits de formation des jeunes est un processus qui se divise en plusieurs étapes, le récit de formation se construisant peu à peu tout au long de la démarche et à travers ces différentes étapes.

Les jeunes ont d'abord produit une ligne de vie, identifiant des événements marquants de leur processus d'appropriation de l'écrit (ALÉ). S'appuyant sur cette ligne de vie, ils ont ensuite préparé un récit oral qu'ils ont partagé avec les autres jeunes de l'atelier. Enfin, ils ont rédigé leur récit de formation, alimentés à la fois par leurs productions précédentes et par des lectures et des échanges proposés par les formatrices tout au long des divers ateliers au cours desquels ils ont écrit leur récit de formation portant exclusivement sur leur ALÉ.

3.3 Analyse des récits de formation

3.3.1 Analyse des récits de formation conduite par les jeunes

Les récits écrits ont été réalisés dans une perspective formative. Pour ce faire, l'analyse des récits de formation a été faite par les jeunes, accompagnés par les formatrices. La visée première

des formatrices était d'amener les jeunes à prendre conscience de leur appropriation de la lecture et de l'écriture dans le but ultime que ce rapport à l'écrit soit transformé ou redynamisé. Ce que le lecteur trouvera dans cette analyse et ce que nous cherchions à mettre en relief est le point de vue des jeunes sur leur propre rapport à l'écrit.

Évidemment, les éléments de l'ALÉ serviront de balises à l'analyse, mais rappelons-nous que les jeunes eux-mêmes sont à l'origine de ces éléments à travers leurs réflexions.

L'entrée en analyse est marquée par un événement à la fois symbolique et tangible, par la facture que la Boîte à lettres a choisi de lui donner. Les récits étant complétés, un comédien est invité par l'organisme, dans le cadre d'une soirée spéciale, à venir en faire la lecture aux jeunes de l'atelier Autobiographie. Ce moment charnière se déroule de la façon suivante.

Le comédien lit trois récits et quitte la pièce. Les jeunes sont invités à commenter les lectures qu'ils viennent d'entendre. La parole est d'abord donnée aux trois auteurs des récits entendus. Puis tous les jeunes sont invités à relever les ressemblances et les différences entre les histoires entendues. Après quoi le comédien revient lire trois autres récits et ainsi de suite. Les réflexions qui émanent tout au long de la soirée constituent, d'une part, un début de collectivisation pour l'ensemble du groupe et, d'autre part, marque une distanciation pour chaque auteur à l'égard de son propre récit de formation.

Outre ce moment marquant l'entrée en étape d'analyse, une chercheuse membre du comité RAF était présente à tous les ateliers qui ont eu lieu au cours des travaux de recherche. Son rôle consistait, à cette étape d'analyse, à prendre note des propos des jeunes afin d'alimenter l'analyse qu'ils faisaient de leur propre récit de formation et de l'ensemble des récits. Ces notes étaient remises au groupe, sous forme de synthèse, pour enrichir la réflexion et l'interprétation des données recueillies par les jeunes.

Un travail systématique d'analyse est ensuite entrepris. Chaque jeune relit son propre récit de formation pour identifier, en les surlignant, les éléments « aidants ou bloquants » ayant eu un impact sur son ALÉ. Cette lecture « orientée » est d'abord faite par la formatrice, devant le

groupe, à partir du récit de formation d'un des jeunes, afin de modéliser ce qui est attendu de chacun. Lorsque cette démonstration est terminée, chacun entreprend un travail individuel de mise en lumière des éléments de l'ALÉ qui ont teinté son propre rapport à l'écrit. Dans un troisième temps, la mise en commun des diverses découvertes se fait en grand groupe.

Le travail d'analyse approfondit la réflexivité de chaque auteur de récit de formation. Il met en lumière des éléments qui autrement seraient restés cachés sous le couvert d'anecdotes. L'analyse se fait individuellement, puis collectivement. Le fait de travailler individuellement rend possible une distanciation plus grande avec sa propre histoire, et le fait de travailler collectivement permet de ressortir les éléments communs au groupe et les différences entre les personnes.

Le travail de collectivisation est appuyé par la construction d'un tableau synthèse sur lequel sont indiquées toutes les remarques que les jeunes font en analysant leur récit. Celui-ci donne au groupe un portrait qui fournit l'occasion à chacun de relire son histoire personnelle en lui donnant un sens nouveau et qui entraîne un processus d'intersubjectivité permettant de la relier à celles des autres.

Le processus d'analyse se termine par un exposé individuel de chaque jeune qui refait une édition nouvelle, à l'oral, de son processus d'ALÉ en se l'expliquant de manière distanciée. Chaque auteur valide ainsi ce que le groupe a ressorti au cours du processus d'analyse.

3.3.2 Analyse des récits de formation des jeunes bàlois conduite par les chercheuses

Dans ce travail, nous présentons une recherche essentiellement compréhensive. Nous avons donc favorisé le point de vue des jeunes. Ainsi, nous avons envisagé l'appropriation de la lecture et de l'écriture à partir de leur interprétation de leur réalité. Comme l'affirme Grell (1986 : 172), la méthode des récits « donne plein crédits aux récits de gens ordinaires et non pas aux professionnels qui s'en chargent, aux experts qui en parlent ».

Afin de se donner des connaissances pour comprendre l'appropriation de la lecture et de l'écriture, nous avons repris l'analyse des récits de formation des jeunes bàlois. Dans la présente recherche, les matériaux empiriques proviennent des jeunes bàlois, des membres du comité RAF et de ceux de l'équipe de la BÀL. À partir de balises théoriques, nous avons voulu déterminer des types de trajectoires se rapportant à l'ALÉ afin de faciliter l'analyse de la réalité complexe des jeunes, d'en faire émerger du sens et d'en faire ressortir les ressemblances et les différences.

C'est seulement pendant *la petite enfance*, soit la période précédant l'entrée à l'école, que nous avons pu observer des différences marquantes, leur trajectoire scolaire ne présentant pas d'écart significatif. Une typologie s'est donc imposée. Selon Maffesoli (1986 : IV)

[...] la réalité sociale sera une suite de typifications qui ne manqueront pas, en bout de course, de faire sens; mais si les types sont comme autant de cristallisations qui disent en raccourci le monde social en son entier (« le stock social de connaissance est réalisé dans toute biographie individuelle »), ils ne peuvent pas être présentés comme une forme particulière de l'individualisme.

Cette typologie comprend trois types ainsi nommés :

Type 1 : rapports familiaux perturbés et violents (six jeunes);

Type 2 : rapports familiaux sans problèmes apparents (quinze jeunes);

Type 3 : rapports familiaux fragiles (treize jeunes).

3.3.3 Type 1

Tous les jeunes (trois garçons et trois filles) du type 1 déclarent vivre dans un milieu familial perturbé et tous y subissent la maltraitance. Celle-ci se traduit par un rejet de l'enfant, des sévices corporels ou encore des agressions sexuelles, physiques ou mentales commises par un ou les deux parents sur l'enfant ou encore par une personne vivant dans la même maison.

Les deux tiers des jeunes du type 1 vivent au sein d'une famille monoparentale dirigée par la mère. Il faut toutefois signaler que la mère n'est pas la seule personne en cause dans la maltraitance de ces jeunes. L'absence du père ou la présence d'autres personnes dans la

maisonnée, tels des partenaires passagers, entraînent des conséquences sur les conditions de vie de ces jeunes. D'après Lahire (1995 : 17), « les conditions d'existence d'un individu sont d'abord et avant tout des conditions de coexistence ».

Comme je suis mulâtre, ma mère se vengeait sur moi [...], ma mère était très violente avec moi. [...] Le « chum » de ma mère était cocaïnomane. Il était dans une « gang ». Un soir il m'a apportée avec lui; j'ai vu deux hommes se faire tuer.

Ma mère prenait son rôle à moitié [...], nous laissait presque toujours seuls à la maison. Les accessoires ménagers, comme les ronds en fer qu'il ne fallait pas toucher, nous l'avons appris par nous-mêmes et pour l'allergie, c'est la même chose : nous, seuls. Ma mère ne me l'a jamais enseigné, je l'ai su tout seul.

La totalité des jeunes du type 1 ont des rapports tendus avec les adultes de leur maisonnée. Ce type de rapport s'étend dans la fratrie, car la moitié des jeunes déclarent avoir des rapports violents avec leurs frères et sœurs.

Mon frère et moi, on ne s'entendait plus, il n'y avait plus de place pour l'amour. Il n'y en avait que pour la violence.

3.3.4 Type 2

Tous les jeunes (dix garçons et cinq filles) du type 2 témoignent d'une relation affective heureuse ou satisfaisante avec l'un des parents ou avec les deux dans leur petite enfance.

Nous sommes très chanceuses! Nous avons des parents très présents et très souriants. On a toujours eu du plaisir ensemble, et ça continue! J'ai toujours été très proche de ma mère.

Il est à noter que, bien que nous ne mettions pas en doute les dires de ces jeunes, certains, témoignant d'une vie familiale affective satisfaisante, cachent peut-être une certaine part d'intimité. Stéphane (1996 : 7), jeune bàlois, note que « c'est très dur et blessant de parler d'une personne qu'on aime tellement, comme ta mère ou ton père. Et pourtant, ils t'ont fait mal avec leur violence ».

Je suis le bébé gâté de la famille. [...] Ma mère n'est ni riche ni pauvre : mais elle gagne de l'argent par l'aide sociale. [...] Mon père a beaucoup d'argent mais il n'est pas riche. Mes parents se sont divorcés quand j'avais 1 an.

D'après Cyrulnik (1999 : 180) « partager son malheur, c'est altérer nos proches », car le secret renferme une fonction défensive. Souvent, l'enfant maltraité veut « sauver son agresseur ou en préserver l'image ». Il invente des parents parfaits et « il ment alors pour dessiner dans l'esprit de l'autre une image socialement acceptable ». Cet autre, pour les jeunes, englobe la formatrice, celle qui détient le savoir à ses yeux, et ses pairs, avec lesquels le lien de confiance n'est pas encore solidement établi.

J'apprends la confiance..., la confiance aux autres.

3.3.5 Type 3

Tous les jeunes (dix garçons et trois filles) du type 3 semblent avoir eu une vie affective relativement fragile pendant la petite enfance. On dénote, dans les récits de formation de ces jeunes, une absence de facteurs de stabilité dans leur milieu familial.

Mes parents sont assez stressés par leur vie à cause que mon père n'est jamais là pour nous, mais il y a aussi que ma mère buvait dans ce temps-là.

3.3.6 Thèmes

Partant de l'analyse des récits de formation oraux et écrits des jeunes, de la mise en commun de leurs réflexions, de leurs travaux et des notes prises au cours des ateliers Autobiographie par l'agente de recherche, nous avons dégagé plusieurs thèmes se rapportant à l'appropriation de l'écrit. Quelques-uns de ces thèmes se retrouvent à chacune des étapes de vie des jeunes, d'autres n'ont pas lieu d'être dans toutes les périodes de vie, et enfin, certains thèmes font surface pour une période donnée. Il va sans dire que les jeunes avaient l'entière liberté de dire et d'écrire ce qu'ils jugeaient opportun de dévoiler, se sachant respectés dans tout ce qu'ils désiraient taire.

On ne peut pas tout dire. Seuls les psychotiques et les pervers expriment tout ce qui leur passe par la tête puisqu'ils ne tiennent pas compte de l'effet que leurs phrases produisent dans le monde mental de l'autre. (Cyrulnik, 1999 : 187)

Nous avons d'abord présenté chacun des thèmes en fonction de l'ensemble des jeunes. Toutefois, lorsque nous jugeons plus pertinent de mettre l'accent sur un thème se rapportant à un type de jeunes en particulier, ce type prévaut afin d'apporter une idée plus juste du sujet traité.

3.4 Petite enfance (période avant l'entrée à l'école)

Dès la petite enfance, plus de la moitié (20) des 34 jeunes faisant partie de la recherche vivent dans une famille biparentale aussi nommée intacte²⁶. Les autres jeunes habitent soit dans une cellule monoparentale²⁷ avec leur mère (8), soit dans une famille recomposée simple²⁸ ou complexe²⁹ (5). Enfin, une jeune vit en partie chez sa mère et en partie chez ses grands-parents.

3.4.1 Parents avec une dépendance

Parmi l'ensemble les jeunes, plus du septième (5) mentionne avoir une mère aux prises avec une dépendance à l'alcool ou aux drogues. Plus de la moitié de ces jeunes se classent dans le type 1, et les autres, dans le type 3. La consommation de drogues ou l'alcoolisme est, selon Kirk et autres (dans Goupil, 1997 : 132), un des sept facteurs de risque liés à la famille qui conduisent les jeunes à des troubles de comportement. Il est à noter que les pères étant généralement absents du discours des jeunes, ils le sont aussi dans ce présent thème. Ce silence ne signifie toutefois pas que tous les pères des jeunes sont exempts d'une dépendance à l'alcool ou aux drogues.

26. Une famille intacte se compose de « deux parents biologiques (ou adoptifs) et les enfants de l'union en cours seulement » (Juby et autres, 2001 : 179).

27. « Au recensement, une famille monoparentale se définit comme un parent qui vit avec son ou ses enfants non mariés, quel que soit l'âge des enfants. Il peut donc arriver que les enfants soient des adultes » (Grégoire, 1999 : 15).

28. Une famille recomposée simple se compose d'« au moins un parent [qui] est le beau-parent d'au moins un des enfants du ménage; [il n'y a] pas d'enfant commun du couple » (Juby et autres, 2001 : 179).

29. Une famille recomposée complexe se compose d'« au moins un parent [qui] est le beau-parent d'au moins un des enfants du ménage; [il y a] au moins un enfant commun du couple » (Juby et autres, 2001 : 179).

Quand j'étais jeune, ma mère était alcoolique. Ma mère prenait plus soin de sa bouteille que de moi.

3.4.2 Ruptures

Nous entendons par rupture une séparation qui peut être de tout ordre allant d'un déménagement, d'un changement d'école, d'une hospitalisation, d'une séparation parentale, d'un changement de milieu de vie familial à la perte d'un être cher. Précisons, ici, qu'un déménagement, par exemple dans un même quartier, n'implique pas nécessairement un changement d'école, et qu'un changement d'école n'est donc pas obligatoirement dû à un déménagement. Plus de la moitié des jeunes (18) vivent une ou quelques ruptures pendant la petite enfance. Ces ruptures peuvent être considérées, dans la majorité des cas, comme des facteurs aggravants dans les difficultés d'apprentissage.

Coutou-Coumes (1986 : 34) affirme que « vivre, c'est se séparer ». Ces séparations ou ruptures peuvent être plus ou moins douloureuses et entraînent des conséquences différentes selon les expériences affectives passées.

Pour que l'élan vers l'avenir l'emporte, il faut pouvoir s'appuyer sur un passé où des expériences affectives de bonne qualité nous ont apporté une solidité suffisante et par conséquent l'envie d'apprendre et d'aller de l'avant. Si ce n'est pas le cas, règnent alors la dépression et l'inquiétude qui peuvent s'exprimer par les voies détournées de la passivité ou de l'agressivité. (*Ibid.*)

Elle ajoute que « l'enfant doit se sentir en sécurité » pour être capable de « s'éloigner », de se séparer. Mais encore faut-il qu'il ait « quelqu'un à quitter » ! Si, dans la petite enfance, il « n'a pu construire en lui-même une image permanente et fiable de sa mère et de son père, il n'a personne à quitter ». (*Ibid.* : 51)

Les expériences affectives de bon nombre de jeunes ne semblent pas être empreintes d'une « solidité suffisante » pour « se sentir en sécurité » et « être apte[s] à s'éloigner ».

À l'âge de 2 ans, ma mère et mon père se chicanaient. Tout le temps, quand ils se chicanaient, j'allais dans ma chambre et je ne me sentais pas bien.

À cette période de vie, une faible minorité de jeunes (3) vivent un déménagement pendant la petite enfance. Signalons que, pendant toute leur trajectoire de vie, la majorité des jeunes vivront plusieurs déménagements.

De plus, alors que la majorité des jeunes ne font aucune mention de problèmes de santé pendant la petite enfance, un peu plus d'un dixième des jeunes, exclusivement des garçons, signalent des hospitalisations.

Pendant une bonne partie de mon enfance, je l'ai passée à l'hôpital. J'étais un enfant très malade. J'y allais pour des opérations.

Plus du tiers des jeunes (12) subissent la séparation de leurs parents. Une faible minorité (2) mentionne avoir vécu plus d'une rupture, soit la séparation des parents et un déménagement.

Enfin, alors que la presque totalité des jeunes ne signalent aucun placement en foyer d'accueil avant la période scolaire, une jeune du type 1 déclare avoir été placée en foyer d'accueil à trois reprises avant la période scolaire.

Ma mère m'a placée dans un foyer d'accueil. La seule chose que je me souviens, c'est de trois familles que j'ai vues quand j'étais jeune, mais personne ne pouvait me supporter : j'étais trop violente avec les jeunes. Aujourd'hui, je pense que c'était parce que ma mère était trop violente avec moi, je me défoulais sur les autres.

3.4.3 Présence de l'écrit dans la petite enfance

Plus des deux tiers des jeunes (23) relatent des souvenirs relatifs à l'écrit pendant la petite enfance. On observe que la majorité des événements rapportés sont en relation avec la mère; les autres, avec le père ou la grand-mère. D'après Bouchard et autres (1999), l'axe mère-enfant renforce, d'une manière positive, le rapport aux savoirs scolaires, soutient la proximité scolaire et assure la transmission du goût de lire.

Plus du cinquième des jeunes à l'étude (7) ont déjà des pratiques se rapportant à l'écrit.

J'ai quatre ans, je reçois un livre de maths. Je l'aime « au boutte », j'écris des petits mots dedans, comme « quatre, deux, un ». J'apprends aussi mes lettres « A, B, C ».

Cette présence de l'écrit en milieu familial ou encore ces pratiques devraient, en principe, faciliter leurs apprentissages scolaires. À cet effet, le ministère de l'Éducation (1997b), s'inspirant de Besse, soutient que l'enfant qui possède des connaissances sur l'écriture et ce, avant de commencer son parcours scolaire, « apprendra plus facilement à écrire et à lire ». Toutefois, soutient Lahire (1995 : 89), la seule présence d'un capital culturel dans une famille n'est pas garante de sa transmission. Il faut que ce capital soit placé dans des conditions qui rendent possible cette transmission.

Ceux qui détiennent les dispositions culturelles les plus compatibles avec celles qu'exige l'univers scolaire ne sont pas toujours – du fait de la distribution des rôles familiaux ou du temps dont ils disposent – ceux qui sont le plus fréquemment et le plus durablement en contact avec l'enfant. (*Ibid.*)

3.4.4 Difficultés de langage ou troubles d'audition

Alors que la majorité des jeunes ne semblent pas avoir eu de problèmes liés aux difficultés de langage pendant la petite enfance, un peu plus d'un dixième des jeunes (4) soulignent avoir eu des difficultés en langage oral : bégaiement, articulation ou encore développement de la parole, et une très faible minorité (2) parlent de leurs troubles d'audition. D'après Goupil (1997 : 48), « les difficultés en langage oral peuvent se manifester dans le domaine de la parole ou celui du langage. La parole est la réalisation du langage. Quant aux troubles du langage, ils concernent l'organisation du discours dans la pensée ».

À 4 1/2 ans, j'ai commencé à parler, et ma mère s'est rendu compte que je n'étais pas comme les autres, elle avait peur que je ne sois pas comme les autres. Elle a été voir un médecin, pour savoir pourquoi je bégayais.

Ces difficultés ne sont pas sans avoir des conséquences négatives sur leurs apprentissages de l'écrit. D'après Vygotski (1997 : 345), pour l'enfant, la « prise de conscience et la maîtrise de

son propre langage [...] ont une importance primordiale pour la maîtrise de l'écrit. [...] Sans le développement de ces deux éléments, le langage écrit est de manière généralement impossible ».

3.4.5 Relations avec les pairs

La majorité des jeunes passent sous silence une relation amicale possible. Un peu plus du septième des jeunes (6) soulignent une amitié d'enfance.

À quatre ans, j'avais une amie, et on était très amies et là, je la vois encore mais pas comme avant.

3.4.6 Pauvreté

Très peu de jeunes (4) font mention de pauvreté proprement dite pendant la petite enfance alors que la majorité est issue de ce type de milieu. Serait-ce dû, tout comme le soulève Hoggart (1976), à la nécessité de garder le respect de soi-même, de sauvegarder au moins son amour-propre; ou encore, comme le soutient de Gaulejac (1996 : 59), à la honte associée à la pauvreté, bien que, soulève-t-il, il n'y ait pas « de corrélation directe et simple » entre la pauvreté sociale et l'intériorisation de la honte. L'enfant pauvre connaît une double honte, ajoute-t-il, celle qu'il partage avec sa famille dans le quotidien et celle d'avoir « honte de ses parents et honte d'avoir honte d'eux ». (de Gaulejac, 1989 : 132)

Ma mère et mon frère et moi, on vit dans les dettes de mon père et de ma mère. Mon père fout le camp de chez nous un peu plus tard, un ou deux mois plus tard, un huissier vient pour saisir nos meubles.

Selon l'Organisation nationale anti-pauvreté (ONAP, 1992 : 22), la pauvreté familiale engendre très souvent des conséquences malheureuses sur certains aspects du développement physique, affectif et intellectuel d'un enfant. Certains enfants grandissent « sans apprendre à lire ou à écrire, ou sans suffisamment s'instruire ». La maîtrise limitée de l'écrit ne découle alors pas d'un manque de potentiel ou d'un manque d'efforts pour apprendre, mais elle est bien une conséquence d'un problème social plus élargi. Cartier et Houle (1981 : 121) constatent que « les

besoins les plus profonds de ces analphabètes ne sont pas d'ordre strictement pédagogique, ils sont plutôt d'ordre social ».

3.5 Enfance (période allant de la maternelle jusqu'à la 6^e année inclusivement)

Chez la moitié des jeunes, les conditions de vie familiale demeurent sensiblement les mêmes pendant l'enfance. En ce qui a trait aux autres, on constate une **détérioration** de leurs conditions. Ainsi, on note une augmentation de violence vécue par les jeunes du type 1 : la moitié des jeunes de ce type affirment ne recevoir aucune marque d'affection de leur mère; des conditions de vie difficiles pour quelques-uns (2) du type 2; et l'arrivée de tensions plus ou moins fortes dans le milieu familial ou de conflits familiaux entre les jeunes et leurs parents chez plus de la moitié (7) des jeunes du type 3.

J'avais beaucoup de problèmes de famille et je n'avais jamais la tête à mes affaires à l'école.

Selon Goupil (1997 : 66), des difficultés d'apprentissage peuvent apparaître chez des enfants vivant dans un foyer où surgissent des tensions.

Un élève peut vivre dans un foyer où différentes tensions (des querelles entre les parents, des relations parents-enfants difficiles, un contexte de séparation ou de divorce, etc.) le prédisposent moins à l'apprentissage à l'école. L'élève est préoccupé, ses énergies sont mobilisées par les conflits familiaux. Des difficultés peuvent alors apparaître à l'école. Cependant, les difficultés scolaires auront elles-mêmes un effet sur la vie familiale. (*Ibid.*)

Cyrulnik (1999 : 95), pour sa part, affirme que pour les enfants blessés, l'école n'a aucun sens. « Le théorème de Pythagore, comparé à ce qui attend l'enfant, le soir à la maison, est une absurdité. Apprendre les règles du participe passé est ridicule par rapport à la violence alcoolique du père ».

(Âgée de 6 ans), je n'aime pas le chum de ma mère, il m'agresse mentalement et physiquement. Je partais vers 7 h le matin et je ne revenais pas avant 7, 8 h du soir.

3.5.1 Ruptures

Alors que plus de la moitié des jeunes mentionnent avoir vécu une ou plusieurs ruptures pendant la petite enfance, la presque totalité des mêmes jeunes (27) affrontent une ou plusieurs ruptures pendant l'enfance. Toutes ces ruptures deviennent des barrières aux apprentissages scolaires. Ainsi, près de la moitié des jeunes (16) changent de domicile, de quartier ou de ville une ou plusieurs fois. D'après Kohen et autres (1998 : 2, 4) il y a association entre la mobilité résidentielle et l'échec scolaire.

Je ne veux rien savoir de l'école. Ça, c'est en même temps que je suis déménagé de Saint-Hubert à Boucherville.

À ces déménagements s'ajoute pour près du quart des jeunes (8) une séparation d'avec la mère pendant une période plus ou moins longue.

En troisième année, à 9 ans, ma mère m'a abandonné chez ma grand-mère à cause de ma sœur.

Quelques-uns (4) connaissent le décès d'un être cher.

À 9 ans, une autre situation est arrivée mais cette fois-là, c'était grave. J'ai perdu ma grand-mère paternelle. [...] Cela m'a traumatisé pendant longtemps parce que ma grand-mère était très près de moi. Quand elle est partie, j'ai senti qu'on m'enlevait quelque chose de gros à moi... Pendant mon traumatisme, les années qui ont suivi n'ont pas été faciles en classe. Je partais dans mon monde et chez moi, je dormais peu.

Un autre change de milieu de vie, c'est-à-dire que sa famille va vivre en Algérie, pour ensuite faire un retour au Québec. D'autres (4) seront placés en centre d'accueil.

À 9 ans, je rentre en centre d'accueil pour 6 mois mais j'en fait 5 ans au lieu de 6 mois, sans oublier que durant mes déplacements je n'allais pas à l'école. Durant mes déplacements, en 5 ans, j'ai fait 7 endroits différents.

Boyer et Boucher (1998 : 14), s'appuyant sur la documentation qui se rapporte aux « stressés de l'enfance avant l'âge de 12 ans », révèlent que

[...] certaines séparations graves peuvent survenir durant l'enfance. [...] Quatre d'entre elles semblent accroître la vulnérabilité d'un individu, soit la perte de la mère ou la perte du père, la séparation des parents et le placement dans une famille d'accueil (Santé Québec, 1996). La somme des événements constitue un indice.

Toutes ces ruptures provoquent, pour plus de la moitié des jeunes (19) entre un et cinq changements d'école; il est à noter que plusieurs de ces changements sont dus aux décideurs de l'établissement scolaire qui dirigent (contraignent) les jeunes vers d'autres écoles. La documentation se fait plutôt silencieuse quant aux avantages de ces changements perçus par les jeunes ou encore quant aux buts visés et atteints par les décideurs de ces changements d'école. Nous nous questionnons à savoir s'il n'y aurait pas association entre mobilité scolaire et échec scolaire.

Ma cinquième, je suis allée à l'école X en classe spéciale. [...] Ma sixième année, je suis allée à Y, toujours en classe spéciale et avec le même prof et le même groupe que la cinquième année. C'est la première fois que ça m'arrivait parce que je passais mon temps à changer d'école et quand je changeais d'école, j'étais seule.

De plus, plus du septième des jeunes font un séjour plus ou moins long dans un établissement hospitalier. L'un d'entre eux, souffrant d'épilepsie, ira à l'hôpital à plusieurs reprises; un autre a des problèmes cardiaques, et quelques-uns sont hospitalisés pour des maladies psychosomatiques de type allergique.

Tout le monde de ma classe disait : « il va mourir ». Rendu à l'hôpital, je me vois encore dans la salle d'opération, étendu sur le lit, en regardant mon cœur battre dans la télévision de l'hôpital et pleurer de peur de mourir.

Enfin, à partir du premier cycle du primaire, tous les jeunes du type 1 vivent dans une famille monoparentale auprès de leur mère et dans certains cas, s'ajoute un partenaire de leur mère. Ils font partie des 17,3 p. cent des enfants québécois, qui, en 1996, vivaient dans une famille monoparentale alors que l'on en retrouvait 81,0 p. cent dans des familles biparentales. (Québec, Institut de la statistique du Québec, 1999 : 108) Selon Statistique Canada (Québec, Institut de la statistique du Québec, 1999), 81,61 p. cent des familles monoparentales au Québec étaient dirigées par une mère en 1996. Dans la région de Montréal, ce pourcentage était de 83,49 p. cent tandis que celui des chefs de famille masculins était de 16,50 p. cent. (Grégoire, 1999 : 15)

Je vivais tout seul avec ma mère, et dans les relations amoureuses de ma mère.

Le tableau 3.2 fait état du nombre d'enfants vivant dans les familles monoparentales en 1996.

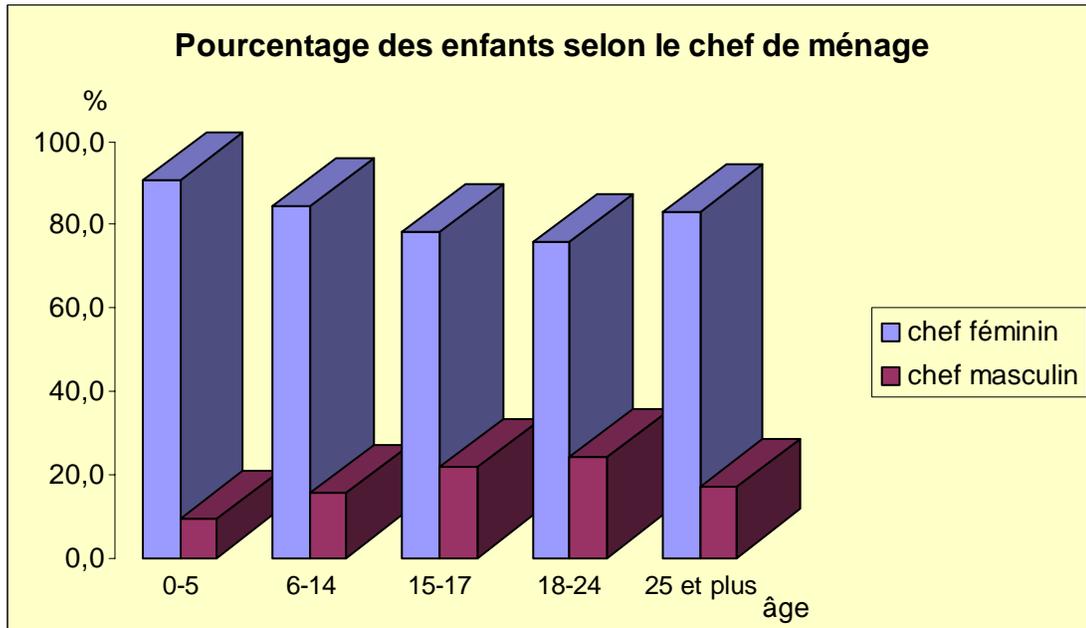
Tableau 3.2

Enfants dans les familles monoparentales, 1996					
	total	enfants avec chef féminin		enfants avec chef masculin	
		nombre	pourcentage	nombre	pourcentage
0-5 ans	74 970	68 045	90,8	6 925	9,2
6-14 ans	150 960	127 245	84,3	23 715	15,7
15-17 ans	62 920	49 310	78,4	13 610	21,6
18-24 ans	87 530	66 350	75,8	21 180	24,2
sous-total 0-24 ans	376 380	310 950	82,6	65 430	17,4
25 ans et plus	78 510	65 335	83,2	13 175	16,8
total	454 890	376 285	82,7	78 605	17,3

Source : Statistique Canada, recensement de 1996

Le graphique 3.1 fait ressortir les grandes disparités qui existent entre les pourcentages des enfants vivant avec un chef féminin et ceux, avec un chef masculin.

Graphique 3.1



La majorité des jeunes vivant dans une famille monoparentale dirigée par la mère passent sous silence l'absence du père. Seulement quelques-uns soulignent leur manque affectif lié à cette situation.

Ma mère obtient notre garde. Papa ne vient pas nous voir pendant les deux premières années qui suivent l'annonce du divorce. La nuit, je pleure et j'ai peur qu'il lui arrive un accident.

Dans le profil de la défavorisation de la région de Montréal par secteur de recensement que présente Grégoire (1999 : 20-21), on retrouve quatre indicateurs de situations difficiles, c'est-à-dire le chômage, la faible scolarité, la monoparentalité et le faible revenu. De plus, en 1998 (6), McIntyre et autres déclarent que « le taux de pauvreté infantile atteint un enfant sur cinq » au Canada. Il en résulte « une mauvaise santé, une malnutrition, un développement malsain et une maturité scolaire déficiente ». (Doherty, 1997, dans McIntyre) Ces enfants sont alors plus susceptibles de s'absenter de l'école, d'éprouver des difficultés à se concentrer et à apprendre.

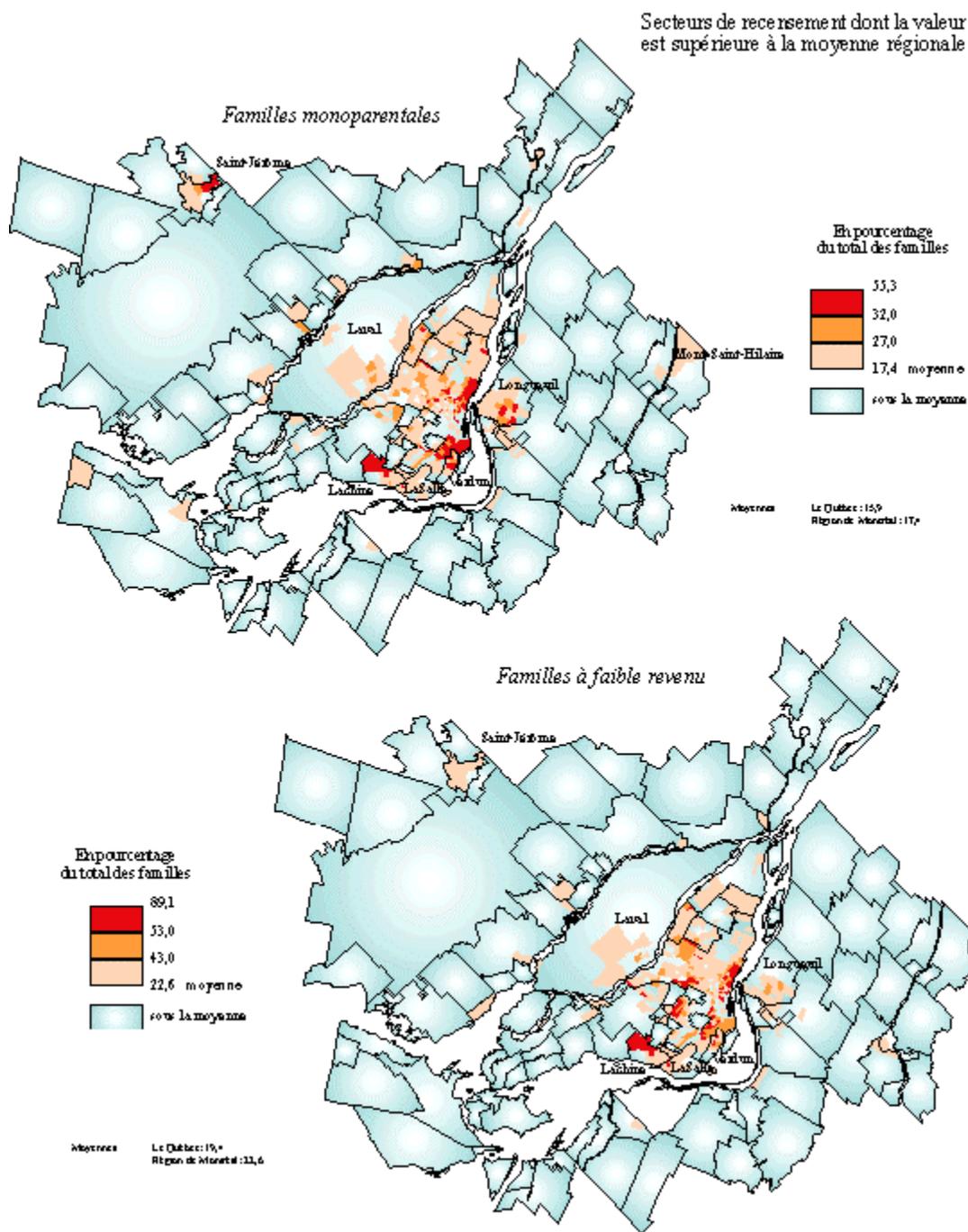
Parmi les personnes le plus susceptibles de souffrir de la pauvreté, ce sont les jeunes mères et celles peu instruites et défavorisées sur le plan socioéconomique qui risquent le plus de souffrir de la faim, de la pauvreté chez les familles à faible revenu (*Ibid.* : 7). D'après Grégoire (1999 : 22),

[...] plus que la pauvreté, la défavorisation est le produit d'un ensemble de réalités qui concourent à accentuer les problèmes, et probablement à leur donner un caractère structurel. En fait, pris isolément, chacun des facteurs n'offre qu'une dimension partielle, voire conjoncturelle, de la situation.

Les cartes suivantes font état de deux indicateurs de défavorisation, soit les familles monoparentales et les familles à faible revenu.

Carte 1 : Familles monoparentales

Carte 2 : Famille à faible revenu



Source : Gilles Grégoire, Institut national de la recherche scientifique-urbanisation, mai 1999.

3.5.2 Développement affectif à l'école

Pour plus de la moitié des jeunes (18), l'entrée à l'éducation préscolaire n'a pas été un succès, si l'on tient compte des facteurs de réussite évoqués par le ministère de l'Éducation. Ce passage à l'école ne leur a pas permis

- « de se connaître;
- de développer [sa] (leur) personnalité;
- d'entrer en relation avec les autres;
- de conquérir petit à petit [son] (leur) autonomie;
- de se préparer aux apprentissages du primaire;
- de nourrir [son] (leur) goût d'apprendre ». (Ministère de l'Éducation, 2000a : 2)

À l'éducation préscolaire ou à un moment ou l'autre du premier cycle du primaire, seulement le quart des jeunes affirment aimer l'école. On observe cependant, très tôt, une **détérioration** de cette situation puisque, déjà, au cours du deuxième cycle du primaire, cinq jeunes sur six déclarent ne pas aimer l'école. Ces jeunes rapportent un ou plusieurs problèmes au niveau affectif conséquents à leur situation scolaire. Ils n'aiment pas les classes spéciales, s'y sentent inférieurs. Ils se sentent rejetés par leurs pairs ou abandonnés par leurs professeurs, sont mal à l'aise à l'école, se referment sur eux-mêmes, s'isolent, perdent confiance en eux, voient l'école comme une prison ou encore sont découragés ne trouvant aucune raison significative de motivation. L'école, lieu de socialisation, devient un lieu de stigmatisation.

De la première à la 6^e année, jamais eu de bons moments.

Comment conduire les jeunes vers la motivation qui déclenche le plaisir d'apprendre et d'aller à l'école? Hourst (1998 : 24-26), chercheur en pédagogie, professeur et ancien marin, a conçu une structure d'apprentissage (« et non une méthode d'apprentissage ») dans laquelle on note certains éléments clés : « les émotions et les sentiments », « l'environnement d'apprentissage », « la recherche de sens » et « prendre en compte l'inconscient ». Ces éléments clés « jouent un rôle transversal essentiel » dans ce type de structure « plus naturelle [...] et plus humaine pour apprendre ».

Les émotions et les sentiments jouent un rôle important dans l'environnement d'apprentissage et sont essentiels pour une bonne mémorisation à long terme. [...] Il s'agit plutôt de reconnaître que tous les participants ont des émotions qu'ils amènent avec eux dans la salle de cours, qu'elles sont (au minimum) respectables et qu'elles peuvent participer à la qualité et à la richesse de l'apprentissage.

L'environnement d'apprentissage peut jouer un rôle considérable dans la qualité d'un apprentissage (Une intéressante étude au Liechtenstein a chiffré à près de 50 % la réussite (ou l'échec) des élèves selon la qualité de cet environnement). [...]

La recherche de sens est également au cœur de la notion d'apprentissage : rechercher le sens de ce que l'on fait est un élément fondateur de l'être humain, et toute action à laquelle on n'arrive pas à donner un sens, aussi minime soit-il, déclenche malaise, interrogation, refus, révolte. L'école, ici, est tout particulièrement visée : c'est l'un des rares lieux où l'on peut apprendre sans que cela ait un sens pour l'apprenant. [...]

Prendre en compte l'inconscient de celui qui apprend. [...] *Désuggestionner* l'apprenant des autosuggestions négatives qu'il amène avec lui n'est pas si simple, mais c'est pourtant essentiel pour ne pas laisser tel ou telle enfermé(e) dans les limites illusoire de ce qu'il peut apprendre. (*Ibid.*)

On observe que ces éléments clés n'ont pu jouer « un rôle transversal essentiel » chez les jeunes, car, semble-t-il, ce type de structure d'apprentissage ne faisait pas partie de leur environnement scolaire.

3.5.3 Relations avec les professeurs

Besse (1995 : 46) assure que certaines conditions affectives doivent être remplies pour que le désir d'apprendre naisse et s'achemine vers un travail cognitif. C'est à travers sa relation avec les gens qui comptent que l'enfant peut développer ou non le goût de lire et d'écrire, car il est susceptible de désirer s'identifier à ce lecteur-scripteur ou encore de l'imiter. (*Ibid.* : 59-60) À cet effet, Hourst (1998 : 24) déclare que « la simple qualité du regard » peut jouer favorablement au moment d'établir une relation entre l'élève et le professeur. Or, seulement la moitié des jeunes affirment avoir eu de bons rapports avec un ou quelques enseignants.

J'ai aimé mon prof. Il nous lisait des histoires et quand il y avait des activités de lecture à la bibliothèque, on y allait.

Cependant, une forte majorité des jeunes déclarent avoir vécu des rapports difficiles avec un ou plusieurs de leurs instituteurs pendant leur parcours scolaire dans l'enfance, et tous les jeunes du type 1 font état de relations tendues avec la plupart de leurs professeurs. Ces conduites antisociales engendrent des rapports traversés par diverses tensions.

J'ai commencé l'année en classe spéciale avec un prof et une directrice très sévères. Je me faisais tirer les oreilles souvent par la directrice, mais ça ne me dérangeait pas.

Fijalkow (1990 : 346) estime que ce qui fait problème aux enfants de milieux défavorisés n'est pas « la méthode de lecture au sens strict », mais plutôt « ce que les enfants vivent dans la classe et hors la classe lors de cet apprentissage ». De son côté, Barré-de-Miniac (1994 : 42, 45) soutient qu'il faut s'interroger, non pas sur la distance qu'il y a entre le monde scolaire et le monde familial, mais sur « le mode de relation et le type d'attente vis-à-vis » l'école.

De plus, la majorité des jeunes ne se sentent pas aimés par leurs professeurs. Cette relation tendue commence, pour la plupart d'entre eux, à la maternelle ou au premier cycle du primaire et se poursuit au deuxième cycle.

Ma deuxième année, mon professeur n'arrêtait pas de me crier après devant toute la classe. [...] Elle me criait tellement après, que je n'osais même pas poser de questions. Je ne me sentais pas très aimée. Une fois, elle a dit ma mauvaise note de mon examen devant toute la classe. Je me suis sentie en mille morceaux. L'enfer!

Brophy (dans Goupil, 1997 : 134) constate que

[...] des enseignants ont des contacts neutres et positifs avec certains élèves qui présentent fréquemment des comportements inappropriés parce que ces problèmes ne sont pas reçus sur le plan personnel et parce que ces élèves et ces enseignants semblent s'aimer. Au contraire, des enseignants ont des relations très négatives avec certains élèves, incluant des élèves qui ne présentent pas ou peu de

problèmes de comportement. La clé de ces relations négatives est une aversion mutuelle.

De son côté, Diatkine (dans Coutou-Coumes, 1986 : 156) soutient que « certains maîtres ont le pouvoir de faire sentir à un grand nombre d'enfants qu'ils sont individuellement reconnus ». Mais, de souligner Coutou-Coumes (*Ibid.*), « si l'enfant [...] est peu sûr de lui, de l'intérêt qu'il suscite chez l'adulte, comment peut-il croire que le maître ou le professeur s'adresse à lui seul? »

3.5.4 Relations avec les pairs

Besse (1995 : 91-92) signale que

[...] pour l'analyse même de ces interactions sujet/écrit, convient-il de compléter l'étude du processus d'appropriation par celle du processus de socialisation, en tant que ce dernier témoigne, chez l'individu, du contact avec l'autre, par la représentation et la communication écrite, au sein des rapports sociaux qui conduisent le sujet à *s'adapter* à un groupe humain. [...] L'appropriation se consolide par une « socialisation » des conduites de lecture et d'écriture et s'étaye de la rencontre active de l'autre.

L'analyse des récits de formation des jeunes démontre qu'ils n'ont pu *consolider* l'une par l'autre. Le rapport avec les autres est empreint de tensions pour une forte majorité de jeunes (25), qui présentent, dès l'éducation préscolaire ou dès le début du primaire, des problèmes sociorelationnels. Ils ont, pour la plupart, des difficultés à entrer en relations harmonieuses avec leurs pairs ou encore à les entretenir, s'il y a lieu.

En première année, tout le monde riait de moi à cause que je bégayais et j'étais pas comme les autres. C'est à cause de cela que j'ai redoublé ma première année. Je bégayais parce que j'étais très nerveux, et tout le monde riait de moi.

Presque tous les jeunes du type 1 malmènent leurs pairs et se font malmener par eux. Le rapport avec les autres, c'est-à-dire la famille, les professeurs et les pairs, se constitue en grande partie de tensions multiples. On note l'absence du père tout autant que l'absence des pairs, l'absence d'une relation amicale chez ces jeunes.

L'absence du père n'est pas sans avoir de conséquences : la présence du père est associée avec la facilité à établir des relations interpersonnelles satisfaisantes, à une facilité d'adaptation de comportement [...] à une augmentation des comportements antisociaux (Goupil, 1990 : 146).

Le tiers des jeunes du type 1 affirment que le comportement violent qu'ils ont affiché et manifestent maintenant découle de la maltraitance qu'ils ont subie, enfants. Selon Paterson (dans Goupil, 1990 : 156), il serait juste de penser ainsi puisque « les enfants agressifs [...] proviennent de familles où tous les membres démontrent, eux aussi, un haut taux de comportements agressifs ». Lahire (1995 : 16) corrobore ce point de vue en affirmant que c'est à travers les formes de relations d'interdépendance avec les membres de sa famille que l'enfant organise ses « schèmes comportementaux, cognitifs et évaluatifs ». Inconsciemment, les adultes esquissent des « espaces de comportements et de représentations possibles pour lui ».

Des jeunes de l'école me battaient après l'école. J'arrivais chez moi mon linge déchiré et plusieurs « bleus », même des fois avec l'œil au beurre noir. [...] Je provoquais les élèves pour qu'ils viennent se battre.

Alors que la majorité des jeunes du type 1 recherchent la bataille et malmènent leurs pairs, les jeunes des types 2 et 3 subissent la rudesse de leurs pairs. Ils affirment ne pas être aimés par eux et ils se sentent méprisés tout autant qu'ils se font malmener. Maints auteurs (dans Goupil, 1990 : 165) affirment que les enfants en troubles de comportement ou mésadaptés sont « moins choisis par les autres élèves [...], sont isolés, négligés ou carrément rejetés par leurs pairs ».

Les élèves m'écœuraient.

Face à ce constat, on observe qu'une partie de la mission de l'école ne peut être considérée comme une réussite. À la maternelle, « l'objectif est de permettre à l'enfant d'acquérir des compétences relatives à la connaissance de soi, à la vie en société et à la communication ». (Ministère de l'Éducation, 2000b : 3) Une de ces compétences relatives à cet objectif, « interagir de façon harmonieuse avec les autres », est

[...] associée au développement social de l'enfant. C'est par l'interaction que l'enfant confronte sa compréhension du monde, ses champs d'intérêt et ses goûts

avec les autres. Progressivement, il concilie ses intérêts et ses besoins à ceux d'autrui, et il apprend à régler des conflits dans un esprit de respect mutuel et de justice. Il s'identifie à son milieu culturel, s'intéresse aux autres et s'ouvre à de nouvelles réalités. (Ministère de l'Éducation, 2001 : 58)

Au primaire, « la mission de l'école est plus complexe qu'auparavant » affirme le CSE. (1999a :

21) Cette « complexité nouvelle du rôle de l'école » comprend trois grandes missions :

- « instruire, c'est-à-dire préparer les jeunes à maîtriser des savoirs essentiels au 21^e siècle, à former leur esprit et à exercer des activités intellectuelles;
 - socialiser, c'est-à-dire préparer des citoyens responsables partageant un minimum de valeurs et de références culturelles leur donnant un sentiment d'appartenance à la collectivité, et les préparer à vivre ensemble et à refuser l'exclusion;
 - qualifier, c'est-à-dire rendre tous les élèves aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire ou à s'intégrer à la société par la maîtrise de compétences professionnelles ».
- (*Ibid.*)

On remarque que la majorité des jeunes n'ont pu profiter d'une socialisation « leur donnant un sentiment d'appartenance à la collectivité, et les préparer à vivre ensemble et à refuser l'exclusion ». On observe, au contraire, qu'ils ont été préparés à subir cette exclusion.

[...] le fait que je n'étais pas vraiment acceptée à l'école, j'avais souvent l'impression que je n'étais pas quelqu'un.

3.5.5 Comportement

Nous retenons la définition du ministère de l'Éducation (2000c : 2) des « élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental ».

L'élève ayant des troubles de comportement est celle ou celui dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes visées, avec des techniques d'observation systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial. Il peut s'agir de comportements sur-actifs en regard

des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, refus persistant d'un encadrement justifié); de comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (manifestation de peur excessive des personnes et des situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait).

et celle d'une intervenante (dans CSE, 2001 : 8)

Un enfant en trouble de comportement, c'est un enfant en grande difficulté de vie; c'est un enfant en difficulté dans son cœur, dans son être.

Les facteurs les plus susceptibles d'engendrer les difficultés de comportement sont, d'après une étude menée par Fortin et Royer (dans CSE, 2001 : 3), « l'école », « le stress vécu par les enfants », « les pratiques parentales inefficaces », « la pauvreté », « les changements de la structure familiale », « l'encadrement plus ou moins ferme des jeunes enfants » et « l'exposition répétée de ces derniers aux modèles violents véhiculés par les médias ».

Par ailleurs, le CSE (2001 : 3) observe que, durant les quinze dernières années, « la proportion des élèves en difficulté de comportement aurait triplé ». Ces jeunes, dès le primaire,

[...] manifestent une plus grande vulnérabilité face aux réalités scolaires, [...] affichent certaines conduites difficiles, [...] un petit frappe constamment les autres enfants, un autre présente d'importants problèmes d'attention, un élève refuse silencieusement d'apprendre, un grand est soupçonné de taxage ou d'intimidation ». (*Ibid.*)

Il est établi que ces comportements se retrouvent de plus en plus chez les petits, que les jeunes qui en sont affectés deviennent des décrocheurs et qu'ils sont en plus grand nombre que les autres non-diplômés à ne pas travailler ou encore à ne pas étudier et ils ont peu ou pas d'amis et peu d'activités sociales. (*Ibid.*)

L'analyse des récits de formation des jeunes fait ressortir très clairement « des difficultés d'ordre comportemental » chez près de la moitié des jeunes pendant l'enfance. Toutes proportions gardées, on retrouve, parmi ces jeunes, deux fois plus de garçons que de filles. On remarque

l'absence du père chez la moitié de ces jeunes garçons, « absence associée à une augmentation des comportements antisociaux ». (Goupil, 1990 : 146)

Partant des diverses difficultés que peuvent vivre les enfants en difficulté de comportement et d'adaptation « agressivité, hyperactivité, retrait social, dépression, etc. » (Goupil, 1990 : 171), on découvre que tous les jeunes du type 1 se heurtent à l'une ou l'autre de ces difficultés et que bon nombre d'entre eux ont des comportements violents.

*Je niaisais à tous mes cours et je n'avais pas le plus beau langage de l'école.
J'étais très baveux et j'aimais me battre avec les profs et les élèves.*

Il ne faut pas s'étonner de ce constat, car selon Goupil (1997 : 132), « parmi les autres éléments susceptibles d'être liés à la famille se trouvent les situations où les enfants sont négligés ou maltraités. Il va sans dire que ces situations influencent le comportement des jeunes à l'école ».

Comme le chum de ma mère me battait, j'avais peur des hommes. Je me vengeais sur mes profs. Je leur faisais les pires coups comme mettre un rat dans le tiroir.

De plus, la Régie régionale de la santé et des services sociaux de Québec Commission jeunesse (1994 : 6), soutient que

[...] les troubles de comportement des jeunes sont souvent une conséquence des difficultés de communication et d'attachement vécues avec les parents dès le très jeune âge. Le retrait social caractérise la conduite des enfants vivant ces problèmes, qui se manifestent par des conduites d'opposition ou des difficultés d'interaction avec l'environnement familial, scolaire ou social.

Comme j'étais violente et que je frappais les autres élèves, ils me sortaient de la classe.

Il faut aussi souligner qu'il y a, chez une faible minorité de jeunes (2), début de consommation de drogue au primaire. Selon Genaux, Morgan et Friedman (dans Goupil, 1997 : 144), « les élèves identifiés comme ayant des difficultés de comportement, qu'ils soient dans un milieu

spécialisé ou ordinaire, ont des taux de consommation de drogue plus élevés que leurs pairs qui n'ont pas de difficulté ».

À 9 ans, j'étais déjà dans la drogue mais j'avais une amie (qui était au secondaire) qui était plus que moi dans la dope. J'ai décidé de l'imiter. Mais moi je prenais de la cocaïne et elle, du pot.

Enfin, une de ces jeunes consommant de la drogue est l'enfant d'une mère alcoolique qui la rejette et la maltraite. Comme l'affirme Kirks (dans Goupil, 1997 : 132), la maltraitance d'un parent et une mère avec une dépendance à l'alcool sont des éléments susceptibles de conduire les jeunes à des troubles de comportement.

3.5.6 Apprentissages

Dans les rubriques précédentes se rapportant à la dimension affective du rapport avec l'écrit, on a observé une **détérioration** des conditions affectives, tant dans le milieu familial que dans le milieu scolaire. Ainsi, la moitié des jeunes ont des rapports tendus dans leur milieu familial; une forte majorité ont des relations difficiles avec leurs professeurs et des problèmes sociorelationnels avec leurs pairs. Or, maints auteurs (Bergeron, 1998; Besse, 1995; de Closets, 1996; Hourst, 1998; Vygotsky, 1997) démontrent que certaines conditions affectives sont nécessaires pour effectuer un travail cognitif, car « l'affectivité est présente dans chacun de nos gestes. Il ne faut donc pas s'étonner que plusieurs [...] soulignent l'importance de ce facteur dans l'apparition ou l'évolution des difficultés d'apprentissage ». (Goupil, 1997 : 64) Il faut signaler qu'une très faible minorité de jeunes (5) mentionnent avoir répondu aux attentes associées à l'éducation préscolaire. Toutefois, les récits de formation indiquent nettement que la totalité des jeunes éprouvent des difficultés d'apprentissage dès le primaire.

Pendant l'enfance, près des trois-quarts (25) des jeunes manifestent différentes difficultés qui ont des effets sur leurs apprentissages. Dès l'éducation préscolaire, on en dénombre plus des deux cinquièmes. De ce nombre, près des deux tiers des jeunes ont des problèmes de langage : bégaiement (3), articulation ou encore développement de la parole (6). Le gouvernement du Québec (1987, dans Goupil, 1997 : 48-49) soutient que

[...] les apprentissages scolaires comme tels, les explications, les vérifications de connaissances, les consignes, la formation sociale, enfin tout le vécu scolaire, reposent pour une bonne part sur la communication verbale. Par conséquent, la capacité de communiquer, particulièrement facilitée par l'intégrité d'aptitudes langagières bien développées, influe tant sur le cheminement personnel des élèves que sur leur cheminement scolaire. En contrepartie, tout déficit au plan langagier a un impact à la fois au plan des relations interpersonnelles et à celui des apprentissages scolaires.

Quand j'étais à la maternelle, je bégayais beaucoup parce que j'étais très nerveux et gêné. C'est à cause de cela que j'étais dans mon coin. Je ne parlais à personne même pas à mon professeur.

De plus, plusieurs auteurs (dans Goupil, 1997 : 49) assurent que les

[...] lacunes linguistiques seraient l'une des principales causes des problèmes ultérieurs de lecture. Ces difficultés sont souvent accentuées du fait que certains mots présentés dans les livres scolaires ou par l'enseignant n'ont jamais été utilisés par l'élève. La culture de l'école n'est pas toujours la même que celle du quartier où elle est située.

Déjà, en 1991, la BÀL s'interrogeait sur les représentations que les jeunes issus de milieux défavorisés se faisaient de l'école.

Les enfants de milieux défavorisés se sentent-ils étrangers, différents, « à part » dans leur propre école? Est-ce qu'ils voient leur « culture » (langage, valeurs, comportements) reflétée dans les manuels scolaires, les présentations en classe, etc.? (16)

L'enfant issu d'un milieu aisé « trouve à l'école un langage qui est le prolongement du langage de son enfance »; celui issu de milieu défavorisé « doit se soumettre à une véritable accommodation “décultrante” qui constitue une menace pour son identité ». (Forquin, 1982, n° 60 : 52) En outre, constate Lahire (dans Dumas, 1997 : 30), « la forme orale-pratique des relations sociales (culture orale) est marquée par un faible degré d'objectivation » alors que la « forme sociale scripturale » (culture écrite) de l'école se caractérise par un « haut degré d'objectivation ».

D'autres jeunes (6) ont des difficultés de compréhension.

Je lisais trop vite et je ne comprenais pas mes fascicules. Je n'apprenais rien, et la prof nous mettait dehors pour faire nos fascicules.

Pour les élèves du primaire, Pierre (2000 : 70) observe que « les méthodes québécoises ont relégué l'enseignement du décodage au second plan quand elles ne l'ont pas carrément éliminé ». Elle affirme que pour développer la compréhension, il est indispensable, chez les jeunes élèves du primaire, non seulement de « comprendre les mécanismes de décodages », mais aussi de les intégrer « de manière automatique sans avoir à y réfléchir ».

D'après Tardif et Gaouette (1986 : 4-6), les connaissances antérieures ont un rôle à jouer pour le lecteur en difficulté. On le reconnaît soit parce qu'il n'a pas les « connaissances antérieures requises pour comprendre la majorité des textes qui lui sont présentés », soit qu'il les possède, mais ne s'y réfère pas ou encore soit parce qu'il ignore « comment utiliser ses stratégies de compréhension ». (*Ibid.* : 6) De plus, deux valeurs, l'une affective et l'autre cognitive, peuvent faire partie des connaissances antérieures du lecteur (sa perception de la réalité). Selon sa réalité affective en rapport avec le sujet traité, le lecteur forme sa compréhension. Selon ses connaissances antérieures sur le sujet traité, le lecteur a plus ou moins « de possibilités de compréhension ».

Certains jeunes (4) sont étiquetés hyperactifs, et les trois-quarts d'entre eux manquent d'attention en classe. Douglas (dans Goupil, 1997 : 140) observe que

[...] le problème fondamental des enfants hyperactifs serait l'incapacité de s'arrêter, de regarder et d'écouter. L'hyperactivité était alors associée à des problèmes de l'attention.

J'ai pris du Ritalin parce que j'étais hyperactif. Cela n'a pas aidé dans mon comportement et dans mes études. Le Ritalin c'était une drogue. Tu es down, c'est comme si tu n'étais pas là.

Plus du tiers des jeunes (12) souffrent d'un manque ou d'un déficit de l'attention. D'après Goupil (1990 : 144), « des problèmes émotifs perturbent la concentration et mobilisent l'attention de l'enfant ». Selon le MEQ (3), « l'élève ayant des troubles de comportement présente fréquemment des difficultés d'apprentissage, en raison d'une faible persistance face à la

tâche ou d'une capacité d'attention ou de concentration réduite ». Il est à souligner que les deux tiers des jeunes (8) démontrant un manque d'attention ont aussi des troubles de comportement.

J'avais 5 ans. J'étais souvent dans le coin puis j'écoutais vraiment pas le prof. J'ai fait la même chose pour les quatre dernières années de mon primaire.

Une autre est identifiée comme étant dyslexique ayant de plus des problèmes de motricité fine, dit-elle. Quelques-uns (3) font face à plus d'une de ces difficultés.

L'éducatrice dit que j'ai des troubles de motricité fine (minutie, détails dans l'écriture). On m'amène chez le spécialiste qui m'analyse. Je me sens différente des autres enfants.

Une minorité de jeunes (3) mentionnent avoir des problèmes de concentration.

À 9 ans, [...], je prenais du pot et d'autres sortes de dope [...]. Après trois mois, quand je suis devenue vraiment accro, j'ai perdu toute concentration à l'école. Je n'écoutais plus, j'étais dans mon monde à moi.

Et une jeune manifeste une lenteur intellectuelle. Bourgarit (1999) définit ainsi les enfants ayant une lenteur intellectuelle :

Ils sont lents constitutionnellement : il leur est impossible d'aller vite : leurs gestes sont lents, leurs pensées sont lentes et ce n'est ni de leur faute, ni par manque de volonté. Ils mettent deux fois plus de temps que les autres pour écrire, pour faire un devoir sur table ou une interrogation écrite. Ils mettent deux fois plus de temps pour apprendre leurs leçons et ils n'ont jamais le temps de relever le texte du travail à faire pour le lendemain. Ils sont mal notés sans être inintelligents. Ils sont trop lents.

Dès ma première année, j'avais des problèmes d'apprentissage. Je ne m'en rendais pas compte, mais je savais que je n'étais pas comme les autres.

Alors que la totalité des jeunes signalent leurs échecs scolaires répétés entraînant une baisse de l'estime de soi, plus du tiers des jeunes (13) soulignent une réussite soit scolaire (9), soit en éducation physique (3) ou encore en arts plastique (1), ce qui engendre une hausse temporaire de l'estime de soi chez ces jeunes.

3.5.7 Encadrement familial et soutien scolaire ou spécialisé

Près de la moitié des jeunes (17) bénéficient d'une aide parentale aux devoirs pendant des périodes plus ou moins longues au primaire. Il est à noter que les deux tiers (11) de ces jeunes font partie du type 2. Certains de ces derniers (6) ont un appui parental aux devoirs pendant tout le primaire. À cet appui, s'ajoute, pour les deux tiers des jeunes du type 2 (10), un soutien affectif évoqué pendant toute cette période.

Mes parents m'aidaient beaucoup à l'école; même pour les dessins, ils étaient toujours présents.

Terrail (dans Bouchard et autres, 1999 : 21) soutient que « la façon dont la famille gère l'enjeu scolaire est une dimension constitutive forte de l'échec comme de la réussite scolaire ». Quel que soit le style parental qu'ils développent, les parents exercent beaucoup d'influence sur le rendement scolaire de leurs enfants. Bien que nous ne mettions pas en doute l'influence que les parents exercent « sur le rendement scolaire » de leurs enfants, il semble que cette affirmation puisse être questionnée, tout au moins en ce qui concerne les jeunes du type 2 de la présente recherche.

Il est à signaler que moins de la moitié des jeunes du type 3 reçoivent une aide parentale aux devoirs, et qu'aucun jeune du type 1 ne reçoit de soutien affectif ni d'appui scolaire. D'après Lahire (1995 : 18), « les cas d'échecs scolaires sont des cas de solitude des élèves dans l'univers scolaire ». Leur milieu familial ne peut leur offrir le soutien nécessaire pour résoudre leur problème. « Ils portent seuls des problèmes insolubles ».

À la maison, je ne finissais pas mes travaux au complet. Je faisais ce que je pouvais et les fois où je ne comprenais pas les exercices, ça me mettait de mauvaise humeur. Ma mère m'aidait mais, vu qu'elle n'a jamais été un professeur, elle m'aidait comme elle le pouvait.

Près de la moitié des jeunes (15) affirment avoir reçu l'appui d'un professeur pendant la période préscolaire et le primaire. Une minorité d'entre eux (3) ont été soutenus par deux professeurs pendant ces périodes.

Dans ce temps-là, j'avais de la misère à dire à mon prof que je ne comprenais pas vraiment. Mais mon prof n'était pas fou. Dans le fond, il le savait que je ne comprenais pas alors, il s'acharnait sur mon cas jusqu'à ce que je comprenne pour de bon.

Moins de la moitié des jeunes (15) affirment avoir reçu l'aide d'un professionnel de l'éducation pendant des périodes variées à l'éducation préscolaire et au primaire. Une minorité (3) mentionne avoir profité de deux professionnels de l'éducation pendant cette période. Il est à signaler que certains jeunes peuvent taire avoir reçu de l'aide par honte d'avoir été dans une telle situation. Porter l'étiquette d'un élève en difficulté d'apprentissage, c'est avouer ses limites, c'est être pointé du doigt par ses pairs et c'est aussi s'exclure et être exclu. Boyer et Boucher (1998 : 5) assurent que la honte serait un des effets indirects liés aux difficultés de lire et d'écrire. Selon de Gaulejac (1989), la honte est liée au regard d'autrui et se rapporte à l'existence même du sujet. Il affirme que, parce que la honte fait mal, le sujet évite alors les situations dans lesquelles il y a risque d'avoir encore honte.

Voici les types d'aide reçue par les jeunes :

- sept jeunes : un orthopédagogue (l'une voit aussi une psychologue; l'un profite aussi des cours de rattrapage);
- trois jeunes : des cours de rattrapage scolaire;
- trois jeunes : un psychologue (l'une bénéficie en plus de l'aide d'une directrice);
- un jeune : un psychiatre;
- un jeune : une aide pédagogique;
- un jeune : atelier spécialisé;
- un jeune : une accompagnatrice aux devoirs.

J'ai été à un accompagnement aux devoirs [...] ce qui m'a aidé pendant un certain temps. Malheureusement, la fille qui m'aidait a dû déménager, et ils m'ont donné une autre fille pour m'aider. Mais elle ne m'a pas aidé plus qu'il ne le fallait car elle me criait des bêtises si je ne fonctionnais pas comme elle le voulait. Moi, j'ai arrêté d'aller à l'accompagnement aux devoirs car je n'apprenais rien.

Il est à signaler qu'un jeune a bénéficié des soins d'un acupuncteur à la suite desquels ses problèmes de bégaiement ont été enrayerés. Les frais relatifs à ces services ainsi qu'à ceux d'une psychologue et d'une orthopédagogue offerts à deux autres jeunes ont été assumés par les parents de ces jeunes.

Pour m'aider davantage, mes parents, ils me faisaient suivre par une orthopédagogue à l'extérieur de l'école. J'en ai eu trois : pour ma quatrième année et ma cinquième année et une autre pour la première année du secondaire.

Bref, une minorité de jeunes (4) bénéficient à la fois d'un soutien parental, de l'appui d'un professeur et de l'aide d'un professionnel de l'éducation pendant des périodes plus ou moins longues de l'enfance. Les trois-quarts de ces jeunes font partie du type 2 et l'autre quart, du type 3. De plus, près du quart des jeunes (9) sont appuyés et par leurs parents et par un professeur ou un professionnel de l'éducation pendant des périodes plus ou moins longues de l'enfance. La majorité de ces jeunes font partie du type 2, et les autres, du type 3. Parmi les jeunes manifestant des difficultés de langage, d'hyperactivité, de compréhension, de concentration, de manque d'attention, de dyslexie ou de lenteur intellectuelle, la presque totalité reçoit l'aide d'un parent pendant une période variable; moins de la moitié bénéficie du soutien d'un professeur, et le cinquième profite des services d'un professionnel de l'éducation.

Il faut retenir que l'apprentissage ne peut se faire que « là où il y a possibilité d'imitation », car on ne « peut enseigner à l'enfant que ce qu'il est déjà capable d'apprendre » (Vygotski, 1997 : 355). On ne peut prendre conscience que de ce que l'on possède déjà, « que de ce dont on dispose ». L'écrit n'est-il pas « porté par ses utilisateurs qui initient l'enfant à sa compréhension et à ses usages », de soutenir Besse (1995)?

Vygotski (1997 : 352) croit que l'enfant aidé par quelqu'un ou en collaboration avec quelqu'un est en mesure de « faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul ». Il soutient que pour imiter, il faut avoir « une certaine possibilité de passer de ce que je sais faire à ce que je ne sais pas faire ». (*Ibid.* : 353) Il ajoute que

[...] l'imitation, si on l'entend dans son sens large, est la forme principale sous laquelle s'exerce l'influence de l'apprentissage sur le développement. L'apprentissage du langage, l'apprentissage à l'école est dans une très grande mesure fondé sur l'imitation. [...] Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain ». (*Ibid.* : 355)

Il semble que les jeunes n'ont pu bénéficier de quelqu'un à imiter, car seulement le tiers des jeunes ont le soutien et d'un parent, et d'un professeur et d'un professionnel pendant l'enfance. Toutefois, parmi les jeunes présentant des difficultés apparentes dès l'éducation préscolaire ou au début du primaire, on note que la majorité a pu bénéficier de l'appui d'un professeur ou d'un professionnel de l'éducation pendant une période variable.

Le tableau ci-dessous fait état du soutien reçu par les jeunes pendant les périodes de l'éducation préscolaire et du primaire.

Tableau 3.3

Soutien reçu par les jeunes pendant les périodes de l'éducation préscolaire et du primaire

Corpus	Nombre de jeunes	Appui scolaire parental	Soutien affectif parental	Appui d'un professeur	Appui d'un professionnel de l'éducation	Appui d'un parent et d'un professeur	Appui d'un parent, d'un professeur et d'un professionnel	Appui d'un professeur et d'un professionnel
L'ensemble des jeunes	34	17	11	15	15	9	4	6
Type 1	6	0	0	2	4	0	0	0
Type 2	15	11	10	8	7	7	3	3
Type 3	13	6	1	5	4	2	1	3

On sait que (Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 2001)

« [...] le mandat de la Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (DASSC) est d'assurer le développement et la mise en oeuvre des services éducatifs adaptés aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) ainsi que des services complémentaires pour l'ensemble des enfants de l'éducation préscolaire et des élèves de l'enseignement primaire et secondaire prévus dans la *Loi sur l'instruction publique*. À cette fin, la DASSC :

- [...] conçoit, évalue ou révisé les programmes d'études adaptés aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, en assure la diffusion et la mise en oeuvre;
- soutient le milieu scolaire dans l'application des lois et règlements, des directives et des programmes d'études destinés aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, et dans la mise en oeuvre des orientations des services complémentaires pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire et secondaire;
- favorise la concertation entre les partenaires visés par les services éducatifs adaptés aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et par les services complémentaires pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire et secondaire. »

Par ailleurs, on constate, d'une part, que les services complémentaires n'ont pas rejoint la majorité des jeunes en difficulté, et d'autre part, que les jeunes qui ont reçu ces services n'en ont bénéficié que pendant une période relativement courte de l'enfance. D'après Roy et autres (1998 : 1), les services complémentaires de l'enseignement sont « nécessaires à la réussite scolaire de certains élèves ». Ils sont d'autant plus nécessaires là où les jeunes rencontrent le plus de difficultés, c'est-à-dire dans les milieux défavorisés. Ces difficultés proviennent de « l'évolution de la situation familiale » qui produit des « effets sur le développement général et l'identité des enfants », de l'évolution de la « diversité culturelle et linguistique » (*Ibid.*) et enfin, de la pauvreté. Nous ajoutons qu'elles résultent aussi de ressources inadéquates à l'école. De plus, les participants aux États généraux (ministère de l'Éducation, 1996 : 33) relèvent certains problèmes vécus par les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) :

- « le dépistage est tardif;
- le diagnostic n'est pas toujours juste;
- les classements, tout comme les plans d'intervention, répondent plus à des normes administratives qu'aux besoins des élèves et de ceux qui les encadrent;

- les services et le personnel spécialisés font défaut ou sont peu connus;
- le personnel enseignant manque de formation ».

La quantité de services complémentaires offerts ne répond donc pas à la demande d'intervention nécessitée par les besoins des jeunes. Et pour cause! Caron L. (2001 : 30) affirme

[...] qu'en dépit d'un ajout-budgétaire de 20 millions de dollars pour le soutien à l'information et à l'orientation scolaires et professionnelles, la majorité des commissions scolaires n'avaient pas ouvert de nouveaux postes de conseillères et de conseillers dans ce secteur. Sur l'île de Montréal, on a même assisté à une légère réduction du nombre de postes en 2000-2001.

De plus, Caron S. (2001), reprenant les paroles de Falardeau, écrivait que

[...] le ministère de l'Éducation a accordé une subvention de 900 000 \$ (à la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île) l'an dernier pour ajouter des services professionnels et a doublé la somme pour 2000-2001. Où est passé l'argent... puisqu'aucun (sic) ajout de spécialiste n'a été fait dans nos écoles. [...] Au contraire, on vient nous dire qu'il faut faire des coupures! La commission scolaire devra rendre des comptes.

3.5.8 Pratiques de l'écriture et de la lecture

Les pratiques sont-elles nécessaires à l'appropriation de l'écrit, à l'acquisition du savoir?

Il faut s'engager sans réserve. Investir le temps et l'énergie nécessaires. La connaissance ne peut pas venir sans effort. [...] Sans compter que cette connaissance doit se traduire par une pratique qui rencontre de nombreuses résistances, notamment les habitudes de vie, la perception que les autres ont de soi et jusqu'à celle que l'on a de soi-même. (Languirand)

Selon Gombert (1993 : 241), « l'apprentissage de la lecture ne peut s'opérer de façon naturelle sans aucun effort de l'apprenant; en cela, il diffère de l'acquisition du langage oral ». Vygotski (1997 : 340), de son côté, affirme que « les motifs incitant à recourir au langage écrit sont encore peu à la portée de l'enfant qui commence à apprendre ». Il observe que, comme dans toute nouvelle activité, « une motivation, un besoin » sont des préalables au développement du langage

écrit. Toutefois, ce « besoin du langage écrit n'est absolument pas développé » chez l'enfant qui commence l'école. Les récits de formation des jeunes démontrent bien que les « contextes physiques et humains dans lesquels [...] (ils ont côtoyé) l'écrit ne sont pas porteurs de « motifs incitant à recourir au langage écrit » de manière volontaire. Il ne faut pas tenter de séparer le sujet de son milieu d'existence, mais bien tenter « de les comprendre l'un par l'autre », assure Besse (1995 : 92, 112).

D'après Bergeron (1998 : 28), « la motivation repose sur les mêmes postulats que l'apprentissage : elle se construit; elle s'appuie sur des connaissances antérieures et elle est le résultat de l'action de l'apprenant ». « L'action de l'apprenant » ou « l'effort de l'apprenant », c'est-à-dire l'implication personnelle des jeunes dans leurs apprentissages scolaires semble en panne.

Ainsi, à l'éducation préscolaire et au premier cycle du primaire, on note que moins du quart des jeunes mentionnent avoir des pratiques autonomes³⁰ et que moins de la moitié signalent une implication plus ou moins constante dans leurs travaux scolaires.

À la maison, comme à l'école, je faisais tous mes travaux.

Alors que le nombre de jeunes ayant des pratiques autonomes prend une légère baisse, celui de l'implication tombe aussi au deuxième cycle. L'enfant qui n'est pas actif dans une situation d'apprentissage ou d'appropriation peut difficilement apprendre ou encore s'approprier.

*Je n'étudiais jamais. Pour moi, les études, c'était mon Nintendo à Mario Bross.
Pour les devoirs, je ne m'en souviens plus mais, d'après moi, je ne les faisais pas.*

Il est à signaler qu'une faible minorité de jeunes (2) mentionnent avoir beaucoup de pratiques de l'écrit. Toutefois, il faut ajouter que bien que ces jeunes aient des pratiques réelles de l'écrit, ces pratiques ne semblent pas suffisantes pour qu'ils acquièrent les connaissances nécessaires à leur intégration dans une classe régulière.

30. Une *pratique autonome* est celle qui se fait volontairement, sans remplir une obligation scolaire.

Je faisais tous mes travaux. Comme ma mère m'a appris très jeune que l'école, c'est important, j'ai continué dans cette voie. À la maison, je faisais tous mes travaux comme à l'école. J'aimais lire [...], j'allais souvent à la bibliothèque pour prendre des livres. J'apprenais en même temps que je pouvais m'évader.

Il est étonnant d'observer qu'une faible minorité de jeunes signalent avoir des pratiques de l'écrit alors qu'ils vont précisément à l'école pour apprendre d'abord à lire et à écrire, ce qui implique des pratiques.

On observe que plus des deux cinquièmes des jeunes affirment fournir peu ou pas d'efforts au premier cycle du primaire, alors qu'au deuxième cycle, il y en a plus de la moitié.

J'ai doublé ma 4^e année à l'âge de 8 ou 9 ans. J'ai arrêté de faire mes devoirs et mes leçons. C'est pour cela qu'ils m'ont envoyé en classe spéciale. Quand j'ai doublé ma 4^e année, j'ai perdu confiance en moi, c'est pour ça que je n'avais plus le goût de faire mes devoirs. Comme je le disais, les devoirs et les leçons, je ne les faisais plus parce que j'étais en classe spéciale.

D'après Besse (1995), l'enfant commence à apprendre lorsque, dans un contexte qui a du sens pour lui, il peut se forger ou recueillir des réponses à ses interrogations. Il ajoute qu'il ne suffit pas que ses capacités soient rendues à maturation, encore faut-il y ajouter le désir d'apprendre. Déjà, en 1762, Jean-Jacques Rousseau (dans Besse, 1995 : 43), avançait la même idée : « un moyen plus sûr [...], et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux et vos dés, toute méthode sera bonne ».

Les contextes familial et scolaire dans lesquels ont vécu bon nombre de jeunes ne semblent pas toujours propices à la motivation, au plaisir d'apprendre ou encore à la découverte d'une signification positive de l'implication scolaire. D'après Lancelot (1999 : 9), l'« absence de sens » mène au « non-sens, au déni de sens », à « l'autodévalorisation » ou encore à la « dévalorisation des activités scolaires ».

À 8 ans, je me suis fait frapper à la strappe » par le mari de ma mère, parce que j'avais de la misère à parler « franc ». [...] Je manquais l'école 4 ou 5 jours, pour aller voir ma mère en prison. Tous ces événements me mêlaient.

Quand le professeur me disait de lire, je lisais. Je ne lisais pas vite, le monde riait de moi. Je me sentais très mal dans ma peau.

De son côté, de Closets (1996) assure qu'une méthode pédagogique ne peut être bonne que si elle est préalablement devancée par le désir d'apprendre et que ce désir d'apprendre peut être inculqué par l'enseignant. Ce dernier est celui qui érige les fondations pour une connaissance. Il doit partir de la sensibilité des jeunes et les acheminer vers une initiation culturelle, vers le plaisir d'apprendre tout en n'oubliant pas que la rigueur et l'effort font partie de ce processus. Bref, apprendre, pour de Closets, doit s'inscrire dans une démarche qui permet aux jeunes d'aller au bout d'eux-mêmes. « Apprendre, c'est un effort; [...] c'est un enrichissement; [...] c'est une aventure; [...] c'est une initiation; [...] c'est un plaisir. Apprendre, c'est beaucoup plus qu'apprendre [...], c'est un art de vivre. (*Ibid.* : 342-343) En ce sens, de Closets rejoint Hourst (1997 : 203) qui soutient que « l'on peut apprendre beaucoup, avec plaisir (ce qui ne signifie pas forcément sans efforts) ».

Cette année-là j'ai connu un prof qui croit en moi, et ça me motive beaucoup. [...] Tous les jours elle me voyait après l'école, une heure ou deux. Elle m'aidait dans mes devoirs et mes leçons.

Toutefois, l'effort qui fait partie du goût d'apprendre ne semble pas avoir été inculqué de la même manière à tous les jeunes à l'école, dès l'enfance.

La plupart du temps, mes professeurs m'humiliaient devant tout le monde. [...] j'ai été battu par mon professeur.

À la suite de ces constats, on se questionne à savoir s'il est vraiment possible de découvrir les avantages culturels, émotionnels et cognitifs de l'écrit et de s'impliquer, avec effort, dans un processus de l'appropriation de l'écrit quand les dimensions affectives et sociorelationnelles ne baignent pas dans l'harmonie? Bref, rappellent Bouchard et autres (1999 : vi), les difficultés scolaires des jeunes ne sont pas « des problèmes liés aux individus eux-mêmes, mais (résultent) plutôt de problèmes sociaux pour lesquels il faut les outiller ».

3.5.9 Parcours scolaire

Une minorité de jeunes (5) aux prises avec des problèmes sont acheminés vers des classes de maturation. Il est à noter qu'aucun de ces jeunes n'évoque ce type de classe comme étant un soutien aux apprentissages, même si les classes de maturation ont pour but de « corriger les déviations sur le plan des apprentissages » et que les services d'enseignement offrent ce type de classe pour « l'enfant dont le développement accuse des retards au niveau des préalables aux apprentissages scolaires de niveau primaire ». (Ministère de l'Éducation, 1976 : 182-183)

Je me souviens d'avoir été placé en maturation pour être assez mature pour aller en première année de primaire. Mon professeur était très différente d'Aline parce qu'elle est plus sévère et elle me punissait souvent. Je ne l'aimais pas beaucoup.

Dès le premier cycle du primaire, la presque totalité des jeunes (32) accusent un retard scolaire³¹. Près du tiers des jeunes (11) sont déjà en classe spéciale, et plus de la moitié de ces jeunes (7), à partir de la première année. Les quatre cinquièmes (26) ont connu une ou deux années de redoublement.

À l'âge de 6 ans, j'ai commencé à aller à l'école et je n'aimais pas ça. Dès la première année primaire, j'étais en classe spéciale. J'avais beaucoup de difficultés avec les profs et les pairs et mes ami(e)s. J'avais très mal commencé l'année.

À la fin du primaire, près des deux tiers des jeunes (22) font partie des classes spéciales. Près du quart de ces jeunes (5) rejoignent les rangs des jeunes en troubles de comportement. Enfin, un jeune, à la suite d'une erreur de diagnostique, est placé, pendant une année, dans une classe de jeunes manifestant des troubles mentaux.

Ils m'ont envoyé dans une école spéciale pour trouble mental, et j'avais très peur dans cette école. [...] C'était un asile de fous. Les professeurs ont remarqué que j'aimais beaucoup les livres, les bandes dessinées et les livres de plongée et que je suis très sportif. Ils ont fait venir un psychologue. Il a dit à mes parents que ce n'était pas ma place dans cette école.

31. « Retard scolaire : l'élève en retard scolaire n'a pas atteint le degré scolaire prévu pour les élèves de son âge. » (Conseil supérieur de l'éducation, 1999 : 21)

Le tableau suivant présente le retard scolaire des jeunes au primaire.

Tableau 3.4
Jeunes et retard scolaire au primaire

Corpus	Nombre de jeunes	Classe de maturation	Jeunes ayant redoublé la 1 ^{re} année	Jeunes ayant redoublé 1 à 3 fois au primaire	Jeunes faisant partie des classes spéciales en 1 ^{re} année	Jeunes faisant partie des classes spéciales au 1 ^{er} cycle du primaire	Jeunes faisant partie des classes spéciales au 2 ^e cycle du primaire	Jeunes présentant un retard scolaire à la fin du primaire
L'ensemble des jeunes	34	5	13	26	7	11	22	32
Type 1	6	1	1	3	3	3	6	6
Type 2	15	2	10	14	2	4	9	14
Type 3	13	2	2	9	2	4	7	12

Dans les récits de formation des jeunes, on observe sept facteurs qui ont pu constituer des risques de difficultés d'apprentissage : 1. les tensions familiales; 2. les rapports tendus avec les pairs; 3. les rapports tendus avec les professeurs; 4. l'absence de soutien parental; 5. l'absence de soutien à l'école; 6. les changements d'école; 7. les déménagements. Plusieurs jeunes ont eu à faire face à maintes reprises à l'un ou l'autre de ces facteurs.

- Un jeune a affronté les sept facteurs qui constituent des risques de difficultés d'apprentissage;
- trois en ont affronté six;
- un en a affronté cinq;
- six en ont affronté quatre;
- sept en ont affronté trois;
- sept en ont affronté deux;
- huit en ont affronté un.

Il faut aussi mentionner que près des deux-tiers des jeunes (12) ayant subi un changement d'école au primaire font partie des classes spéciales. N'y a-t-il pas lieu de faire une certaine association entre changement d'école et échec scolaire tout comme il y a, selon Kohen et autres (1998 : 2, 4), association entre la mobilité résidentielle et l'échec scolaire.

Par ailleurs, les classes spéciales ont été créées dans le but de « corriger les déviations sur le plan des apprentissages ». N'est-il pas étonnant de constater qu'aucun jeune ne nomme ce type de classe comme étant un soutien dans son parcours scolaire?

De par la révision de la *Loi sur l'instruction publique*, « l'école a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire ». De plus, à la création des classes spéciales, on préconisait et on préconise encore l'intégration à la classe régulière de certains enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Il est à noter qu'aucun jeune n'est passé d'une classe spéciale à une classe régulière pendant le primaire. Considérant que l'enfant « inadapté » doit jouir des mêmes « conditions et habitudes de vie compatibles avec celles qui prévalent dans un milieu normal », les auteurs du *Rapport Copex* (ministère de l'Éducation, 1976 : 197-198) croyaient qu'il « faut protéger l'enfant

- contre l'identification négative que les autres ont de lui et qu'il a de lui-même lorsqu'il est placé dans une école spéciale ou dans une classe spéciale »; (*ibid.*)

Il y a un élève qui est venu s'asseoir sur mes deux jambes. Elle a commencé à me poser des questions, si c'était moi qui avais des problèmes d'apprentissage [...]. Après cet événement, quand je suis revenue dans la classe et que le cours a repris, [...] j'ai eu beaucoup de difficulté à me concentrer. Cet événement me trottait dans la tête.

- « contre la mise à l'écart dont il fait alors l'objet en matière d'activités scolaires et préscolaires »; (*ibid.*)

Je ne sentais pas qu'on m'aidait car j'étais en classe spéciale.

- « contre le manque de stimulation qu'il reçoit alors de son environnement immédiat »; (*ibid.*)

J'ai rentré en classe spéciale à ma 2^e première année. Dans les classes spéciales, je me « pognais » le beigne et je trouvais ça très plate.

- « contre une limitation de son potentiel de développement en raison des faibles attentes qu'on peut avoir à son égard et auxquelles il cherche alors à se conformer »; (*ibid.*)

On me donnait à copier une histoire dans les livres pendant que les autres élèves apprenaient la correction des mots. Comme ça le professeur avait plus de temps pour s'occuper des autres élèves.

- « contre les répercussions défavorables qu'il éprouve alors ou risque d'éprouver dans la famille, dans le monde du travail et dans la société »; (*ibid.*)

Je me suis senti comme écrasé, épuisé et découragé.

- « contre le danger de susciter des difficultés chez des enfants au contact des autres, suite à la juxtaposition de déviances et à la création de ghettos pour handicapés et surhandicapés ». (*Ibid.*)

Là, ils m'ont mis en troisième TGA, troubles graves d'apprentissage. C'était très négatif parce que [...] je trouvais ça dur d'être mélangé avec des hyperactifs. En tous cas, c'était très mélangé. Il y avait des troubles de comportement, ça n'écoutait pas la moitié du temps.

Bref, bon nombre de jeunes cheminant dans des classes spéciales ont été identifiés négativement par leurs pairs, ont été mis à l'écart, ont connu un manque de stimulation, ont été limités dans leur potentiel de développement ou ont connu une baisse d'estime de soi et une augmentation de difficultés diverses.

Une fois, après l'école, dans l'autobus scolaire, je me suis demandé si je pourrais, un jour, aller faire mon secondaire ou, du moins, sortir des classes spéciales...

Enfin, un jeune ayant connu un retard scolaire en première année et qui a passé deux années en classe spéciale (5^e et 6^e années), découragé, quitte le système scolaire avant d'avoir atteint l'âge requis pour ce faire, malgré le fait qu'en 1988, une nouvelle *Loi sur l'instruction publique* « prolonge notamment la fréquentation scolaire obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans ». (Ministère de l'Éducation, 1998a : 3) D'après le CSE (1999b : 21), « le retard scolaire est aussi un bon prédicteur du décrochage scolaire au secondaire ». Il semble qu'il l'ait été aussi au primaire, dans ce cas précis.

3.5.10 Absences significatives et absentéisme

Près des deux tiers des jeunes (22) ont des absences significatives pendant le primaire. Près de la moitié de ces jeunes (9) sont hospitalisés.

Mes visites chez le docteur étaient causées par mon épilepsie, [...] je passais des semaines entières à l'hôpital.

L'un d'entre eux le sera à plusieurs reprises; une minorité de jeunes (2) hospitalisés le sont pour des maladies psychosomatiques de type allergique.

Le septième des jeunes s'absentent de l'école pour diverses maladies. Près des deux tiers des jeunes (14) font l'école buissonnière. La moitié d'entre eux font partie du type 2.

En quatrième année [...], j'ai coulé mes examens. Les matins, ma mère était partie travailler et moi, tellement c'était « plate » l'école, je foxais l'école, [...] pendant deux semaines.

Il est à noter qu'une jeune sèche des cours après avoir subi un viol, et qu'un autre manque régulièrement quelques jours d'école pour rendre visite à sa mère incarcérée.

Je manquais l'école 4 ou 5 jours pour aller voir ma mère.

Enfin, plus du quart des jeunes (5) ne sont ni malades, ni hospitalisés, ni ne sèchent de cours : ils écopent de suspensions (2) ou encore sont punis (3) et passent le temps dans le corridor de

l'école. Il est à signaler que seulement une de ces jeunes mentionne avoir eu des problèmes de comportement.

À 12 ans, tanné d'entendre les moqueries inépuisables des autres, je me défends contre tous ceux qui osent me faire du tort. Plusieurs fois, je me suis retrouvé en suspension.

J'avais des troubles d'apprentissage puis le prof s'en est rendu compte. Au cours de cette année-là, j'étais tout le temps dans le corridor; peut-être que j'avais de la misère à lire. À force d'être dans le corridor je ne voulais plus rien faire.

D'après Bouchard et autres (1999 : 3) « certains comportements de distanciation scolaire tels l'absentéisme à l'école ou les problèmes de discipline (sont) associés aux difficultés scolaires ».

3.6 Adolescence (période du secondaire)

Pendant le primaire, on constate une **détérioration** des conditions de vie familiale chez la moitié des jeunes. Au secondaire, cette détérioration s'accroît. On a observé, particulièrement chez les jeunes (7) du type 3, des tensions familiales plus ou moins fortes pendant l'enfance; pendant les années passées au secondaire, ces tensions s'accumulent, et une forte majorité des jeunes (11) du type 3 font face à des difficultés de taille : conflits familiaux entre les parents et les jeunes, jeune vivant auprès d'une mère aux idées suicidaires, jeune menacé de mort, jeune maltraité physiquement par son beau-père.

Par rapport à ma famille, il s'est passé trop de merde, rien de positif ou presque.

D'après Mannoni (dans Goupil, 1997 : 66),

[...] les difficultés scolaires auront elles-mêmes un effet sur la vie familiale. [...] Dans le face à face parents-enfants, la situation évolue parfois en tensions diverses (dont certaines peuvent être relativement normales), en oppositions plus ou moins heurtées, et prend quelquefois des allures de véritables drames. Surtout

lorsque la désadaptation scolaire, consécutive à la dégradation de la situation, s'intègre dans la dialectique du conflit intra-familial et la renforce.

Les conditions de vie familiale, traduites par une relation affective heureuse ou satisfaisante avec l'un des parents ou les deux, demeurent chez la majorité des jeunes du type 2. Il est à souligner que plus de la moitié des jeunes en témoignent.

Dans ma famille, ça allait très bien et ça le va encore. Ce n'est pas à cause de ma relation affective et de l'encouragement de mes parents que ça ne va pas bien à l'école, c'est à cause de mes ami(e)s.

Le tiers des jeunes du type 1 signalent une légère amélioration des rapports avec leur mère.

J'ai une nouvelle demi-sœur que j'aime beaucoup. Ma mère commence à voir que je suis là.

3.6.1 Ruptures

On observe une légère diminution quant au nombre de jeunes signalant certaines ruptures survenues pendant leur adolescence comparativement à celles vécues pendant l'enfance. Ainsi, pendant les années passées à l'école secondaire, près des deux tiers des jeunes (20) vivent une ou plusieurs ruptures dont la gravité s'étend d'un déménagement à la perte d'un être cher. Ces jeunes vivent entre une et cinq ruptures. Si les apprentissages scolaires sont peu nombreux pendant cette étape de vie, par contre les apprentissages *expérientiels* sont à la fois très forts et très difficiles pour bon nombre de jeunes.

Le tableau 3.5 présente les types et le nombre de ruptures vécues par les jeunes pendant trois étapes de vie, soit la petite enfance, l'enfance et l'adolescence, selon le nombre de jeunes touchés. On constate que le cinquième des jeunes accumulent des ruptures pendant les trois étapes de vie, que les deux cinquièmes des jeunes en vivent pendant deux étapes et que plus du quart en subissent pendant une étape. Il est à noter que tous les jeunes du type 1 passent par des séparations de divers ordres pendant deux ou trois étapes de leur vie.

Tableau 3.5

**Types de ruptures vécues
par les jeunes pendant leurs différentes étapes de vie**

			Petite enfance		Enfance		Adolescence							
	Séparation des parents	Changement d'école	Déménagement	Séparation de la mère	Hospitalisation	Foyer d'accueil	Mortalité	Autre						
8			5	2							8			
3	1		5	2		1	5			5	2	3		
14	1		3	1	3	1	3	1				14		
27		1	3	3	3	1		1	2	2		1	27	
6	1		3	1	2							1	6	
10	1		2	1	2	1	2		1			1	10	
25	1		2		2			2					25	
19		1	1	1	2	1	2		1				19	
5	1		2		2								5	
26	1		1		1			3					26	
1	1		1	2	1		1	1		1	2		1	
4	1		1	3	1	1		1					4	
24	1		1		1								24	
16			1		1								16	
17			1		1			1					17	
30	1		2										30	
21			1					1					21	
18			1										18	
13			2	1	2	1							13	
23	1				2		1		1				23	
28					1			2				1	28	
31					1					1			31	
20	1				1		1	1					20	
9				1		1						1	9	
2				1			3			3			2	
33				1									33	
34							2			2	1		34	
32								1					32	
12											1		12	
29											1		29	
15												1	15	
7												1	1	7
22	1													22
11														11

Ainsi, plus du quart des jeunes (9) changent de domicile ou de quartier. Les deux tiers de ces jeunes font partie du type 2. Ces jeunes déménagent une ou deux fois. On note cependant une légère diminution de ce type de rupture par rapport à la période précédente.

Après la mort de ma mère, on a déménagé. [...] Mon père ne pouvait pas s'occuper de tous nous autres. Il m'a demandé où je voulais aller...

Pendant la petite enfance, plus du tiers des jeunes (12) vivent dans une famille monoparentale; s'en ajoute une faible minorité pendant l'enfance (2) et pendant l'adolescence (2). Donc, près de la moitié des jeunes vivent auprès d'une mère désormais séparée. Une minorité de jeunes (4) sont séparés de leur mère : certains vont habiter avec leur père, la mère d'un jeune est incarcérée, la mère d'un autre est hospitalisée, et une jeune quitte le foyer maternel pour y faire un retour par la suite.

Quand j'avais 13 ans, ma mère a été hospitalisée car elle avait un cancer. Mais le cancer de ma mère commençait, ils ont eu le temps de l'hospitaliser avant que le cancer s'aggrave. Le cancer de ma mère a eu un impact sur l'école en général. Quand je l'ai su, je ne travaillais plus à l'école car j'étais triste.

On observe une diminution d'hospitalisation chez les jeunes (4). Toutefois, l'un d'entre eux l'est à plusieurs reprises, tout comme il l'a été dans l'enfance.

Vers la 3^e année secondaire, j'allais plus souvent à l'hôpital que d'habitude à cause de mon épilepsie.

Certains (4) passeront d'un foyer d'accueil à un autre, ce qui entraîne, chaque fois une rupture avec toute la famille nucléaire ou encore d'un foyer d'accueil au foyer maternel, ce qui engendre un autre type de rupture. La moitié de ces jeunes étaient dans la même situation pendant l'enfance.

J'ai rentré en centre d'accueil pour la première fois à X. [...] Peu après, je suis rentré en famille d'accueil. [...] Plus tard, je suis rentré en centre d'accueil.

Le septième des jeunes (5) pleure la mort d'un être cher. Certaines (2) perdent leur mère; d'autres, un parrain, une tante et un cousin; l'un, sa grand-mère.

(Mon frère) m'a dit : « maman est morte ». [...] J'étais sur le choc.

Toutes ces ruptures entraînent des changements d'école chez bon nombre de jeunes (13). Comparé à la période de l'enfance, ce type de rupture connaît une forte diminution. Cette diminution peut être due au fait que la plupart des écoles au secondaire ont un volet « classe spéciale ». Une jeune, entre autres, connaîtra trois changements d'école pendant les années passées au secondaire. Cette jeune habite d'abord chez sa mère qui la rejette et l'envoie chez son père qui, à son tour la rejette et la retourne chez sa mère. Pour une autre, c'est le septième établissement scolaire qu'elle fréquente depuis son entrée à l'école, et ce, sans changer de résidence ou de milieu résidentiel.

J'ai commencé mon secondaire I, en classe spéciale à X. [...] Je suis allée faire mon secondaire II en classe de T.G.A., à la polyvalente Y.

3.6.2 Développement affectif à l'école

Tout comme au primaire, une bonne majorité de jeunes sont malheureux à l'école. Alors que l'école devrait être, dès l'éducation préscolaire, un lieu pour « développer sa personnalité, [...] entrer en relation avec les autres, [...] conquérir petit à petit son autonomie » (ministère de l'Éducation, 2000a : 2), il en est tout autrement pour l'école des jeunes à l'étude. Ils s'y sentent inférieurs aux autres, brisés, découragés, s'isolent et ressentent la honte et le rejet et manquent de motivation, d'intérêt et de confiance en soi. Gandhi n'a-t-il pas écrit que « avoir confiance en soi et développer la confiance envers les autres sont parmi les qualités les plus essentielles de l'esprit humain ». Il semble que l'école n'ait pas été le lieu où se renforcent, s'il y a lieu, ces « qualités essentielles » ou encore un lieu propice à les développer.

Moi, vivre dans des classes spéciales, ça devenait de plus en plus difficile au niveau moral. Je me sentais brisée. Je me suis demandé si je pourrais, un jour, aller faire mon secondaire ou, au moins, sortir des classes spéciales..., sans le secondaire V, il n'y a pas de porte de sortie. J'étais tellement découragée et

mêlée avec moi-même que je préférais peut-être laisser la lecture et l'écriture de côté, j'étais de plus en plus inquiète face à mon avenir.

De plus, leurs rapports avec les pairs et les professeurs sont tendus, et celui à l'école, froid.

Mon rapport avec l'école et les élèves était froid; j'étais perdue dans ma bulle.

Cyrulnik (1999 : 41) affirme à ce sujet que « c'est celui qui parvient à se réfugier dans son monde intérieur qui résiste le mieux ».

Ils perçoivent l'école comme étant ennuyeuse, « plate ». Bouchard et autres (1999) avancent que presque tous les enfants en situation d'échec qualifient leur rapport avec l'école de « plate » et ne font pas montre d'aspirations scolaires très élevées. Inchauspé (*RDN Revue Notre-Dame*, 2001 : 19), pour sa part, note que

[...] avant, les gens qui n'aimaient pas l'école pouvaient sortir du système et se débrouiller quand même dans la société. De nos jours, assurer sa survie sans un minimum de connaissances constitue un défi plutôt difficile à relever. Alors, on maintient à l'école ceux qui ne réussissent pas jusqu'à ce qu'ils décrochent.

On observe qu'un peu moins du quart (8) des jeunes signalent un seul événement positif lié à leur développement affectif à l'école.

Le gérant a dit à mon professeur de stage que j'étais ponctuel et dynamique dans l'épicerie. [...] C'est là que j'ai vu mes qualités. J'étais travailleur, dynamique, que je ne suis pas n'importe qui.

Le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (1999 : 32) prétend que si l'on veut aider les gens dans leur « apprentissage », « à prendre leur vie en main », il faut d'abord les aider 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'école ».

Le prof m'a dit que j'étais intelligent et que je pouvais foncer dans la vie.

3.6.3 Relations avec les professeurs

Alors qu'au primaire la moitié des jeunes soulignent avoir eu un bon professeur, ce nombre diminue pendant les années passées au secondaire. Un peu plus du tiers des jeunes (13) ont une opinion favorable d'un professeur.

Elle était différente des autres. Son enseignement n'était pas celui des autres. Elle était plus gentille et elle s'occupait des problèmes des jeunes autant familiaux que scolaires.

Tout comme au primaire, les relations difficiles entre les jeunes et leurs professeurs demeurent. Près des quatre cinquièmes (27) signalent leurs rapports tendus avec leurs professeurs. La totalité des jeunes du type 1 révèlent les grandes difficultés qu'ils ont eu à traverser dans leurs rapports avec les autres, c'est-à-dire les membres de leur famille nucléaire, les professeurs et les pairs. Mis à part quelques professeurs, tous rapportent avoir des rapports difficiles avec leurs professeurs de la période préscolaire jusqu'à la fin de leur parcours scolaire. Il est à signaler que les filles faisant partie du type 1 affirment avoir des relations particulièrement tendues avec leurs professeurs de sexe masculin. Les deux tiers d'entre elles y voient un lien entre le fait qu'elles ont subi des agressions sexuelles dans leur milieu familial et ces rapports tendus. La majorité des jeunes (11) du type 3 éprouvent aussi des difficultés relationnelles avec leurs professeurs, alors que ce sont les deux tiers des jeunes (10) du type 2 qui se retrouvent dans cette situation.

Je me suis pogné avec la prof. [...] Une prof avec une très ancienne mentalité, stupide et bornée. [...] J'ai pogné les nerfs, le prof me traitait comme un vieux Kleenex.

« Les disparités sociales conduisent aux différences de réussite » d'affirmer Dumas (1997 : 5). Ces disparités sont plus présentes dans les milieux populaires et défavorisés que dans les milieux plus aisés. De son côté, Petrella (2000 : 10) soutient qu'il existe présentement une « nouvelle division sociale entre « les qualifiés » et les « non qualifiés », les premiers ayant « accès à la connaissance qui compte » et les derniers étant « exclus d'un tel accès ou ne [parvenant] pas à le maintenir ». C'est un piège de la « société de la connaissance » qui, selon l'auteur, concourt à « faire de l'éducation l'instrument de légitimation de la nouvelle division sociale ».

3.6.4 Relations avec les pairs

La tendance est à la hausse quant aux bons rapports avec les pairs. Ainsi, près de la moitié des jeunes affirment avoir connu **une** relation amicale pendant les années passées au secondaire, alors qu'un peu plus du tiers des jeunes tenaient ce propos pendant l'enfance.

L'étude de Bernier et Gauthier (1997 : 230) rapporte que les pairs « constituent le pôle de leur univers quotidien », univers des jeunes. Malgré cette étape de vie propice au regroupement, il en est tout autrement pour les jeunes bâlois. Les rapports avec les pairs, dans la plupart des cas, demeurent tendus, voire pénibles pour la majorité des jeunes. Ils se font toujours malmener et mépriser. Ils ressentent la solitude. Pas plus qu'au primaire, ils n'ont appris à socialiser.

Les étudiants n'arrêtaient pas de nous défigurer, de nous traiter de cons et de mongols. Quand j'entendais ces mots-là, ça me virait tout à l'envers. L'enfer!

Ce témoignage d'une jeune valide valide l'affirmation de Bautier (1997 : 6), à savoir que le langage est « le lieu où se manifestent les processus différenciateurs et se stigmatisent les différences sociales, les différences culturelles, les différences de rapports à l'école et au(x) savoir(s) ».

Sans doute que certains jeunes et leurs pairs ne connaissent pas l'« autre éducation » prônée par Petrella (2000 : 13) qui passe par « l'objectif prioritaire d'apprendre à dire bonjour à l'autre ». Par cette « autre éducation », il entend :

- « Dire bonjour à l'autre » signifie que le système éducatif se donne comme fonction originale celle de faire apprendre à tout citoyen à reconnaître l'existence de l'autre, car reconnaître l'existence de l'autre est importante pour le « moi » et le « nous ». (*Ibid.*)
- «Dire bonjour à l'autre », c'est aussi apprendre la démocratie et à vivre la démocratie. (*Ibid.*)
- «Dire bonjour à l'autre », c'est apprendre la solidarité, la capacité de reconnaître de la valeur de la contribution – aussi peu qualifiée soit-elle par rapport aux critères de productivité et de rentabilité – de tout être humain au vivre ensemble. (*Ibid.*)

3.6.5 Comportement

Alors qu'au primaire, plus de la moitié des jeunes manifestaient des difficultés d'ordre comportemental, au secondaire, les deux tiers des jeunes (22) sont dans cette situation. Tous les jeunes du type 1 en souffrent. Ils font partie des jeunes présentant de l'agressivité. D'après le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2001 : 3), « le stress vécu par des enfants dans certaines situations familiales » serait un des facteurs qui entraînent les jeunes vers des conduites antisociales. Les autres jeunes ayant des difficultés d'ordre comportemental sont proportionnellement répartis dans les types 2 et 3. La majorité d'entre eux manifestent un retrait social; les autres démontrent aussi de l'agressivité. D'après Gaudreau (dans Goupil, 1990 : 157)

[...] l'agressivité, lorsqu'elle se manifeste à l'école, ou lorsqu'elle se manifeste surtout à l'école, pourrait bien originer de la situation scolaire elle-même. Mais, pour considérer cette explication plausible, il faut d'abord oser accepter, au moins, comme hypothèse à vérifier, que l'école soit, elle-même et peut-être en elle-même, génératrice puis porteuse de violence pour bon nombre d'écopiers.

Partant des diverses difficultés que peuvent vivre les enfants en difficulté de comportement et d'adaptation, « agressivité, hyperactivité, retrait social, dépression, etc. » (Goupil, 1990 : 171), on découvre que tous les jeunes du type 1 se heurtent à l'une ou l'autre de ces difficultés et que bon nombre d'entre eux ont des comportements violents.

Comme il y a augmentation de jeunes signalant des difficultés d'ordre comportemental, il y a aussi une forte augmentation de consommateurs de drogues parmi eux. Plus de la moitié des jeunes (13) révélant leurs difficultés d'ordre comportemental sont aux prises avec la consommation de drogues comparativement au neuvième des jeunes qui se retrouvent dans cette situation pendant l'enfance. Selon le ministère de l'Éducation (1999a : 8),

[...] des facteurs individuels tels qu'une faible estime de soi, un manque d'affirmation personnelle, l'expérience d'échecs répétés ou le manque de ressources dans la résolution de problèmes sont à l'origine de la consommation abusive et inappropriée de drogues. Certains jeunes ayant des troubles d'adaptation scolaire seraient plus vulnérables. Cette étiquette leur fait ressentir un sentiment négatif et ils peuvent répondre par la consommation de drogues

abusives. [...] Les jeunes venant d'un milieu défavorisé peuvent consommer des drogues pour fuir une réalité difficile.

Je commençais à avoir des troubles de comportement. [...] Pour m'intégrer (dans la classe) je niaisais moi aussi. J'arrivais « gelé » dans mes cours.

Par ailleurs, une étude menée par Boyer et Boucher (1998) auprès de personnes inscrites en alphabétisation dans des organismes faisant partie du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec révèle que

- « les séparations survenues dans l'enfance peuvent contribuer à augmenter la vulnérabilité psychologique à l'âge adulte » (*Ibid.* : 62);
- 45 p. cent des jeunes répondants âgés de 15 à 24 ans souffrent de détresse sévère (*Ibid.* : 25);
- en moyenne, les répondants ont vécu un peu plus de trois événements stressants durant l'année précédant l'étude. Les répondants les plus stressés sont les plus jeunes (*Ibid.* : 61);
- 36 p. cent des apprenants âgés de 15 à 24 ans se classent dans la catégorie faible niveau de soutien social (*Ibid.* : 34);
- deux fois plus de personnes pauvres ou très pauvres disent recevoir peu de soutien social comparativement à celles ayant un revenu plus élevé (*Ibid.* : 62);
- les personnes ayant neuf années de scolarité ou moins sont plus susceptibles d'affronter les stressseurs que les plus scolarisées (*Ibid.* : 48).

Selon ces auteurs, le constat, qui veut que les apprenants-répondants vivent plus de détresse psychologique que la population pauvre et peu scolarisée, sous-entend que les difficultés avec l'écrit seraient « du moins en partie, responsables de détresse sévère » (60). Par ailleurs, ajoutent-ils, la détresse psychologique observée chez les répondants ne signifie pas qu'ils souffrent d'un trouble mental mais peut, cependant, être liée « à la consommation d'alcool ou à

un trouble de comportement » (60). Certains comportements de jeunes confirment ce constat. Ainsi, on remarque que parmi les jeunes consommateurs de drogue et manifestant des troubles de comportement, un jeune songe au suicide;

Une longue dépression s'amorçait en moi. L'aspect visuel du monde de la réalité était sombre et m'horrifiait. Alors, j'ai fui vers ma quête d'identité avec la poésie. J'écrivais de la poésie sur mon départ vers l'autre monde. J'annonçais à qui voulait bien l'entendre que je ne serais plus de ce monde.

deux jeunes (un garçon et une fille) font entre deux et huit tentatives de suicide;

J'ai essayé de me pendre. C'est à ce moment-là que ma sœur est arrivée, et elle a coupé la corde. Elle m'a sauvé la vie. Je suis resté dans le coma pendant une semaine, mais quand je suis revenu, j'ai voulu tuer ma sœur. Mais c'est par après que je remercie ma sœur de m'avoir sauvé la vie.

Enfin, un jeune se suicide pendant son passage à la BÀL.

Desmarais et autres (2000 : 112) signalent que

[...] entre 1993 et 1995, une moyenne de 304 jeunes hommes et 58 jeunes femmes de moins de 30 ans se sont enlevé la vie chaque année au Québec. Le nombre annuel de décès par suicide pour 100 000 jeunes (taux de suicide) se situe à 38 chez les jeunes hommes et à 7 chez les jeunes femmes de 15 à 29 ans. [...] Aux suicides s'ajoutent les tentatives de suicide qui se sont avérées suffisamment graves pour nécessiter une hospitalisation.

Il est à noter que les tentatives de suicide des deux jeunes ont nécessité une hospitalisation.

3.6.6 Apprentissages

Besse (1995 : 23) soutient que l'illettrisme n'a pas une « cause unique ». L'école serait l'une des causes menant à l'illettrisme. Partant du fait que la mission du système éducatif est d'amener chaque classe d'âge à la maîtrise d'un savoir de base, cet auteur se questionne à savoir pourquoi les connaissances acquises pendant le parcours scolaire ne sont pas demeurées irréversibles. Il

s'interroge également à savoir si le système éducatif a pris les moyens adéquats avec les élèves en difficulté d'apprentissage.

Dès l'enfance, la totalité des jeunes manifestent des problèmes d'apprentissage. Pendant les années passées au secondaire, il semble que ces problèmes ne se soient pas résolus malgré les années de redoublement au primaire ou les années passées en classe spéciale qui ont été créées, rappelons-le, pour « corriger les déviations sur le plan des apprentissages ». Il faut également ajouter que, tout comme au primaire, « certaines conditions affectives » nécessaires pour effectuer un travail cognitif sont absentes chez bon nombre de jeunes, comme le démontrent les thèmes touchant les rapports avec la famille, les professeurs et les pairs. Certains jeunes étiquetés comme ayant des troubles d'apprentissages sont, par la suite, identifiés comme ayant aussi des troubles de comportement, et les jeunes classés comme démontrant des troubles de comportement sont catalogués comme ayant des problèmes relationnels. Il faut reconnaître que plusieurs conditions sociorelationnelles n'ont pas été réunies ou respectées de telle manière que les jeunes puissent consolider l'appropriation « par une socialisation ». Car,

[...] entrer dans l'écrit, c'est ainsi pénétrer – et s'intégrer – au sein d'une organisation sociale, marquée par des caractéristiques culturelles, techniques, politiques et économiques propres à la société où vit le sujet. (Besse, 1995 : 91)

Par ailleurs, une minorité de jeunes (4) signalent un manque d'attention pendant cette étape scolaire. On note, d'une part, que trois fois moins de jeunes mentionnent avoir ce type de problèmes comparativement à l'étape précédente, et, d'autre part, que le sixième des jeunes manifestant un manque d'attention au primaire sont encore aux prises avec cette difficulté. On observe également qu'une faible minorité de jeunes (2) soulignent leur manque de concentration.

Ralph, jeune bàlois (1998 : 5), affirme que sauter les repas du matin et du midi donne sommeil et ne favorise pas l'écoute en classe. La malnutrition mène à la démotivation et à la perte de concentration, ajoute-t-il. Ce jeune connaît ce que c'est que d'avoir faim. Manger d'une manière saine et profitable n'est pas le lot des jeunes pauvres, dit-il, « pour les jeunes étudiants pauvres, manger..., c'est dur ». (*Ibid.*)

Tout comme à l'étape du primaire, une forte majorité de jeunes attirent l'attention sur leurs échecs scolaires. « Vivre la non-maîtrise ou la maîtrise insuffisante de choses qui dans la société sont “évidentes”, comme le langage écrit, conduit à une image plus ou moins négative de soi. » (Jaehn, 1993 : 263)

J'ai voulu changer de classe. Ma classe, c'était un groupe de TGA et aussi déficience. [...] À l'autre étape, j'ai changé. [...] J'ai été mis dans une classe de troubles de comportement, mais je n'étais pas capable de suivre. C'était plus difficile pour moi. [...] Je ne comprenais pas les explications. [...] Deux semaines plus tard, je suis retourné dans mon autre classe. Je n'avais pas été capable de suivre. J'aurais aimé ça avoir pu rester là...

Toutefois, peu (5) informent de leurs réussites scolaires ou autres.

J'ai participé à un concours de poèmes. Je suis arrivée deuxième. Ça m'a montré un talent que je ne connaissais pas.

Plus du cinquième des jeunes (7) affirment ne rien apprendre pendant les années passées au secondaire, ne pas atteindre les objectifs visés ou encore perdre complètement leur temps.

À 15 ans, je rentre en CC3. Je fais encore des fascicules comme ceux de CC1 et CC2. Je trouve ça bébé parce que j'ai le sentiment de perdre mon temps.

3.6.7 Encadrement familial et soutien scolaire ou spécialisé

Dans une étude, Chao et Willms (1998 : 1) démontrent que les parents utilisant de « bonnes aptitudes parentales et une certaine autorité » favorisent un meilleur rendement scolaire. Par ailleurs, cette étude laisse entendre, d'une part, que seulement un tiers des parents canadiens répondent à ces critères et que, d'autre part, ces parents se retrouvent dans tous les milieux de la société. L'étude de Bouchard et autres (1999 : 9) révèle sensiblement la même chose. Le suivi parental, « un environnement positif à la maison, des attitudes positives face à l'éducation et face à l'école et des attentes élevées de réussite scolaire » ont des effets favorables sur le succès scolaire, et ce, dans les différents milieux socio-économiques. Il en est tout autrement pour les jeunes connaissant l'échec scolaire. Ainsi, ils ne sont pas motivés pour accomplir leur tâche

scolaire à la maison, y ont des problèmes de comportement et des tensions avec leurs parents et manifestent peu d'intérêt pour la lecture (Bouchard, 1999 : 163). Leurs parents témoignent d'une perte de confiance envers l'école et exercent un renforcement de contrôle ou des formes de laisser-aller.

Dans les récits de formation des jeunes, on observe une baisse considérable de l'appui parental offert aux jeunes. Moins du quart de l'ensemble des jeunes (8) bénéficient d'un encadrement scolaire au secondaire. Ce sont les mêmes jeunes qui ont reçu un soutien scolaire et affectif de la part de leurs parents tout au long de leur parcours scolaire. Ils font partie du type 2.

Par ailleurs, un peu plus du tiers des jeunes (13) affirment recevoir un soutien affectif pendant cette période. La grande majorité de ces jeunes (11) font aussi partie du type 2; les autres (2), du type 3.

J'ai été chanceuse d'avoir des parents qui m'ont aidée à passer à travers tout ça. Je ne sais pas ce que je serais devenue sans leur aide. Je suis née dans une bonne famille.

Il faut ajouter qu'un peu plus du sixième des jeunes (6) mentionnent n'avoir reçu aucune aide parentale aux apprentissages scolaires pendant tout leur parcours scolaire.

Je me rappelle pourquoi j'avais commencé à fumer de la cigarette : comme mes parents se foutaient de moi en 5^e année et en 6^e année et qu'ils n'avaient pas changé au secondaire.

Une minorité de jeunes (8) mentionnent avoir été aidés par un professeur ou par un professionnel de l'éducation. Un seul jeune fait partie du type 1; les autres des types 2 et 3. Plus du tiers de ces jeunes (3) sont aidés par un professeur et par un professionnel.

Le prof m'a dit que j'étais un garçon intelligent et qu'elle croyait que j'étais capable de foncer dans la vie.

Une autre minorité de jeunes (8) signalent le contraire quant aux professeurs.

Les professeurs n'aidaient pas les jeunes parce que les professeurs le savaient qu'ils perdaient leur temps étant donné que, quand on est en classe spéciale, on n'aura jamais notre diplôme de secondaire V.

On constate qu'il y a désintérêt de toutes parts pendant les années passées au secondaire pour bon nombre de jeunes : les parents, les professeurs et l'école. L'appui parental aux travaux scolaires chute de plus de la moitié; le soutien d'un professeur ou d'un professionnel de l'éducation, de près de la moitié.

3.6.8 Pratiques de l'écriture et de la lecture

D'après Bouchard et autres (1999 : 21), « la contribution propre des élèves à leur réussite » est une « composante fondamentale du rapport à l'école ». On observe que plus de la moitié des jeunes ont des pratiques prescrites de l'écrit pendant des périodes variables malgré un désintérêt marqué de la part des parents, des professeurs et de l'école pour eux. Presque tous les jeunes du type 3 signalent leur implication scolaire pendant des périodes plus ou moins courtes; la moitié, dans le type 1 et plus du cinquième dans le type 2.

Je prends la décision de me prendre en mains, en d'autres mots, de réussir. [...] J'utilise mon agenda intelligemment en inscrivant tout ce que les professeurs dictent. Les devoirs étaient, d'après moi, un savant investissement. Je les fais avec minutie, propreté. Les leçons, elles, prenaient tous mes temps libres.

Toutefois, il est à noter que le nombre de jeunes fournissant effort et temps diminue à mesure que les années d'école passent tout autant que leur contribution.

Ce n'était pas assez intéressant l'action de lire.

La moitié des jeunes qui s'impliquent dans leurs travaux scolaires ont de plus des pratiques autonomes de l'écrit. Quelques-uns lisent des livres d'intérêt personnel, d'autres écrivent de la poésie ou leur journal intime. D'après Fijalkow (1997 : 302), « ce sont les occasions d'écrire accrues et saisies, donc les pratiques, qui facilitent l'apprentissage ».

Tout au long de mon adolescence, j'écris mon journal intime. C'est un peu une façon que j'ai trouvée pour m'évader à ce moment-là. J'avoue par contre qu'entre mon journal et un joint, je préférerais de loin m'évader en fumée. Je ne lisais pas, n'écrivais que de pitoyables poèmes révolutionnaires.

Une étude sur l'état de la situation de la lecture au Québec démontre qu'« une proportion de 43,1 % de Québécois ne lisent que très rarement ou jamais des livres, alors que pour les quotidiens, le pourcentage n'est que de 23,6 % ». (Québec, Culture et Communications, 1998 : 2) La fonction utilitaire domine chez les lecteurs de revues dans une proportion de 52 p. cent. (*Ibid.* : 10) Enfin, « il ressort que si le plaisir de la lecture n'y est pas, l'habitude de la lecture s'estompe et, en conséquence, les capacités de lecture. Il importe que le plaisir de lire s'ajoute à la fonction utilitaire ». (*Ibid.* : 11) On observe que plusieurs jeunes à l'étude sont très représentatifs de la « proportion de 43,1 % de Québécois (qui) ne lisent que très rarement ou jamais ».

De plus, Sénécal (1992 : iii), dans sa thèse de doctorat, cherche à « évaluer le niveau de lecture fonctionnelle chez les jeunes de 16 à 18 ans inscrits en cheminement particulier de formation ». Après l'analyse des résultats de sa recherche, l'auteure est en mesure d'affirmer que « les jeunes du cheminement particulier de formation [...] risqueront de rencontrer de sérieuses difficultés dans certaines situations de la vie courante ». (*Ibid.* : 97) Elle constate qu'ils sont des analphabètes scolarisés dont le parcours scolaire s'effectue soit dans des classes spéciales, soit dans des programmes de voies allégées. Elle a été en mesure d'établir clairement que

- « aucun jeune n'a atteint un niveau suffisant de lecture pour s'adapter harmonieusement à un monde du travail en perpétuel changement, exigeant des capacités de lecture accrues;
- (tous) manifestent des difficultés importantes lorsqu'il s'agit de lire un texte, de réfléchir et de le comprendre;
- la majorité des jeunes du cheminement particulier ont connu un parcours difficile et cela dès le primaire. » (*Ibid.* : 252-257)

On observe, par ailleurs, que la moitié des jeunes avouent ne fournir aucun effort pendant des périodes plus ou moins longues du secondaire. Quelques-uns affirment n'avoir aucune pratique.

Faut-il comprendre de ces affirmations que les activités scolaires en classes spéciales ne comprennent pas celle de l'écrit?

En C.C. 2, à 14 ans, en classe spéciale, on n'avait jamais de devoirs. Mon frère et ma mère auraient été là pour m'aider, mais on n'avait pas de devoirs ni de leçons...

D'après Decroly (dans Besse, 1995 : 44),

[...] dans nos apprentissages, nous sommes souvent comparables à un alpiniste qui, pour accéder au sommet qu'il veut atteindre, doit épouser le terrain et progresser par détours, retours arrière, progressions obligées. Or, pour comprendre les problèmes des enfants, il faut d'abord comprendre cette progression et aussi connaître les étapes constituant l'activité de construction de l'écrit.

On s'aperçoit que plusieurs jeunes ne se sont pas trouvés en situation de « progressions obligées », n'ont pas ou n'ont pu fournir « une contribution propre » ou encore n'ont pas été incités à le faire. Ayant bien intégré le discours social qui veut qu'il faille aller à l'école, ils ne sont pas des décrocheurs actifs faisant partie des statistiques. Mais ils sont plutôt des décrocheurs passifs pour qui l'école n'est ni porteuse de sens, ni de motivation. L'école s'est faite silencieuse quant au plaisir et à l'utilité liés au savoir.

D'après Besse (1995), on peut apprendre tout au long de notre vie. Mais pour ce faire, il faut être placé dans une situation d'apprentissage. Il y a quelqu'un ou quelque chose qui apporte de l'information, de l'enseignement ou de la formation. En ce qui a trait aux jeunes, les informations reçues ne se sont pas rendues à destination. Les difficultés multiples, tant dans leur vie personnelle, familiale que scolaire, sont autant de barrières à leur implication dans leurs apprentissages. Quand toute l'énergie est mise à survivre dans un milieu familial ou scolaire hostile, il n'en reste que peu pour une « contribution propre » dans les apprentissages.

Je ne vois jamais ma mère écrire ou lire car elle ne sait pas lire. [...] Je n'aime pas l'école dès la première année du primaire et je détestais mes profs. Je n'avais pas beaucoup d'amis à l'école. [...] Mon frère et moi, tout ce qu'on touche, on se le lançait au visage; à tous les jours, c'est comme ça. [...]

L'année d'après, je débute à cette école de fous. [...] En classe, je déconnais à tous mes cours. [...] À 15 ans, je trouve la lecture et l'écriture plates. Je lis 15 minutes à l'école et j'ai mal à la tête. De toute façon je ne trouve pas de livre à mon goût à la bibliothèque de ma ville.

3.6.9 Parcours scolaire

L'ensemble des jeunes font partie des classes spéciales de « type continu » au cours de la période du secondaire, et tous terminent leur scolarité dans ce type de classe :

- près des deux tiers des jeunes (22) faisant partie des classes spéciales au primaire poursuivent leur formation en classe spéciale au secondaire;
- quelques jeunes (6) faisant partie d'une classe ordinaire au primaire poursuivent leur scolarité dans une classe ordinaire dans la première année à l'école secondaire; après avoir redoublé la première secondaire ordinaire, ils sont acheminés dans des classes de cheminement continu;
- certains (5) fréquentent les cheminements particuliers de formation de « type temporaire » avant d'être envoyés dans une classe de cheminement continu;
- un jeune a quitté l'école après la 6^e année.

Les cheminements particuliers de formation de « type continu » sont conçus pour les jeunes « qui présentent un retard scolaire trop important pour envisager une réintégration en classe ordinaire ». Au premier cycle du secondaire, ce type de formation tend vers « l'atteinte des objectifs de formation générale », alors qu'au second cycle, il vise « l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans ». (Ministère de l'Éducation, 1988b : 5-11)

Les cheminements particuliers de formation de « type temporaire » sont conçus pour les jeunes âgés de 12 à 16 ans ayant un « retard de un à deux ans en langue maternelle et en mathématique » dû à leurs difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Il « vise la réintégration à la classe ordinaire » et ce, à court terme, car c'est « essentiellement une mesure transitoire ». (*Ibid.* : 5) Tous les jeunes qui sont passés par ce type de formation sont dirigés vers les classes de formation de « type continu » après des périodes variables.

En 1996, *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996* (ministère de l'Éducation, 1996 : 32) notent que peu de gens « s'opposent à l'intégration des EHDAA à la classe ou à l'école ordinaire ». Bien qu'en 1999, on reconnaisse encore le bien-fondé de l'intégration de ces jeunes à la classe ordinaire, cette intégration est considérée comme faible. Serait-ce dû au fait que les commissions scolaires, tout en devant privilégier l'intégration scolaire des élèves en difficulté ou handicapés dans des classes ordinaires, doivent aussi s'assurer que cette intégration « ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte, de façon importante, aux droits des autres élèves ». (Ministère de l'Éducation, 1999b : 13) Cet énoncé semble pouvoir recevoir plusieurs interprétations quant aux droits des uns et des autres.

À cet égard, Elkouri (1999), suite à une entrevue avec Michel Robinson, un jeune ayant eu un parcours scolaire semé d'embûches dans des classes spéciales, écrivait dans *La Presse* que les classes spéciales n'ont rien fait pour améliorer le sort de ce jeune adulte qui se droguait pour oublier ses malheurs familiaux. Dans ce cas particulier, comme dans bien d'autres, il n'y a donc pas eu d'intégration dans des classes régulières. Il semble que ce cheminement en soit un dont on ne peut sortir.

Plus du tiers des jeunes (13) sont aiguillés en insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 pendant le deuxième cycle du secondaire. Quelques-uns y apprennent l'estime de soi; une très faible minorité de jeunes (2) s'y trouvent un emploi; aucun n'y fait des apprentissages scolaires.

Quand j'ai su que j'allais en CC4-B, j'ai décroché comme un pendu.

« Au second cycle du secondaire, un cheminement particulier de formation de type continu est conçu pour permettre l'insertion sociale et professionnelle de l'élève; il porte le nom de *cheminement particulier de formation visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes* (ISPJ) et s'adresse à des élèves de 16 à 18 ans. Cette formation de deux ans est basée sur la formule de l'alternance travail-études, ce qui permet aux jeunes d'effectuer des stages dans des fonctions simples de travail (métiers non spécialisés). L'élève qui emprunte ce cheminement

particulier doit être âgé d'au moins 16 ans au 30 septembre de l'année scolaire en cours. » (Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 2001)

Enfin, plus du tiers des jeunes (12) abandonnent l'école ou sont abandonnés par l'école pendant leur formation en cheminement continu. Pour certains (3), ce décrochage scolaire s'effectue avant qu'ils aient atteint l'âge requis pour le faire. Pour d'autres (2), il prend la forme d'une expulsion.

À la fin de cette année-là, la directrice m'a dit que c'était préférable que je ne revienne pas l'année d'après. J'avoue que ça m'a démolie.

« La commission scolaire peut, à la demande d'un directeur d'école, pour une cause juste et suffisante et après avoir donné à l'élève et à ses parents l'occasion d'être entendus, inscrire un élève dans une autre école ou l'expulser de ses écoles; dans ce dernier cas, elle le signale au directeur de la protection de la jeunesse. » (Ministère de l'Éducation, 1988a)

3.6.10 Absences significatives et absentéisme

Plus du tiers des jeunes (13) ont des absences significatives pendant leur cheminement scolaire au secondaire. On note cependant un fléchissement par rapport à l'étape précédente. Quelques-unes (2) de ces absences sont dues à des hospitalisations : l'un des jeunes, pour une myocardite; l'autre, tout comme au primaire, pour des crises d'épilepsie. Ce dernier encourt de nombreuses suspensions et fait de plus l'école buissonnière à maintes occasions.

L'absentéisme scolaire est rapporté par près du tiers des jeunes (11). Près de la moitié de ceux-ci (5) soulignent avoir fait également l'école buissonnière pendant l'enfance. Alors qu'au primaire une seule jeune manifeste à la fois des problèmes de comportement et des absences répétées à l'école, pendant le secondaire, on note une augmentation significative, car près des deux tiers de ces jeunes (7) signalent avoir été dans cette situation. Enfin, plus du tiers des jeunes (4) sont exposés à des suspensions.

J'ai beaucoup de suspensions dans ma petite vie.

Selon Royer et autres (1993 : 102-103), bien qu'il y ait quelques effets positifs « à court terme » liés à la suspension, « elle est ultimement contre-productive » :

- « les jeunes suspendus sont souvent laissés sans supervision pour le reste de la journée, la plupart des parents étant au travail;
- cet élève, à son retour à l'école, peut être catalogué par ses pairs et identifié comme «à problème» par ses enseignants et ses enseignantes;
- la suspension n'est sûrement pas la meilleure méthode pour communiquer avec des parents au sujet des difficultés de comportement de leur jeune et pour obtenir leur soutien face aux objectifs disciplinaires de l'école;
- la suspension n'enseigne pas l'autodiscipline et n'assure en rien que le comportement problématique de l'étudiant ne se répétera pas ». (*Ibid.*)

Tous ces jeunes sont malheureux de faire partie des classes de formation en cheminement continu. Plus de la moitié d'entre eux ne reçoivent aucun soutien affectif parental. À ce manque de soutien parental s'ajoute, pour l'ensemble des jeunes qui sèchent des cours, l'absence de relations harmonieuses avec leurs professeurs au secondaire. De plus, une forte majorité de jeunes reconnaissent avoir des rapports tendus avec leurs pairs. Y a-t-il là interdépendance entre ces manques affectifs et sociorelationnels et l'absentéisme?

Disons que j'ai ciblé les voyous les plus cools de la place. Tout de suite, je suis devenue comme eux : à me geler durant les cours, foxer mes cours pour aller fumer, à voler dans les casiers. J'ai cru que j'avais enfin trouvé la personne que j'étais; dans le fond, ce n'était qu'une surface. Sous la surface, il y avait une enfant qui était perdue, qui avait le goût de rire et pas se battre pour une connerie. Mais je savais une chose, c'est que j'avais besoin qu'on me respecte.

3.7 Constats se rapportant à la petite enfance, à l'enfance et à l'adolescence

À la suite de l'analyse des récits des jeunes bàlois, plusieurs constats ressortent avec force. En accord avec Panet-Raymond (1986 : 123), nous soutenons que « [...] (ces constats n'ont) pas la prétention de démontrer une représentativité statistique; chaque [...] (jeune) présenté est unique et représentatif de lui-même, mais il évolue dans un contexte et selon des rapports sociaux qui permettent une certaine généralisation » et qui, d'après nous, revêt une forte pertinence sociale. Ainsi, nous sommes en mesure d'avancer que pour les jeunes bàlois :

- L'école formelle décrite par le ministère de l'Éducation et celle décrite par les jeunes bàlois dans leurs récits de formation sont totalement à l'opposé et ne se rejoignent d'aucune manière.

Bref, l'autre école, celle que les jeunes de la Boîte à lettres ont fréquentée, n'est généralement pas connue. Elle est un lieu d'exclusion, de rejet, de dévalorisation et de déconstruction de l'identité des jeunes bàlois.

- Dès le primaire, il existe des différences de culture entre les jeunes bàlois et l'école. N'y a-t-il pas conflit entre « l'identité sociale de l'enfant telle qu'elle résulte de son milieu sociofamilial et l'identité sociale qui est exigée par l'école »? (Fijalkow, 1990 : 347)

Bref, l'école ne s'est pas adaptée à la culture des jeunes bàlois. Elle se doit de s'ouvrir et de créer une passerelle de manière à rejoindre cette population laissée pour compte.

- Dès l'éducation préscolaire, plus du quart des jeunes bàlois sont identifiés comme ayant des problèmes de langage et ne reçoivent, apparemment, que peu d'aide en regard de leurs difficultés. Dès les deux premières années d'école (éducation préscolaire et 1^{re} année), près des trois cinquièmes des jeunes bàlois manifestent des problèmes d'apprentissage d'où découlent des retards scolaires : redoublement et placement en classe spéciale.

La presque totalité des jeunes bàlois présentent un réel retard scolaire au primaire et seraient en droit de recevoir un soutien de services complémentaires; seulement quelques services complémentaires sont offerts à moins de la moitié des jeunes bàlois pendant des périodes variables. Les classes spéciales (maturation, attente, récupération), plutôt que d'être vues comme une aide précieuse aux difficultés d'apprentissage pour ces jeunes, sont perçues par ces derniers comme un lieu d'exclusion, de rejet, d'isolement ou de stigmatisation. De plus, la majorité des jeunes bàlois portent un jugement assez percutant sur les apprentissages scolaires : ils affirment ne rien apprendre pendant les années passées au secondaire, ne pas atteindre les objectifs visés ou encore perdre complètement leur temps.

Bref, les mesures adoptées et mises en place, en particulier les classes spéciales, stigmatisent les jeunes bàlois et les mènent à une impasse à la fin de leur parcours scolaire.

- La presque totalité des jeunes bàlois identifiés comme ayant des difficultés d'apprentissage, ont, par la suite, des difficultés relationnelles et affectives tout autant que ceux qui démontrent des difficultés relationnelles et affectives ont, par la suite, des difficultés d'apprentissage. Ils sont, pour la plupart, marginalisés, rejetés et méprisés par leurs pairs et leurs professeurs. De plus, ils éprouvent des difficultés à établir des relations harmonieuses avec leurs professeurs ou leurs pairs ou encore à les entretenir, s'il y a lieu.

Bref, dès le primaire, l'école imprime une marque de dégradation affective et sociorelationnelle chez tous les jeunes bàlois.

- Les jeunes bàlois ne sont pas stimulés par l'école ni au primaire ni au secondaire. Ils ne développent aucune motivation pour l'école.

Bref, dès le primaire, nous observons un décrochage passif chez la majorité des jeunes bàlois, décrochage passif qui se poursuit à l'étape du secondaire.

- Nous savons que le rapport affectif est fondamental pour développer le goût de l'école. Or, la grande majorité des jeunes bàlois ne se sentent aimés ni par leurs professeurs ni par leurs pairs. Ils sont ainsi privés d'une influence positive pendant tout leur parcours scolaire. Il

s'ensuit qu'ils n'aiment ni leurs professeurs ni leurs pairs. On observe alors que la majorité des jeunes bàlois usent leur énergie à survivre dans un milieu scolaire hostile.

Bref, que les jeunes bàlois arrivent perturbés ou non à l'école, ils en sortent tous perturbés. L'école ne devrait-elle pas avoir l'effet inverse?

- Plus de la moitié des jeunes bàlois subissent entre un et cinq changements d'école pendant le primaire sans pour autant déménager. Plus du quart en vivent entre un et trois pendant l'étape du secondaire. Existe-il un lien entre mobilité scolaire et échec scolaire?

De plus, on s'interroge à savoir si ces changements d'école ne sous-tendent pas une gestion des classes spéciales qui obéit à des impératifs administratifs plutôt que pédagogiques.

Bref, les changements d'école imposés par l'administration scolaire sont un des facteurs aggravants qui mènent à l'échec scolaire des jeunes bàlois.

- Peu de jeunes bàlois signalent avoir eu des pratiques prescrites ou autonomes de l'écrit durant leur parcours scolaire.

Bref, y a-t-il des activités de l'écrit dans les classes spéciales? Quelles sont les activités des jeunes dans les classes spéciales? À quoi servent les classes spéciales? Servent-elles seulement à écouler le temps, les années où l'on oblige les jeunes à aller à l'école?

- Tous les jeunes bàlois qui redoublent au primaire, font, par la suite, partie des classes spéciales. Ces jeunes commencent l'étape du secondaire dans des classes de cheminement continu ou temporaire. La totalité des jeunes finissent l'étape passée à l'école secondaire dans une classe de cheminement continu; aucun jeune bàlois qui a fait partie d'une classe spéciale ne peut poursuivre d'une façon durable sa scolarité en classe ordinaire.

Bref, l'école ne permet aucun retour au parcours ordinaire pour les jeunes bàlois. Une fois installé sur les rails des classes spéciales, il n'y a aucun aiguillage possible. Ils y demeurent jusqu'au bout du voyage scolaire.

- La grande majorité des jeunes bàlois terminent leur parcours scolaire dans des classes d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ). Ces classes doivent offrir une formation scolaire et visent aussi l'insertion sociale des jeunes qui en font partie.

Bref, nous constatons qu'aucun jeune bàlois n'y fait des apprentissages scolaires et qu'une très faible minorité de jeunes bàlois s'y trouvent un emploi.

- Les conditions précaires de vie familiale (violence subie, tensions parentales, pauvreté, rejet) sont difficiles pour plus des deux tiers des jeunes bàlois et elles se détériorent à mesure qu'ils avancent en âge.

Sachant que les services complémentaires sont « nécessaires à la réussite scolaire de certains élèves » (Roy et autres, 1998 : 1), plus particulièrement de ceux venant de milieux défavorisés où plusieurs vivent dans des conditions de vie familiale difficiles, nous nous demandons si l'école utilise suffisamment ces services pour de tels jeunes.

Bref, les services complémentaires ont été peu utilisés ou ne l'ont pas été du tout dans les écoles fréquentées par les jeunes bàlois.

- La plupart des jeunes bàlois qui ont été maltraités dans leur milieu familial maltraitent leurs pairs; les autres Bàlois subissent le mépris de leurs pairs ou sont maltraités par eux. De plus, bien que l'adolescence soit une étape de vie propice aux regroupements, il en est tout autrement pour les jeunes bàlois. Les rapports avec les pairs, dans la plupart des cas, demeurent tendus, voire pénibles pour la majorité. Ils sont seuls, exclus, isolés.

Bref, ni la famille ni l'école ne sont des lieux de socialisation pour les jeunes bàlois ayant été maltraités dans leur milieu familial.

- Plusieurs jeunes bàlois vivent dans un milieu familial perturbé ou encore ont une vie affective fragile pendant la petite enfance. Cette fragilité affective est la résultante, entre autres, d'une dépendance parentale à l'alcool ou aux drogues.

Bref, la plupart des jeunes bàlois vivant dans une famille où l'un des parents est aux prises avec une dépendance à l'alcool ou aux drogues développent des problèmes comportementaux.

- Tous les jeunes bàlois vivent des ruptures (emprisonnement de la mère, séparation des parents, mortalité d'un parent ou d'un proche, hospitalisation, etc.) au sein de leur famille pendant les différentes étapes de leur vie. Ces ruptures semblent être, dans la majorité des cas, des facteurs aggravants de leurs difficultés d'apprentissage.

Bref, les jeunes bàlois qui, pendant leur petite enfance, vivent des ruptures et ne peuvent bénéficier « d'expériences affectives de bonne qualité » risquent « d'accroître leur vulnérabilité » et de ne pas avoir « l'envie d'apprendre ». (Coutou-Coumes, 1986)

3.8 Jeune adulte

3.8.1 Entracte

À l'exception de quelques-uns (3) dont le climat familial est très pénible, une bonne majorité de jeunes bàlois passent sous silence leurs conditions de vie familiale et personnelle pendant la période s'échelonnant entre leur départ de l'école et leur entrée à la Boîte à lettres.

3.8.1.1 « Stresseurs »

On observe, chez plusieurs Bàlois, un certain nombre de ruptures ou d'éléments « stresseurs » (Boyer et Boucher, 1998) vécus dans leur enfance et qui contribuent à leur vulnérabilité psychologique. Cette vulnérabilité transparaît dans les récits du tiers des jeunes. Ainsi, une jeune fait quelques tentatives de suicide et un séjour en milieu psychiatrique; un autre, qui se suicidera par la suite, pleure la mort d'un être cher; certains (3) affirment être toujours consommateurs de drogue, quelques-uns (3) révèlent leur côté délinquant, et un petit nombre a des démêlés avec les forces de l'ordre.

J'ai laissé l'école en janvier 95. Parce que moi et mes amis (plus moi), on a fait un feu de grosse poubelle verte industrielle (container). Et les deux autres, plus tard, ont appelé la police pour dire que c'était moi le responsable.

La majorité des jeunes ressentent un vide intérieur.

Après mes stages, j'ai demandé à mon professeur de X s'il pouvait me trouver une école, et il n'a rien trouvé. Alors, quand je suis sortie de cette école, je me suis sentie dans le néant.

3.8.1.2 Emploi

Plusieurs (9) font une pause dans leur parcours scolaire. Plus de la moitié d'entre eux (5) se trouvent un emploi. Un seul est embauché à la suite d'un stage en ISPJ.

J'ai trouvé un emploi grâce à mon stage au Provi-Soir, et ça fait un an que je travaille là.

Le seul jeune ayant quitté l'école après le primaire occupe des emplois plus ou moins illicites.

Les sortes de travail que j'ai fait, c'est terrible! J'ai travaillé comme vendeur de cigarettes, pusher et j'ai fait du porte-à-porte pour avoir de l'argent en faisant accroire que c'était pour les paniers de Noël, et on mettait l'argent dans nos poches.

3.8.1.3 Pratiques

On constate tout de même que malgré leurs échecs scolaires quasi constants, quelques jeunes (3) ont toujours des pratiques autonomes de l'écrit. Certains (2) écrivent soit des poèmes, soit un journal intime; un autre s'adonne à la lecture de textes poétiques ou encore se rapportant à la musique.

3.8.1.4 Retour aux études

On observe que la majorité des jeunes, après un passage relativement pénible à l'école, persévèrent dans leur démarche d'apprentissage scolaire. Après avoir été abandonnés par l'école, ces jeunes (20), loin de décrocher activement, tentent de faire un retour aux études par la voie de l'éducation aux adultes, et particulièrement au Centre des 16-18³².

- Près des deux-tiers des jeunes (11) sont refusés au Centre des 16-18 n'ayant pas acquis les connaissances suffisantes pour poursuivre leurs études dans ce centre;
- ceux qui sont acceptés ne peuvent suivre que les cours de mathématique et d'anglais, leur formation de base étant trop faible en français.

L'affirmation des jeunes bàlois s'avère juste quant à leur non-apprentissage à l'école. Toutefois, ils ignorent jusqu'à quel point leur méconnaissance de l'écriture et de la lecture est profonde; aucun jeune ayant recours au Centre des 16-18 pour poursuivre ses études n'a de connaissances de base suffisantes en français pour y être admis.

- On les guide alors vers la Boîte à lettres.

Cependant, il faut ajouter que certains jeunes, **après leur passage à la BÀL**, ont réussi le test d'admission au Centre des 16-18. Ce succès peut être attribuable à une amélioration effective de leur capacité d'écriture et de lecture. Il peut aussi être dû à une plus grande confiance en leur maîtrise de la langue au moment de passer le test.

32. « Le Centre des 16-18 est une école de rattachés de niveau secondaire à l'éducation des adultes de la commission scolaire Jacques-Cartier à Longueuil. Il est fréquenté par des jeunes âgés de 16 à 20 ans. Ils peuvent être admis, à divers niveaux du secondaire, pour différentes disciplines, selon les connaissances acquises dans chacune des disciplines. Ainsi, un jeune peut être classé en anglais en première secondaire, en mathématique en deuxième secondaire et être refusé en français. » (<http://www.cam.org/~dart/pedagogie.html>)

3.9 Entrée à la Boîte à lettres (BÀL)

Le début de la vie comme jeune adulte est, pour plusieurs, semé d'embûches diverses. Ainsi, on observe des changements de vie majeurs chez certains jeunes. Quelques Bâlois (5) sont devenus parents : deux jeunes hommes et trois jeunes femmes. Quelques jeunes (9) demeurent en appartement dans la solitude et la pauvreté. Une minorité de jeunes (4) alternent entre vivre chez leurs parents et vivre seul en appartement. D'autres habitent toujours chez leur mère, et très peu chez leur père. Les autres logent chez leurs parents. Une jeune est d'abord hébergée chez les parents de son copain, puis est rejetée de ce milieu et s'en fait expulser; par la suite, un ami l'accueille; un autre alterne entre trois lieux d'habitation.

À 16 ans, je vis à trois places. J'aime ça vivre à trois places. J'aime ça parce que chez ma mère, on travaille, chez X, mon cousin, on joue et chez mon père, on joue au « Séga », un jeu vidéo.

Une minorité de jeunes bâlois (3) font état d'une légère amélioration de leurs relations avec leurs parents.

Même ma mère et mon père voient que je veux réussir. Du côté de ma mère, elle m'a engagé un prof pour qu'il vienne m'aider dans mon appropriation de l'écrit. Mon père n'arrête pas de dire que je ne suis pas fou.

Une autre minorité (3) mentionnent vivre dans un milieu parental toujours perturbé.

À mes dix-huit ans, rien ne change dans ma famille. [...] Mon père établissait des petites réunions de famille. Tout le monde, c'était sur moi que l'un des trois s'arrêtait pour critiquer ma façon de m'exprimer et mon caractère. [...] Chacun de nous est très distant l'un de l'autre. [...] Ma mère ne travaille pas, donc la nourriture se fait moindre. [...] Ces deux-là (son père et sa sœur) se servaient de leurs paroles subtiles et puissantes pour me rabaisser.

Alors que tous ces jeunes (15) du type 2³³ disent avoir vécu durant la petite enfance dans un milieu familial où les relations entre les différents membres de la maisonnée étaient harmonieuses, on constate que seulement une très faible minorité (3) des jeunes de ce type

33. Les jeunes du type 2 témoignent d'une relation affective heureuse ou satisfaisante avec l'un des parents ou les deux dans leur petite enfance.

mentionnent vivre encore une relation affective heureuse ou satisfaisante avec l'un ou les deux parents. Devant l'absence de données concernant les autres jeunes de ce type et devant le fait que les récits de formation ne commandent pas de tout dire, on ne peut donc se prononcer sur leurs relations avec leur entourage proche.

Certains (5) sont sur le marché du travail. Ce faisant, ils profitent en même temps d'activités offertes à la BÀL.

3.9.1 La BÀL

3.9.1.1 Lieu de vie

Plus de la moitié des jeunes bàlois (18) affirment que la BÀL représente, pour eux, non seulement une famille où le respect règne, mais elle est aussi un lieu de vie, un lieu offrant une variété d'activités et de moments de rencontre : ateliers divers, activités libres (principalement consacrées aux rencontres), activités sociales, sorties, etc. Ils prennent en charge l'organisation de certaines activités : rencontre d'un boxeur connu, sorties, soirées sociales, discussions sur des sujets divers, etc. Ces mêmes jeunes soutiennent aussi avoir une emprise sur la programmation de ces activités et se partager des responsabilités dans l'organisation. Ils se voient ainsi confier des responsabilités et des pouvoirs dans l'organisation : comité des participants, rédaction du journal, consultations, etc. La BÀL est, pour bon nombre d'entre eux, une organisation à laquelle ils participent : leur organisation.

Il me semble que j'en ai fait beaucoup, maintenant partir, c'est dur.

De plus, l'aménagement des locaux et le type de bâtiment, d'architecture non institutionnelle, sont favorables à la convivialité recherchée. La flexibilité des aménagements contribue aussi à la convivialité retrouvée dans les ateliers. En fait, la majorité des jeunes mentionnent rechercher cette même convivialité dans l'ensemble de leur expérience entourant l'atelier Autobiographie. Ils apprécient particulièrement se retrouver dans une petite organisation.

Ce que j'aime le plus ici, c'est petit..., c'est familial.

La BÀL est un peu comme une famille, mais une famille où il fait bon vivre. On y retrouve un cadre d'intimité et de sécurité.

On se sent intime, sécurisé...

3.9.1.2 École différente

Cette école est différente. Elle est un lieu de vie agréable, ce que l'école « régulière » n'a pas été pour la majorité d'entre eux. Elle est aussi un lieu où ils peuvent apprendre d'une façon différente et avoir du plaisir dans cet apprentissage. En ce sens, ils en parlent aussi comme d'un lieu qui n'est pas une école. Dans leur discours, les jeunes bàlois distinguent parfois la BÀL de l'école.

C'est bien différent de l'école, ce n'est pas la même vie.

À d'autres moments, ils en parlent comme d'une école.

Si mes parents n'étaient pas là, je ne serais pas à l'école...

Nous pouvons associer cette confusion dans le discours des jeunes bàlois à une mouvance dans leur représentation de ce qu'est l'école. En effet, la BÀL est, pour eux, un endroit d'apprentissage en lieu et place d'une école qu'ils ont quittée et vers laquelle ils veulent retourner. Elle représente donc un lieu offrant l'enseignement leur permettant d'acquérir les connaissances de base pour entrer au Centre des 16-18.

3.9.2 Développement affectif à la BÀL

Cyrulnik (1999 : 44) soutient que « nous sommes tous contraints de nous tricoter avec nos rencontres dans nos milieux affectifs et sociaux ». Lorsqu'un milieu est différent, le tricot se

modifie. Ainsi, contrairement aux tensions vécues en milieu scolaire, la majorité des jeunes signalent trouver une ambiance sereine à la BÀL. Le milieu affectif et social de la BÀL engendre un nouveau type de relations interpersonnelles. Pour la majorité des jeunes, vivre dans un cadre formatif sans se sentir rejeté ou déclassé par les autres, jeunes comme adultes, est une expérience nouvelle pour eux. Plus encore, établir des relations significatives et, pour plusieurs, se construire un réseau d'appartenance deviennent un facteur de reconstruction de leur estime personnelle et de leurs habiletés relationnelles.

De plus, alors qu'on ne pouvait déceler un plaisir réel lié à l'école pendant le parcours scolaire des jeunes, tous en manifestent un depuis leur entrée à la BÀL. Certains jeunes, très timides, surmontent peu à peu leur timidité.

Mon entrée à la Boîte à lettres, c'est positif parce que c'est moi qui fais les démarches. Depuis ma sortie du centre d'accueil, j'étais très gêné. Téléphoner et dire au monde que je ne sais pas lire et écrire... pas facile.

La moitié des jeunes mentionnent haut et fort leur fierté de faire partie des jeunes de la BÀL. D'autres sont heureux de ne plus avoir une étiquette sur le front qui les identifie comme « des jeunes qui ont des problèmes ».

J'aime l'école et je le dis tout haut. Je veux apprendre et ça, en partie, grâce à mes trois ans à la BÀL qui m'ont ouvert les yeux sur ce que j'étais.

Toutefois, tous les jeunes n'y entrent pas de bon cœur. Il faut admettre que plusieurs jeunes, dès leur entrée à la BÀL, ont opposé une certaine résistance aux formatrices, aux pairs et aux apprentissages. Mais deux jeunes seulement en font la remarque. Selon De Coster (1989 : 4), « retourner là où loge la défaite est tout un défi ».

Ma mère décide de m'inscrire à la Boîte à lettres. Personnellement ça ne me tente pas, mais je me suis dit que les jeunes allaient être tous délinquants et que j'allais m'amuser. La journée que je suis arrivée à la BÀL, je me suis bien rendu compte que les jeunes étaient normaux. Je ne me suis pas intégrée au groupe tout de suite. [...] Après quelques semaines à la BÀL, je me suis mise à parler aux jeunes. À partir de ce moment-là, je me suis mise à écouter en classe, je commençais à être motivée.

Pendant les premières semaines passées à la BÀL, près du tiers des jeunes mentionnent éprouver quelques difficultés à se conformer aux exigences. Malgré ces difficultés, ils entrevoient tout de même la BÀL comme leur dernière chance de s'en sortir. Par ce revirement de situation, on peut affirmer avec Cyrulnik (1990 : 97) que

À ceux qui disent « troubles précoces, effets durables », on peut répondre que les troubles précoces provoquent des effets précoces, qui peuvent durer, si l'alentour familial et social en font des récits permanents.

3.9.3 Relations avec les formatrices

On a observé que la majorité des jeunes bàlois n'avaient rencontré que très peu de professeurs significatifs pendant leur parcours scolaire. La majorité des jeunes ont vécu des relations interpersonnelles plutôt dévalorisantes, et même souffrantes, à l'école.

Dans une école, du monde qui niaise les autres.

Cette observation n'a plus lieu d'être à la BÀL.

Ici, t'es sûr de ne pas te faire écœurer.

Ils ont désormais des personnes significatives auprès d'eux, qui leur donnent temps et attention : les formatrices et les membres de la BÀL. Dans leur récit de formation, la majorité des jeunes bàlois témoignent leur affection pour les formatrices, affection qui se construit au fil des jours, qui s'apprend, s'apprivoise dans l'action, c'est-à-dire dans la contribution des uns et des autres. Ces jeunes, au contact des formatrices, transforment leurs rapports avec eux-mêmes, avec les autres, les « professeures », avec leurs pairs et avec l'écrit. C'est par l'autre que j'existe, son regard « me conduit à être ce que je suis pour lui ». (de Gaulejac, 1996 : 121)

*Elles ont changé ma vie à tout jamais, en un an. J'ai changé du tout au tout.
Je suis rendue moins agressive avec les autres. J'ai appris à parler de mes*

sentiments, je me fous moins des autres, j'ai appris à me respecter et je ne juge plus les gens à la première impression.

Plus de la moitié des jeunes disent que les principales qualités que possèdent les formatrices sont la capacité d'établir de bonnes relations, l'empathie, la compréhension. Il est manifeste qu'un lien intime et chaleureux s'est établi entre les formatrices et les jeunes.

Elle nous met sur le même pied... Ça ne se peut pas que les formatrices t'aiment pas, toutes les formatrices t'aiment.

Le sujet se re-construit alors par l'affectif, car plus les liens avec une ou des personnes impliquées (aspect relationnel de l'expérience) sont forts, plus l'impact formatif sera grand, et plus le sujet sera transformé.

Les formatrices sont sympathiques dans leur façon d'enseigner, font leur travail avec une grande passion. Elles aiment faire apprendre aux jeunes qui sont en difficulté. Avec elles, je prends le goût à travailler parce que les formatrices te donnent confiance en toi, t'aident, te comprennent et ne cherchent pas à te dévaloriser. [...] Ma motivation est géante. [...] J'ai même pas eu l'idée de penser négativement quand j'étais à l'intérieur de cette école.

Plus de la moitié d'entre eux soulignent que les formatrices personnalisent leurs interventions dans les ateliers et qu'elles réussissent à bien se faire comprendre, cette façon d'agir étant importante pour eux. Cette personnalisation fait naître un sentiment de confiance envers elles et envers leur soutien.

Elle explique à chaque élève la consigne différemment pour qu'ils comprennent; en un mot, elle personnalise son enseignement.

Une minorité de jeunes bàlois reconnaissent de plus que les formatrices font aussi preuve d'une grande patience face au désordre qui règne parfois dans les groupes. Une autre minorité apprécie leurs interventions pour maintenir un ordre suffisant pour travailler en toute quiétude.

Elles sont capables de dire : « on se calme... »

La majorité des jeunes soutiennent que les formatrices entretiennent un climat de bonne humeur dans le groupe. L'engagement et la considération manifestés envers eux par les formatrices et les membres de la BÀL sont perçus comme des signes de considération pour leur personne. Ce sentiment d'être considéré contribue à les rendre plus actif dans leurs apprentissages.

Tous les efforts qu'elle (la formatrice) met, ça me fait réfléchir.

3.9.4 Relations avec les pairs

Boyer et Boucher (1998) soutiennent que le désir de se socialiser est l'une des trois principales motivations qui conduisent les analphabètes à s'engager dans un processus d'alphabétisation. « L'acte d'apprendre, c'est-à-dire de recevoir et de transmettre de l'information, de modifier ses connaissances et d'y greffer des éléments nouveaux, est intimement lié à la capacité de communiquer avec les autres » d'affirmer de Coster (1993 : 334). Nous ajoutons que l'écrit sous-tend une intention globale de communiquer.

On observe des transformations dans leurs rapports avec leurs pairs. On sait que la totalité des jeunes bâlois n'avaient connu que des relations tendues et difficiles avec la plupart des autres jeunes pendant leur parcours scolaire. La majorité de ces jeunes se faisaient mépriser et maltraiter par eux; certains maltraitaient aussi leurs pairs. Désormais, ils établissent non seulement de bonnes relations entre eux, mais ils soulignent, de plus, quelques points positifs qu'ils découvrent chez leurs pairs :

- ils reconnaissent en chacun d'eux la persévérance dans la poursuite de leurs études malgré qu'ils aient subi de nombreux échecs;
- ils se font peu à peu confiance, puis prennent plaisir à être ensemble; ils découvrent qu'il est *important* d'établir un *bon contact avec les autres* (pairs, formatrices), ce qui engendre chez eux le plaisir d'aller à l'école (BÀL), puis l'amour de l'école (BÀL);
- certains, tout en apprenant à respecter les autres, déclarent apprendre le respect d'eux-mêmes jugé tout aussi important;
- les uns portent des appréciations favorables sur le style d'écriture de leurs pairs;

- d'autres témoignent du courage de leurs pairs ou encore de leur gentillesse;
- certains, affirmant avoir eu un comportement agressif envers leurs pairs à l'école, font preuve de moins de violence envers les autres Bâlois et apprennent à entrer en relation avec eux;
- quelques-uns constatent que leurs pairs s'expriment de mieux en mieux, plus facilement et plus clairement;
- plusieurs commentent, de façon constructive, les travaux bâlois, ce qui les incite à s'impliquer davantage;
- nombre d'entre eux soulignent la débrouillardise dont font montre leurs pairs.

Cette transformation positive de leurs rapports avec les autres permet à la majorité des Bâlois d'affirmer qu'il est plus facile de faire des apprentissages scolaires quand les relations avec les autres sont harmonieuses.

Quand on est bien dans un milieu, on peut étudier, apprendre, mais quand on n'est pas bien dans un milieu, le monde du milieu, alors c'est invivable, et on ne peut pas apprendre.

De plus, on observe que plus de la moitié des jeunes bâlois associent la disparition du sentiment d'être isolé à leur participation à la BÂL et à l'atelier Autobiographie. Ils estiment que la dynamique interpersonnelle vécue dans l'atelier leur a permis de briser leur isolement.

Moi, je ne suis plus refermé dans mon coin seul...

La participation à la BÂL et l'intimité vécues dans l'atelier Autobiographie ont suscité l'émergence de réseaux sociaux entre les jeunes. Plusieurs d'entre eux deviennent des amis et se voient en dehors des activités de la BÂL. De plus, certains rapportent aussi s'ouvrir davantage à la communication dans leur environnement social.

Ça me permet de sortir, d'aller vers les autres...

Un des résultats les plus marquants se rapportant à l'atelier Autobiographie, et plus largement à la BÀL, est un grand sentiment de reconnaissance sociale. Plus de la moitié des jeunes mentionnent que ce sentiment provient, d'une part, des relations interpersonnelles vécues et, d'autre part, d'une plus grande ouverture à la communication avec les autres.

L'amorce d'une reconstruction identitaire des jeunes s'appuie sur l'émergence de perceptions de soi et d'intentions nouvelles en tant que sujet-apprenant dans son ALÉ. Elle est associée à une meilleure articulation de sa réflexivité et de sa responsabilité qui s'est échafaudée sur une dynamique relationnelle particulière.

La majorité des jeunes se sont graduellement ouverts. Ils sont plus joyeux, moins craintifs, acceptent mieux la critique et changent d'attitude. On présume que cette transformation des rapports avec les autres est liée aux transformations des représentations de soi vécues, donc des rapports à soi en tant que sujet. Plus de la moitié des jeunes assurent qu'un des ingrédients essentiels à leur participation à l'atelier Autobiographie et plus largement à la BÀL est la qualité des relations interpersonnelles qui y est présente.

On est ensemble, on s'entraide... j'aime les profs, les élèves et tout le monde.

Ce constat vient corroborer celui de « l'importance de la qualité des relations entre les actrices et les acteurs dans le milieu éducatif » déjà soulevé précédemment et dans une autre recherche sur la motivation scolaire. (Bouchard, Boyer, Deslièrres, 1996) La littérature sur l'enseignement et la pédagogie, souvent centrée sur des aspects cognitifs, fait plus ou moins mention de cet aspect. Pourtant, il se révèle essentiel à l'engagement des élèves et des membres du personnel des écoles primaires et secondaires. La qualité des relations vécues par les jeunes à la BÀL s'est révélée être une des conditions premières pour s'y engager. L'absence de cette qualité relationnelle mettrait en péril leur mobilisation à la BÀL. Les relations interpersonnelles entre les jeunes sont très appréciées.

Tu n'as pas peur de demander de l'aide à quelqu'un, tu sais qu'il ne rira pas de toi [...], tout le monde se parle.

Plus de la moitié des jeunes soulignent qu'ils ressentent un sentiment de mutualité par rapport aux situations vécues par chacune et chacun. À travers le partage de leur histoire de formation, ils perçoivent une réciprocité entre leur parcours personnel et celui des autres. Cette mutualité prend son origine d'une similitude dans le type de difficultés éprouvées et dans les émotions qu'elles suscitent. Cette réciprocité devient le substrat d'une expérience de l'apprentissage renouvelée. L'apparition de cette mutualité est particulièrement propice à l'ouverture et au partage.

La plupart du monde ici ont vécu la même affaire, c'est juste placé à des moments différents. [...] Je pensais que j'étais seul...

Pour les Bâlois, les relations vécues entre eux sont très satisfaisantes, et plusieurs se sentent responsables d'engendrer cette qualité d'interaction avec leurs pairs, particulièrement lors de l'accueil de nouvelles et de nouveaux. Plusieurs ont témoigné de la qualité de l'accueil des autres jeunes à leur égard.

La première fois, tout le monde m'a connu [...], je me sentais un peu mal, seul dans mon coin, peur que le monde me niaise. X est venue me chercher. C'est là que j'ai commencé à me dégêner [...], après, j'ai fait ça avec les autres.

Se retrouver dans un contexte d'apprentissage différent où les jeunes se sentent accueillis et appréciés par les autres jeunes et par les formatrices apporte un souffle nouveau et permet de revisiter ses perceptions de soi et sa mobilisation à agir. À la BÀL et dans l'atelier Autobiographie, les jeunes deviennent « quelqu'un pour quelqu'un ». (Bouchard, Boyer, Deslieries, 1996)

Je me fais dire que je suis un gars positif, on m'encourage, ça fait du bien, ça m'aide, je me sens bien...

La reconnaissance manifestée par les autres, dans leur attitude et dans leur discours, vient soutenir et faciliter la reconnaissance personnelle. Et cette reconnaissance de soi est, selon nous, le point d'ancrage de la dynamique de la mobilisation qui est renforcé par la reconnaissance de l'autre. (Bouchard, Boyer, Deslieries, 1996 : 16)

Cependant, il faut ajouter que ce nouveau rapport avec les pairs ne relève pas d'une pensée ou d'une baguette magique. Tout comme le nouveau rapport avec les formatrices, il se construit, parfois difficilement, et parfois plus facilement.

Je pratiquais [...] à communiquer avec les autres. Cela a été très dur à faire. J'ai pris conscience à dix-neuf ans et demi, 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.

De plus, la grande majorité des jeunes mentionnent accorder une grande importance au respect des uns envers les autres, ce qu'ils retrouvent à la BÀL. Ils n'avaient guère connu le respect ailleurs, tant dans leur milieu scolaire pour la grande majorité que dans leurs milieux familial et scolaire pour plusieurs. Plutôt que d'avoir honte et d'être entourés du mépris de leurs pairs, désormais, ils inspirent le respect.

Les formatrices m'ont demandé de lire à haute voix. J'avais honte de moi parce que j'avais peur que les autres rient de moi. Ils n'ont pas ri de moi et [...] un autre jeune à l'atelier, a donné un exemple de lui. J'ai lu à haute voix et j'étais très content de moi.

Selon de Gaulejac (1996 : 121), pour réhabiliter l'image de soi, le sujet humilié a besoin d'autrui. Parce que « la honte naît dans une relation, elle ne peut disparaître que dans une relation », affirme-t-il.

Les jeunes se rendent compte qu'à la BÀL, ils ont toujours quelqu'un, un pair, une formatrice, enfin un modèle, pour les aider, les accompagner. Comme l'affirme Bruno Roy, c'est « le salut dans la rencontre » qui est alors mis en oeuvre.

Il m'a fait réaliser que je devais foncer, que j'étais intelligente et que je ne devais pas lâcher. [...] Bruno Roy m'a appris que tout était possible.

Toutefois, ce salut, cette possibilité d'imitation dont parle Vygotski, cet événement aidant n'est pas l'effet du hasard. Selon Barel (1983 : 467), « un événement n'est pas un fruit brut, une chose

dont l'existence épuise l'essence et qui, survient à un moment donné dans le temps des hommes, ne bouge plus. C'est la réunion d'un fait et de son sens : c'est la relation entre l'observation et l'observé ». Pour que cette relation s'établisse, faut-il encore un lieu et une personne, qui rendent propice cette rencontre.

Par ailleurs, il est à noter que le manque de respect engendré souvent par la violence à l'école n'est pas une situation uniquement réservée aux écoles québécoises. On la retrouve notamment en France, où Jack Lang, ministre de l'éducation nationale, a lancé une campagne nommée « École du respect ». Phélippeau, dans *Le Monde* du mardi 9 octobre 2001, écrit que

[...] cette campagne de 15 millions de francs, que le ministre a voulu « positive et constructive », propose le respect comme « antidote à la violence ». Le respect « de tous par tous », élèves, parents et enseignants, mais aussi « le respect de la loi » : « La pire violence que nous pourrions exercer sur la jeunesse serait de lui faire croire que les règles sont facultatives. », a martelé Jack Lang.

Plusieurs personnalités prêtent leur concours à cette campagne; Daniel Pennac, par exemple, collabore dans le but d'attirer l'attention des parents et des professeurs alors que d'autres, tels que Lââm, chanteuse, et Brahim Asloum, champion olympique de boxe, y participent bénévolement « pour leur notoriété auprès des jeunes ». On peut ainsi voir et entendre Asloum « dans un spot de trente secondes » à la radio ou à la télévision déclarer que

[...] le seul endroit où je boxe, c'est le ring. [...] Et là comme ailleurs, je respecte les règles, mon entraîneur et mon adversaire. C'est comme à l'école. (Phélippeau, 2001)

Au Québec, le Conseil supérieur de l'éducation (2001) émet un avis sur *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire*. Cet avis fait état, entre autres, de la violence en milieu scolaire, mais ne s'attarde pas spécifiquement sur le respect « de tous par tous ». En outre, plusieurs auteurs québécois (Hébert, *Revue Options de la CEQ*, 1993) s'interrogent de plus en plus sur la violence qui a cours en milieu scolaire. Toutefois, ces auteurs ne semblent pas axer particulièrement leurs réflexions sur le respect de soi et des autres, lequel, selon les jeunes bâlois, est essentiel à tout apprentissage scolaire. La majorité des jeunes soutiennent que lorsque leurs relations avec les autres s'améliorent, leur perception de l'école change.

Aujourd'hui, je suis plus intéressée parce que ma qualité de vie, au niveau de mes études, est meilleure. Alors, j'apprends mieux.

3.9.5 Comportement

Cela fait un an et demi que je suis à la Boîte à lettres, j'ai dix-neuf ans et demi. Comme je sortais graduellement de la délinquance, je rentrais graduellement à l'école.

Pour les Bâlois, existe parfois une certaine confusion quant à leur représentation de la Boîte à lettres. Elle est parfois synonyme d'école, comme nous l'avons souligné plus haut, et elle est parfois différente. Il s'agit, bien sûr, d'une école totalement différente de celles qu'ils ont fréquentées dans le réseau scolaire. Loin des conditions difficiles auxquelles les jeunes se sont heurtés pendant leur parcours en milieu scolaire et loin des difficultés d'ordre comportemental dont bon nombre d'entre eux faisaient montre, ils se trouvent désormais dans un lieu amical, empreint de respect, et leurs comportements et leurs attitudes se transforment.

Depuis que je suis tout petit que je déteste lire et écrire. L'impact que cela a eu, c'est que j'ai de la difficulté à lire et à écrire. [...] Quand j'étais jeune, je ne sentais pas la débarque. Mais aujourd'hui, je la vois. [...] C'est important pour moi de m'approprier l'écrit pour ne pas être sur le BS toute ma vie. [...] Je dois apprendre à séparer mes problèmes de toutes sortes et ceux de l'écrit.

Selon la BÂL, assurer seulement un service de formation de base en lecture et en écriture aux jeunes, c'est leur offrir des illusions ou encore en entretenir. Ce service ne suffit pas pour réaliser une transformation chez les jeunes. Il faut plutôt que l'écrit soit un moyen de conscientisation d'où résulte le changement. La BÂL (1998, 1993, 1991, 1985, 1984) met en oeuvre un type de formation qui, par des moyens originaux et diversifiés, vise la conscientisation au moyen de l'appropriation de l'écrit. Elle s'attarde d'abord sur la réalité des jeunes, puis elle les conscientise, entre autres, à leur rapport avec l'écrit ainsi qu'aux stratégies qu'ils utilisent pour se l'approprier. Pour ce faire, le travail est caractérisé par une pédagogie axée sur la réalisation de projets collectifs qui tient compte des besoins et des intérêts des jeunes.

Au moyen de projets ou d'ateliers dans lesquels le lire et écrire est toujours présent, une conscientisation sociale et individuelle s'effectue. Ainsi, à travers les différents ateliers,

- les jeunes prennent conscience qu'ils ont des connaissances, entre autres de l'écrit (« chaque adulte passé par l'école sait quelque chose sur l'écrit et il n'y a pas de "degré zéro" du savoir lire et écrire » (Besse, 1995 : 86), qu'ils sont capables d'apprendre (développement de la conscience de soi) et d'affaiblir sinon de détruire certains blocages dans leur rapport à l'écrit;
- les jeunes apprennent à s'exprimer (développement d'une structuration mentale et d'une capacité de communication qui, par la maîtrise du langage dans un contexte signifiant, donne une prise de pouvoir sur soi et incite aux transferts des acquis);
- ils peuvent aussi prendre des responsabilités (développement de leur prise en charge et de leur autonomie, et réinvestissement du lire et écrire dans les activités quotidiennes);
- ils peuvent se former au travail d'équipe (développement de leur formation à la vie démocratique et à leur implication dans la société);
- ils peuvent porter un regard critique sur leur situation et s'éveiller à d'autres réalités (prise de conscience de leur situation socio-économique, sensibilisation à leurs conditions de vie et à celles des autres; prise de conscience de leurs comportements passés et présents puis volonté de changement; prise de conscience d'être partie prenante de leur projet de formation, de devoir passer à l'action; expérimentation de s'approprier).

La majorité des jeunes bàlois ont non seulement pris conscience de leurs difficultés d'ordre comportemental passées, mais encore ont démontré une volonté de changement comme le témoignent leurs rapports avec les formatrices et les pairs. Leurs comportements se transforment en même temps que leur appropriation de l'écrit se construit.

Comparativement à avant, maintenant, je fais face à mon miroir. J'accepte mon côté « nerd ». J'ai compris que je n'étais pas nécessairement « têteuse » si je m'appliquais en classe...

Cependant, il faut ajouter que, malgré une transformation survenue chez bon nombre de jeunes, il n'en demeure pas moins que seulement le tiers (4) des jeunes qui se droguaient (13) pendant l'étape du secondaire mentionnent ne plus en consommer.

Novembre 1999, je rentre à la Boîte à lettres. [...] Toujours à l'automne, ma consommation de drogue et d'alcool s'élargit. Mais au début du mois de décembre, ça devient un problème, je deviens plus agressif avec mon entourage. [...] La drogue m'a tellement changé qu'il fallait que je mette un bon frein. Le 29 décembre 1999, je me suis repris en main. J'ai tout lâché, la drogue et les mauvaises influences.

Les autres passent sous silence cet aspect de leur vie. Ayant appris le respect des autres et de soi, ils en font montre en gardant pour soi des faits peut-être difficiles à révéler.

3.9.6 Apprentissage de l'écrit et de la vie et atelier Autobiographie

Les histoires de vie ou les récits de vie sont utilisés depuis le début du siècle en anthropologie puis en sociologie en tant qu'outil de cueillette de données personnelles pour comprendre les mécanismes qui relient les individus à des ensembles plus vastes (niveau méso-social et niveau macro-social). (Desmarais et Pilon, 1996 : 11)

Ces ensembles plus vastes sont ce que Ferrarotti (1983 : 53) nomme « notre système social (qui) est tout entier dans nos actes, dans tous nos rêves, délires, œuvres, comportements et l'histoire de ce système est tout entière dans l'histoire de notre vie personnelle ». Par ailleurs, selon Desmarais, (1986 : 13), le chercheur qui utilise l'approche biographique « accorde une légitimité à l'acteur social, il reconnaît son savoir, sans pour autant renoncer à ses ambitions scientifiques ».

Avec l'atelier Autobiographie, l'équipe de recherche-action-formation (RAF) reconnaît le savoir des jeunes bâlois et leur donne la liberté d'écriture. La formation offerte à la BÂL, à travers l'instrument atelier Autobiographie (qui tient compte de la condition individuelle des jeunes et

de leur condition collective), entre autres, permet d'accompagner ces jeunes vers la maturité nécessaire qui s'ouvre sur leur autoformation. Elle les conduit, par la suite, grâce à l'outil qu'est l'alphabétisation, vers une réflexion, puis une prise de pouvoir sur eux-mêmes et sur leur environnement, vers une relation dynamique de leur rapport avec l'écrit. Mais, ces jeunes « dits illettrés » ont-ils les mots pour se dire, les connaissances suffisantes pour écrire sur soi? Il semble que oui, puisque c'est le défi de taille que les jeunes bàlois ont relevé. Selon Desroche (1984 : 127-128), « l'essentiel est que ce premier "accouchement mental" s'articule sur un premier commencement d'écriture ».

On note que la majorité des jeunes bàlois sont dans un véritable processus de formation, car à partir de réflexions sur leurs expériences passées, ils en dégagent une signification.

L'atelier Autobiographie, c'est une cure de désintoxication. Avant, je faisais tout au hasard, maintenant, je tente de m'améliorer. [...] Je me perfectionne, nettoie, essaie, nettoie à nouveau jusqu'à ce que j'atteigne une certaine satisfaction.

Plus de la moitié des jeunes bàlois, par leurs paroles écrites ou parlées, signalent avoir développé leur réflexivité.

Ce cours fait réfléchir à mon passé, pourquoi je suis là..., ce qui s'est passé..., ça m'aide à réfléchir sur moi..., comparer avec les autres participants..., j'aime comparer.

Cette distanciation les a amenés à être des spectatrices et des spectateurs d'éléments marquants et souvent souffrants de leur histoire.

Je peux les voir, je respire, je prends du recul [...], j'ai revu toutes les images que j'ai vécues, après ça, j'ai vu aujourd'hui où je suis rendu, c'est ça que j'ai vécu jusqu'à maintenant, ça a été dur de faire ça, mais ça été le fun [...], j'étais mêlé dans ma tête, j'avais mes problèmes scolaires, j'ai vu comme en bloc, séparer mes problèmes.

De cette position de recul du temps, certains indiquent avoir fait une démarcation entre eux, en tant que personne, et leurs problèmes.

Ce n'est pas que tu n'es pas bon, c'est parce que t'as eu des difficultés à quelque part...

Ces problèmes ou ces situations douloureuses deviennent des objets distincts d'eux.

Tu te rends compte, mettre le doigt sur le problème, ça m'a affecté tant que ça...

En se situant, comme personne intègre, en dehors des difficultés vécues, ils peuvent amorcer une redéfinition d'eux-mêmes et, de cette position, entreprendre un processus d'acceptation de leur passé.

C'était vrai que j'avais des difficultés... J'ai réussi à m'accepter comme je suis, moi, le cours m'a aidé à accepter ma vie, aider à accepter surtout mon enfance [...], ça soulage dans un sens parce que c'est moi.

Plus de la moitié des jeunes bàlois mentionnent accepter, désormais, le fait d'avoir eu et d'avoir encore des difficultés avec l'écrit. D'après Cyrulnik (1999 : 116), « l'identité autobiographique donne soudain un sentiment de cohérence et d'acceptation ».

En lecture et en écriture, j'ai retrouvé confiance en mon français. La chose à retenir le plus, c'est que j'ai accepté que j'ai de la difficulté en français.

Ils opposent aux situations passées difficiles un présent plus satisfaisant.

Maintenant, je me suis amélioré [...], je me sens amélioré, à peu près sûr d'aller au 16-18 l'an prochain.

Plus de la moitié des jeunes estiment qu'un certain nombre d'événements qu'ils ont vécus sont à l'origine de blocages qui freinent leur développement personnel et plus particulièrement leur apprentissage de la langue écrite. Plusieurs cherchent à mieux comprendre les causes de leurs difficultés personnelles.

Il faut que je m'étudie, c'est quoi qui me fait « rusher » comme ça à l'école, pourquoi les élèves m'éccœuraient tout le temps?

Plus de la moitié des jeunes notent qu'ils cherchent à savoir ce qui a nui à leur développement cognitif afin d'en corriger le tir. Selon Ricoeur (1991 : 19), « c'est le récit qui montre, dit et transforme ce qui m'est advenu, et ce que je fais de ce qui m'est advenu ».

Grâce à l'atelier Autobiographie, je prends une distance avec mon passé. Je me rends compte que c'est en 2^e année que le nœud de mes difficultés s'est resserré à cause du manque d'aide de mes professeurs. [...] Ma vie change de bord à cause de l'atelier Autobiographie. Je démêle ma vie.

De plus, ils ne prennent pas l'entière responsabilité de leurs blocages concernant leur rapport avec l'écrit, mais assument la part qui leur revient. D'après Legrand (1993 : 28), « la réflexivité, que l'on ne doit pas confondre avec l'activité calculatrice, implique les possibilités d'un retour sur soi, la possibilité de se prendre comme un objet et donc la possibilité de se mettre en question ».

Je pense que le fait que j'avais des problèmes d'apprentissage et qu'à l'école j'avais des problèmes avec des professeurs et des étudiants, je n'avais pas vraiment de plaisir à lire et à écrire.

En endossant la part de responsabilité qui leur revient, les jeunes bâlois prennent conscience que chacun apprend à son rythme et que les apprentissages peuvent être différents selon l'apprenant.

Il faut admettre que tout le monde n'apprend pas au même rythme et que peut-être tout le monde n'est pas fait pour apprendre les mêmes choses.

La majorité des jeunes reconnaissent avoir une meilleure compréhension de leurs difficultés d'apprentissage et une meilleure compréhension d'eux-mêmes. Selon Jobert (1984 : 7), l'Autobiographie se révèle comme « un travail sur soi (producteur de soi) et comme production sur laquelle un travail de compréhension peut s'exercer ».

On constate de plus une prise de conscience de certaines de leurs croyances antérieures. Ainsi, la majorité des jeunes bâlois pensaient qu'ils étaient incapables de faire des apprentissages scolaires.

Avec les classes spéciales, je ne pensais pas que j'étais capable d'apprendre, au niveau scolaire.

Or, ils en font.

Je retrouve la capacité de faire mes devoirs, d'étudier, [...] et d'être plus sérieux.

Un autre type de prise de conscience apparaît chez quelques jeunes.

Je me rends compte que plus on apprend, qu'on connaît des choses, plus on s'aperçoit qu'on sait pas grand-chose.

La majorité des jeunes voient dans cette pratique d'écriture des occasions d'apprentissage.

Moi, j'apprends en faisant [...], je fais une gaffe, je me reprends.

Plus de la moitié des jeunes affirment apprécier le fait que les formatrices les corrigent et les amènent à se corriger.

Quand tu fais des fautes, ils soulignent en dessous [...], elles te forcent à regarder dans le dictionnaire et à corriger tes fautes.

Plusieurs témoignent d'une volonté d'agir pour améliorer leur situation et d'un sentiment nouveau de pouvoir agir en ce sens.

En faisant le récit, c'est comme si j'avais le pouvoir de faire les choses que je rêve...

L'atelier Autobiographie représente pour la majorité d'entre eux un apprentissage du français dans la pratique même de la lecture et de l'écriture.

J'ai trouvé que lire ça m'aide à mieux parler, car cela pratique mon langage, et je connais de plus en plus de mots importants.

On constate que certains jeunes ont accordé un nouveau sens à l'apprentissage de façon générale et, plus spécifiquement, à l'ALÉ. Ils ont reconnu que l'apprentissage appartenait, non pas à l'école, mais leur appartenait. Ainsi, pour eux, l'apprentissage ne se représente plus comme quelque chose à subir de l'école, mais comme quelque chose qu'eux-mêmes ont à réaliser, à construire.

J'ai arrêté de relier ça avec l'école, j'ai vu que la lecture, ce n'est pas juste les études...

Certains voient dans l'atelier Autobiographie une occasion d'apprendre par l'expérience : « apprendre en faisant ». Ils y constatent ou encore confirment qu'ils apprennent plus facilement de cette façon, à tout le moins que c'est plus stimulant pour eux.

Donc, la majorité des jeunes apprennent à apprendre non seulement de façon différente, mais découvrent aussi comment ils ont appris jusqu'à maintenant et dans quel contexte ils l'ont fait. Cette double piste d'apprentissage mène les jeunes à modifier leur rapport à l'écrit. On constate alors, chez les jeunes bàlois, des modifications dans les composantes fondamentales de l'ALÉ, soit dans la dynamique des sujets-apprenants eux-mêmes, soit dans leurs représentations de l'écrit et ou encore dans leurs pratiques de lecture et d'écriture. Plus de la moitié des jeunes signalent que la démarche du récit de formation les amène à écrire beaucoup. Ils reconnaissent que cet atelier a eu des apports importants pour eux. Lorsqu'ils parlent d'eux, avant l'atelier, ils nomment des difficultés majeures qui les handicapaient d'une façon ou d'une autre.

Je me voyais entre quatre murs noirs [...], avant ça, je bégayais souvent, [...] je n'aimais pas lire et écrire et je n'avais pas confiance, [...] avant, je me sentais pas tellement bon.

Pour de Gaulejac (1996 : 179), l'écriture est un moyen de restaurer son histoire. La partie non racontable du sujet touche parfois la honte et peut-être même l'existence du sujet. « C'est la subjectivité sous ses différentes formes qui est alors au cœur de la réflexion. » (*Ibid.*) À ce titre, poursuit-il, « les récits de vie sont des outils privilégiés pour en comprendre les différents aspects. [...] Pour être sujet de son histoire, l'individu doit comprendre en quoi il est agi aussi bien par ses affects que par son passé. Il lui faut se construire pour advenir à cette qualité de

sujet ». (*Ibid.* : 183) L'écriture révèle ses humiliations, permet de transformer la honte « en la rendant communicable, en lui donnant un sens ». (*Ibid.*)

Moi, je commençais à me sentir comme une petite merde parce que quand il y a une personne qui te dit que tu es une petite merde, tu viens à croire que tu l'es vraiment. [...] Maintenant, j'ai 17 ans et je suis rendu à la Boîte à lettres. Tout le monde sont gentil et font en sorte que tout aille bien.

D'après Bertaux (1989 : 36), « le récit s'inscrit dans une démarche qui a des effets sur les gens eux-mêmes : prise de conscience de vocations refoulées et de ressources personnelles cachées, retour réflexif sur le passé qui donne la force de bondir vers l'avenir, mise à distance d'échecs mal vécus et libération d'inhibitions anciennes, etc. »

Les jeunes reconnaissent que l'atelier favorise le développement de la connaissance et de l'estime de soi.

Là, je vois le bout du chemin, maintenant je le vois, ça me donne le goût d'avancer...

La majorité des jeunes bâlois ont désormais une plus grande estime d'eux-mêmes. Cette estime de soi n'est pas encore établie de façon durable pour tous. Mais, elle est en construction ou en re-construction. D'après Cyrulnik (1999 : 121-122), raconter son passé n'est pas le revivre, mais plutôt le reconstruire. Ce n'est pas l'inventer, c'est dire « ce à quoi on a été rendu sensible ». (*Ibid.*)

J'avais peur de prendre l'autobus. J'ai beaucoup changé depuis ce temps. Je suis bien content de venir ici. Ça m'a beaucoup apporté. Je pense que j'ai beaucoup changé en moi-même, j'ai plus confiance en moi aujourd'hui qu'avant. Je sais qu'il faudrait que je me force, mais j'ai plus confiance en moi pareil...

Comme l'indique Legrand (1993), « la constitution du sujet » prend place dans la rencontre d'une réflexivité et d'une volonté d'action de sa part.

De plus en plus j'avance, si j'avance pas, j'ai rien... ça permet de foncer.

Les jeunes se transforment en développant leur capacité critique. Ainsi, un jeune signale que

J'apprends à écouter, comprendre, analyser, et par la suite, je fais des choix.

D'après Cyrulnik (1999 : 70), « la transformation se fait sans peine dès qu'on peut la (blessure) dessiner, la mettre en scène, en faire un récit ».

Par ailleurs, comme l'affirme Legrand (1993 : 217), le « récit de vie de formation » est « au service des personnes qui se racontent et vise à obtenir, au bénéfice de celles-ci, un effet de changement ou de transformation ». Cet effet de changement ou de transformation se produit par une « posture de réflexivité, de retour sur soi, sur son passé en vue d'en récapituler le sens, qui est proprement sollicitée dans le récit de formation ». (*Ibid.* : 224) Il estime que

[...] deux traits intriqués spécifient le « sujet humain proprement dit » : la réflexivité et la volonté. La réflexivité, que l'on ne doit pas confondre avec l'activité de pensée calculatrice, implique la possibilité d'un retour sur soi, la possibilité de se prendre soi-même comme objet et donc la possibilité de se mettre en question. Quant à la volonté – ou capacité d'action délibérée – elle suppose la possibilité pour un être humain de faire entrer dans les relais qui conditionnent ses actes les résultats de son processus de réflexion. (*Ibid.*, 1993 : 30)

Partant du fait que les récits de formation des jeunes entraînent « un effet de changement ou de transformation », nous pouvons affirmer que les jeunes ont amorcé un processus de réconciliation avec leur histoire de formation et de réhabilitation de leur image personnelle. Tous ont prouvé leur capacité de réflexivité et tous ont démontré leur volonté d'agir en évitant les erreurs passées. Toutefois, il faut signaler que ces transformations sont encore en construction chez plusieurs. Chez certains, les prises de conscience ne sont pas encore suffisamment intégrées pour leur permettre d'engager une action décisive et continue.

3.9.7 Encadrement familial et soutien bâlois

Guimond (1996a : 11), jeune bâlois, signale que la violence familiale, l'absence de soutien et d'aide de la part des parents ou leur séparation peuvent être différentes causes qui conduisent les

jeunes vers l'analphabétisme. « Découragés et sans motivation, ces jeunes n'ont pas réussi à l'école » écrit-t-il.

La réflexion de ce jeune bàlois témoigne de l'empreinte gardée de son milieu familial. Ce jeune rejoint sensiblement la pensée de Cyrulnik (1999) qui prétend que sans signification, un événement ne laisse pas de trace dans la mémoire. Quand on est jeune, ce sont des événements familiaux (disputes des parents, déménagements) qui provoquent des émotions, ces dernières permettant de se souvenir. Avec les années, ces repères changent, deviennent plus sociaux (l'école, les professeurs, le métier, les événements politiques). Attribuer une date à un événement relève de l'extérieur, alors que le sens lié à cet événement est privé, personnel et a été imprégné par le milieu. Et, c'est le contexte social et temporel qui fait connaître les réactions et les explique. (*Ibid.* : 37-40)

À l'étape du secondaire, on observe une diminution non négligeable de l'appui parental donné aux jeunes bàlois. Comme le fait remarquer Lahire (1995 : 216), certains parents, dont les enfants connaissent des difficultés scolaires, n'ont pas « les ressources objectives et subjectives » pour utiliser des stratégies éducatives. Mais, pendant la période passée à la BÀL, on constate un léger relèvement de ce soutien : plus du quart des jeunes (9) mentionnent recevoir une aide parentale.

De plus, alors que tous les jeunes du groupe 1 ne reçoivent ni appui affectif ni encadrement scolaire durant leurs études, on remarque un petit redressement de la situation : le tiers des jeunes faisant partie du groupe 1 jouissent d'un appui plus ou moins constant et solide pendant leur passage à la BÀL.

Dans ma famille, avec ma mère, elle voit une porte qui s'ouvre vers moi, moi aussi j'en vois une porte qui s'ouvre, et mon frère aussi s'en rend compte. Mon frère, il m'encourage à aller plus loin dans mes études.

On se questionne, toutefois, à savoir si ce soutien familial soudain découle d'une trêve passagère que s'accordent familles et jeunes bàlois ou encore résulte de l'implication des jeunes dans leurs apprentissages. Bouchard et autres (1999 : 37) avancent l'hypothèse suivant laquelle « à une

implication parentale donnée doit correspondre une implication propre de l'enfant. Cette dernière conditionnera en grande partie l'efficacité de la première ».

3.9.8 Pratiques

Morisse (1997 : 169) soutient que l'usage des « pratiques ordinaires d'écriture des "illettrés" [...] peut être réinvesti dans les groupes en formation à travers les récits de vie et l'atelier d'écriture ». Cette formation vise davantage le « changement de soi, en tant que scripteur » et repose « sur ce qu'il fait et sur ce qu'il sait faire déjà dans le domaine » (*Ibid.* : 180). Étudier la pratique d'écriture, ajoute-t-elle, « c'est s'interroger sur la façon dont le sujet utilise ses écrits, ses manières d'écrire, comment il se situe dans l'activité à partir des effets produits, des transformations éventuelles du sujet dans son rapport à lui-même, aux autres, au monde, au savoir ». (*Ibid.* : 169-170) Audet (1997 : 111) constate, suite à l'analyse de récits de vie de quelques femmes, qu'apprendre à écrire leur permet non seulement de se situer dans cette activité d'écriture, mais aussi d'« apprendre les autres, la société, leur société; c'était aussi le *Connais-toi, toi-même* de Socrate ».

Ce « changement de soi, en tant que scripteur » et en tant que lecteur peut être observé chez tous les Bâlois. Alors qu'une tendance à la baisse se manifeste dans leurs contributions autonomes et prescrites de l'écrit à mesure que les années de scolarité avancent, on note un renversement de cette tendance pendant leur passage à la BÂL. Tous ont désormais des pratiques de l'écrit.

Dans l'atelier Autobiographie, les jeunes ont vécu une expérience soutenue d'écriture. Nous avons observé que plus les activités d'écriture signifiantes augmentaient, plus leurs appréciations de celles-ci étaient favorables. Une écriture où l'expressivité et la réflexivité l'emportent sur la normativité s'est vécue avec plaisir, particulièrement durant le camp d'écriture des jeunes bâlois. Sans présumer que les jeunes continueront à entretenir ce type de rapport à l'écrit, nous constatons que la représentation d'une écriture plaisante et enrichissante fait maintenant partie de leur bagage culturel. L'expérience d'avoir écrit leur récit autobiographique de formation, un peu comme avoir écrit « un roman », et de surcroît, avoir entendu des passages de celui-ci lu par un

comédien, est maintenant un événement significatif et valorisant de leur histoire personnelle, et pourrions-nous ajouter, de leur histoire de formation.

De plus, il faut considérer qu'avoir des pratiques autonomes ou prescrites nécessite, chez ces jeunes en difficulté relativement à l'écrit, de développer une certaine autodiscipline. Cette nouvelle situation commande aussi, en cas de blocage, une ouverture afin de surmonter leur timidité pour demander des explications et pour se créer un réseau aidant.

Ça prend du dynamisme et de la volonté pour apprendre à lire et à écrire personnellement par étapes.

Ces pratiques sont habituellement dues à l'effort entamé d'abord,

Je fais d'énormes efforts pour lire et écrire. Je m'oblige à des moments de lecture.

puis consenti avec plus ou moins de plaisir,

Les formatrices me forcent à me forcer.

et par la suite, à l'effort accru qui, d'une corvée que représentaient les pratiques de l'écrit, conduit au plaisir que procure l'écrit.

J'ai toujours aimé mieux parler que écrire. Je suis en train de développer la facilité et le courage d'affronter l'écriture. Aujourd'hui, j'ai le goût d'apprendre et de prendre les moyens pour m'aider face à ça.

L'autobiographie de tous les jeunes bàlois passe nécessairement par l'écriture de leur récit, le récit oral n'étant qu'une aide préalable permettant de pousser plus à fond leur réflexion écrite. Albert (1993 : 46) endosse les dires de Jack Goody et assure que « l'écriture permet à la pensée d'atteindre un degré d'élaboration logique et de réflexivité inaccessibles à la seule expression orale ». Il ajoute que l'écriture est non seulement un moyen de prise de conscience, mais encore qu'elle nous révèle « notre propre pensée dans sa forme la plus élaborée », par exemple, écrire

sur soi. Quelques jeunes mentionnent qu'il vaut mieux écrire son récit de formation que de le dire oralement.

Écrire, c'est mieux parce qu'on peut revenir sur ce qui est écrit [...], ça donne le temps de penser, de réfléchir et ça permet de sortir plus intelligemment ce qu'on a à dire!

Besse (1995 : 49) avance, en d'autres termes, ce que les jeunes viennent d'affirmer : « l'écriture reprend un discours oral, une pensée ou une représentation du réel qu'elle transpose en éléments discontinus sur un support spatial [...]. Avec l'écrit on peut revenir indéfiniment au début d'un texte, le relire de différentes façons, puisqu'il est fixé ».

Bien qu'éprouvant de grandes difficultés avec l'écrit, les jeunes bàlois ont choisi et accepté de faire partie de cette activité qui commande effort, dévoilement de soi et réflexions et qui les plonge dans des activités d'écriture. D'après Fijalkow (1997 : 301), « les situations d'écriture, et non pas de lecture, sont celles qui permettent le plus aux stagiaires de progresser dans leur redécouverte de la langue écrite ». Il assure que le fait d'écrire nécessite « une incontournable et fructueuse activité » de la part de l'apprenant. Elle oblige à prendre des « décisions sur les éléments à produire » ce qui entraîne un « travail de réflexion » très fécond de sa part. Les pratiques d'écriture engendrent, chez les Bàlois, une transformation de leur rapport avec l'écrit, et comme le mentionne Fijalkow, une « redécouverte de la langue écrite ».

On constate que tous les jeunes bàlois sont conscients de la place récente que tient l'écrit dans leur vie. Toutefois, bien qu'on observe une implication dans cette nouvelle relation entre le sujet et l'objet, c'est-à-dire le jeune et l'ALÉ, il faut ajouter que tous ne sont pas disposés à fournir, de façon continue, les efforts pour atteindre leurs objectifs.

Pour rehausser mon niveau, il va falloir que je me force plus, mais ça me tente plus ou moins.

Malgré cette remarque, on peut avancer que tous les jeunes sont entrés dans un processus de redynamisation de leur appropriation de l'écrit qui exige, entre autres, des pratiques prescrites et autonomes. Ces pratiques, fluctuantes ou constantes selon les jeunes, démontrent leur volonté

d'agir, leurs capacités d'apprendre. Comme le souligne Bruno Roy (1996), « il ne faut pas confondre difficulté de parcours et potentiel des individus ». Bref, ils se donnent le temps d'apprendre, et ce, le plus possible dans le plaisir.

Je sais qu'il me manque des étapes à faire. Aussi, j'ai appris qu'il me fallait prendre 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. [...] Apprendre à lire et à écrire, ça veut dire s'aimer mieux.

Donc, la majorité des Bâlois ont des pratiques de l'écrit. Comme le note un jeune,

À force d'écrire et de lire, on vient qu'à aimer ça.

Liée aux pratiques de l'écrit, il y a la maîtrise de son code. La grande majorité des jeunes ont utilisé l'atelier Autobiographie et les autres ateliers de la BÀL, principalement l'atelier de littérature, pour améliorer leur langue écrite. Ils ont vu, dans l'atelier Autobiographie, une bonne occasion de pratiquer l'écriture afin d'apprendre ses règles et son orthographe. La majorité des jeunes ont le sentiment d'avoir progressé en ce sens, et certains indiquent avoir développé une familiarité avec des pratiques d'autocorrection.

Je fais un petit peu moins de fautes, parce que j'ai appris le sens des mots, comment corriger mes erreurs, quelques règles de grammaire, conjugaison des mots, tout ça en écrivant des textes.

3.9.8.1 Écriture

L'écriture, désormais, obéit à des impératifs associés à l'application que les jeunes en font, que ce soit par plaisir, utilité, passe-temps, obligation, défi ou introspection. Bref, comme le souligne un jeune, l'écriture, « *c'est un système d'occupation* ». Certains jeunes témoignent de leur plaisir à fournir des efforts *commandés* par les formatrices dans leurs pratiques prescrites.

Depuis que je suis là, j'ai moins de misère à lire et à écrire parce que, quand on a des feuilles à lire, les formatrices font lire les élèves et en littérature, on écrit souvent. C'est aussi qu'en Autobiographie, au commencement, ils nous passaient des feuilles pour savoir ce qu'on avait lu et écrit à chaque semaine. Ça me forçait à lire et à écrire plus. C'est aussi parce que, dans les ateliers, ils nous forcent à corriger nous-mêmes nos erreurs.

- Une jeune est en relations épistolaires avec une Française;
- quelques jeunes prennent plaisir à retranscrire, par exemple, une chanson ou un poème qu'ils ont apprécié;
- d'autres composent eux-mêmes des poèmes ou des chansons;
- plusieurs jeunes filles et quelques jeunes hommes s'adonnent à l'écriture d'un journal intime. C'est un moyen de se défouler, de se changer les idées disent quelques jeunes. Toutefois, une jeune délaisse cette pratique, car, dit-elle, *aucun mot ne sort*. Un autre prétend que l'appropriation de l'écrit, *c'est des phrases qu'on écrit pour soi-même*;
- quelques jeunes voient le côté utilitaire de l'écrit en dressant journallement leur liste d'épicerie ou en consignnant leurs rendez-vous et leurs activités;
- certains jeunes mentionnent prendre plaisir à écrire des lettres d'amour à leur copain ou copine;
- la majorité des jeunes sont fidèles dans l'accomplissement de leurs travaux bàlois; certains, à l'occasion, s'y soustraient;
- une jeune affirme que l'écriture lui permet de développer sa pensée.

N'est-ce pas ce qu'entend Besse (1995 : 50), lorsqu'il soutient que l'écriture est un instrument fort utile au service de la pensée?

Une bombe a éclaté à l'intérieur de moi depuis que j'écris mon récit.

D'autres éprouvent un certain malaise face à leur calligraphie plutôt malhabile ou encore devant leurs difficultés majeures concernant l'écrit. Ils s'inscrivent quand même à l'atelier Autobiographie parce que, disent-ils, *on écrit beaucoup dans cet atelier*. Ils affrontent ainsi leurs peurs en tentant de les surmonter. De plus, quelques jeunes, à qui l'écriture cause des difficultés

majeures, sont parfois portés au découragement parce qu'ils ne constatent pas de résultats apparents.

Certains auteurs (CSE, 1999a; Dumas, 1997 : 12) observent que les jeunes de milieux populaires ont des aspirations moins élevées, quant à la durée des études, que ceux des milieux plus aisés. Il en serait ainsi, affirme Forquin (1982, n° 59 : 61), parce que « les ambitions éducationnelles apparemment moins élevées des classes populaires ne reflètent peut-être qu'une perception réaliste des obstacles à surmonter, une confrontation des aspirations et des anticipations ». Qu'en est-il des jeunes de milieux défavorisés? Plusieurs jeunes à la BÀL ont, en effet, « une perception réaliste des obstacles à surmonter » et se heurtent sans cesse à leurs « aspirations » et à leurs « anticipations ». Ils sont en mesure d'affirmer avec Forquin (1990 : 32) que « l'ambition ne se mesure pas en effet au niveau (absolu) qu'on veut atteindre, mais à la distance qu'on est prêt à parcourir pour l'atteindre ».

3.9.8.2 Lecture

Tous les jeunes bàlois développent un goût pour un certain type de littérature. Certains favorisent la lecture quotidienne de leur horoscope alors que d'autres vont lire le cahier Sport d'un journal quotidien ou encore des nouvelles érotiques. Un jeune, bien que divers sujets l'intéressent, se passionne particulièrement pour la lecture se rapportant à la chasse. Un autre, friand des récits de femmes célèbres, dévore tous les articles qu'il peut trouver sur ce sujet. Quelques-unes, plus pragmatiques, lisent des livres de recettes afin de mieux s'alimenter ou des articles de journaux qui réveillent un intérêt particulier pour elles. Plusieurs raffolent des bandes dessinées ou des romans policiers. Une minorité voit dans les revues d'art ou les biographies un moyen d'apprendre davantage. L'un d'entre eux penche plutôt vers la poésie, ce qui permet d'*élargir ses horizons*. D'autres préfèrent les romans d'horreur ou se rapportant à la sorcellerie. Quelques jeunes lisent tout ce qui leur tombe sous la main. Bref, chacun se découvre un intérêt pour un ou des types particuliers de lecture grâce auxquels ils exercent le métier de lecteur avec plaisir.

D'après Lahire (1993c : 106), « les lectures populaires sont pragmatiques ». Elles doivent être transformées en « pratiques, en série de gestes et d'actions pratiques ». Les gens de milieux

populaires lisent pour faire, pour passer à l'action, et leurs pratiques servent, par exemple, à dresser des listes, à écrire des recettes ou encore à lire des revues techniques. Il semble que les jeunes bàlois soient différents. Issus en majorité d'un milieu défavorisé, ils ont des lectures tout autant de type pragmatique que de type divertissant, culturel et poétique.

3.9.9 Stratégies

Wade et autres (in Hrimech, 2000 : 102) définissent les stratégies d'apprentissage « comme des opérations qu'un individu, engagé dans un processus de formation, effectue dans le but de favoriser l'acquisition de savoirs, d'habiletés ou d'attitudes ». D'après Hrimech (2000 : 99), elles sont « des outils cognitifs, affectifs et métacognitifs ». Utilisées de manière idoine, elles « peuvent faciliter l'apprentissage et augmenter son efficacité ».

Une utilisation insuffisante de stratégies d'apprentissage serait la cause de beaucoup d'échecs. (Baton, 1978; Scott, 1988; Besse, 1995; Hrimech, 1997) Alors que l'apprenant performant développe plusieurs stratégies avec le temps, l'apprenant non performant, qui réussit moins, « ne sait pas quoi faire pour apprendre ». On a pu observer que la majorité des jeunes bàlois n'avaient pas de stratégies d'apprentissage – ou en avaient très peu – avant leur passage à la BÀL. Mais, ils en développent plusieurs, et nous en dévoilons quelques-unes. Certaines des stratégies mentionnées par les jeunes bàlois ont aussi été attestées par des adultes performants en présence de difficultés d'apprentissage. (Hrimech, 1997 : 119-125)

- « La recherche des causes des difficultés » : le sujet essaie de comprendre pourquoi il ne comprend pas afin d'être en mesure d'éliminer les causes de ce blocage. (*Ibid.* : 119)

Plusieurs jeunes, dans leur récit de formation, mentionnent rechercher les causes qui ont engendré leurs difficultés d'apprentissages. Quelques-uns ont trouvé une réponse, alors qu'elle est encore à découvrir pour d'autres.

- « Le travail en équipe » : le sujet travaille en équipe pour surmonter ses difficultés. Pour que cette « stratégie sociale et affective » soit efficace, il ne doit pas y avoir de compétition entre les personnes concernées. (*Ibid.* : 123-124)

Il est à souligner que même si l'écriture de leur récit de formation est un acte solitaire, il y a par la suite une mise en commun, une appropriation collective, par les jeunes, des expériences personnelles rapportées dans leur récit. Ayant développé une confiance en soi et aux autres, du moins minimalement, chaque personne apprend d'elle-même et des autres sans que n'interfèrent des rivalités et sans qu'il y ait compétition.

- « La réorganisation et la restructuration » : dans ce type de stratégie, on retrouve « le regroupement, la recherche de liens et l'élaboration de classification hiérarchique de concepts ». Différents auteurs affirment que l'organisation et la classification sont des « stratégies fondamentales dans le fonctionnement cognitif de l'être humain ». (*Ibid.* : 124)

Quelques jeunes notent qu'ils ressentent du plaisir à pouvoir enfin faire des liens entre les mots d'une même famille, par exemple. Ils se facilitent ainsi l'apprentissage de l'orthographe des mots.

- « La recherche d'une aide extérieure » : le sujet demande de l'aide à une personne ressource. Cette stratégie est dite « sociale, manifeste et observable ». (*Ibid.* : 125)

Tous les jeunes, à un moment donné, vainquent leur timidité et font appel à cette stratégie. Alors qu'avant, ils n'osaient pas poser de questions, à la BÀL, ils prennent ce risque et se donnent la permission de s'informer.

Les jeunes bàlois ont, de plus, échafaudé d'autres stratégies différentes de celles recensées par Hrimech. Ainsi, plusieurs lisent d'abord des livres pour enfants, ce qui, disent-ils, facilite leur lecture d'une part et ne les décourage pas d'autre part.

D'autres se rendent compte que le fait de lire à haute voix, quand ils sont seuls, leur permet de savoir si leur lecture est encore hésitante à cause de difficultés ou si elle est devenue plus facile et plus compréhensive parce qu'elle coule plus aisément.

Pour faciliter la chose, [...] je lis à voix haute pour m'entendre, pour voir si je lis bien et pour voir si je comprends bien, et les romans vont suivre quand je me sentirai prête à tout lire des plus grosses histoires.

Cette jeune bâloise confirme ainsi l'assertion de Manguel (1998 : 35), qui veut que « chaque nouvelle lecture s'ajoute à ce que le lecteur a lu auparavant ».

Enfin, pour Rogovas-Chauveau et Chauveau, la maîtrise de la lecture exige que l'enfant ait acquis une « capacité stratégique [...], c'est-à-dire la capacité à fusionner des opérations fort différentes – reconnaissance de mots, déchiffrage, prédictions sémantiques – en vue d'un but : comprendre le contenu d'un message écrit ». (1994 : 36) Cette capacité stratégique est l'un des trois volets du développement de la conscience (compréhension) de la lecture-écriture, les deux autres étant « le projet du lecteur » et la « capacité métalinguistique ». Cette capacité stratégique, latente chez tous les jeunes, se manifeste dans un lieu propice à son émergence, la BÀL. Chaque être social possède des compétences, affirme Lahire (1995 : 33). Il n'a pas toujours eu la possibilité de les exploiter dans telles occasions ou telles circonstances. Il pourra, cependant, ajoute-t-il, les faire valoir dans d'autres circonstances, à d'autres moments, comme le font les jeunes bâlois.

Une jeune note qu'elle ne tenait pas compte des avis ou des conseils de ses professeurs à l'école.

Ma dernière année à X, c'était vraiment le temps que je parte de là. Les profs me faisaient chier de plus en plus, en particulier une [...]. Elle me donnait des conseils, je ne voulais rien savoir de ses conseils.

Toutefois, cette jeune bâloise transforme son attitude à d'autres moments, dans des circonstances différentes.

Maintenant, je me promène la tête haute et je suis fière de ce que je suis devenue. Tout ça, je le dois aux formatrices et aux jeunes. Merci.

Quant à l'apprentissage de l'écriture, les jeunes n'ont trouvé qu'un seul moyen pour s'aider : la pratique, prescrite, bien sûr, à laquelle s'ajoute la pratique autonome. Tous s'entendent pour affirmer que plus ils pratiquent l'écriture, mieux ils la maîtrisent. Dans cette démarche, les jeunes sont stimulés et accompagnés par les formatrices. Elles agissent alors selon les dires de Cyrulnik (1999 : 48) qui assure que si on veut aider, « soutenir les enfants blessés, il faut les rendre actifs et non pas les gaver ». C'est ce que tente de faire l'équipe de la Boîte à lettres avec les jeunes. Une jeune bâloise, comparant l'apprentissage de l'écrit à celui du vélo, exprime comment elle est devenue active dans ses apprentissages.

Lorsque tu es jeune, tu as besoin des autres pour apprendre à faire du vélo. Avec l'élan des autres, il ne te reste plus qu'à pédaler.

Toutes et tous sont conscients de l'effort nécessaire pour acquérir cette maîtrise. Mais entre la prise de conscience et la volonté d'agir qu'engendre le récit de formation et l'action, il y a parfois quelques hésitations, des temps d'arrêt pour certains. L'aisance dans l'écriture, même pour les auteurs prolifiques comme Tibo, un auteur québécois, passe par l'effort fourni, d'où découle le plaisir. Sarfati (2001) écrit à son sujet qu'il « a appris à voir l'écriture comme un jeu, une gymnastique que l'on répète, et répète afin qu'elle coule, roule ». Pour sa part, une jeune bâloise, Annie (2000 : 5), a écrit dans le journal *Le Timbré*,

[...] Pour continuer à améliorer mon écriture, c'est aussi l'atelier Autobiographie qui m'a aidée. Ça m'a permis de développer encore plus mon goût pour l'écriture. Maintenant, j'écris dans un agenda et quand je prends des messages, je les écris sur un bout de papier. [...] Aujourd'hui, je m'aperçois que la lecture et l'écriture ce n'est pas juste utile pour réussir mes études, ça peut être utile aussi dans ma vie de tous les jours.

3.9.10 Projet

De Villers (1996 : 112) voit dans l'autobiographie,

[...] une volonté de faire sens [...], un projet qui va bien au-delà de la chronique des événements d'une vie. C'est pourquoi l'autobiographie est toujours révélatrice du système de significations propres au narrateur.

Grâce aux écrits des jeunes faisant partie de l'atelier Autobiographie, on découvre qu'ils ont des projets qui vont « bien au-delà de la chronique des événements d'une vie ». Bon nombre d'entre eux désirent obtenir un diplôme d'études secondaires, ce dernier représentant un tremplin qui conduit vers un ailleurs meilleur.

Je crois que je sais le pourquoi je m'améliore en français, c'est que j'ai un but. Je veux m'en aller dans la « Air force » et pour ça, j'ai besoin de mon secondaire 5. Ça doit être ça le pourquoi je m'améliore dans mon français, c'est parce que j'ai un but.

Bien qu'on constate une diversité de situations, il y a une perspective unique : la qualification scolaire.

Même si j'ai de la misère, je veux le faire [...], je veux aller chercher mon secondaire 5 en français [...].

Rogovas-Chauveau et Chauveau soutiennent que les enfants qui ont un projet comme lecteur augmentent leurs chances de réussite et donnent ainsi un sens à leur activité cognitive. Avoir « un projet personnel de lecteur », selon eux, est « l'une des conditions majeures de la réussite, comme l'un des composants du savoir-lire ». (1994 : 33) Avoir un projet, c'est avoir des raisons fonctionnelles d'apprendre, c'est-à-dire des raisons « informative, imaginative, communicative, formative ». (*Ibid.* : 32) Sachant pourquoi il lit, l'enfant devient plus disponible pour se pencher sur « le fonctionnement de l'écrit ». Peut-on ajouter que sachant pourquoi le jeune veut améliorer ses connaissances de l'écrit, il devient aussi « plus disponible pour se pencher sur le fonctionnement de l'écrit ». Mais était-il possible pour les jeunes de faire des projets avant leur

entrée à la BÂL? Boutinet n'affirme-t-il pas qu'on ne peut faire de projet lorsque l'on baigne dans des situations de crise!

Les projets d'apprentissage de l'écrit des jeunes se situent parfois dans une ouverture aux autres, dans un désir d'être plus utile à la société.

Maintenant, je commence à écrire un peu pour m'améliorer en français. [...] Plus je lis, plus j'ai confiance en moi. Plus je lis les nouvelles du sport, plus je sais des choses et je me sens plus utile parce que le monde me demande des choses sur le sport et je leur réponds.

Le projet, d'affirmer Boutinet (1989 : 161), « c'est ce qui permet de redonner espoir contre tout espoir en proposant un nouveau réseau de significations ». Il ajoute que le fait de lier « le projet à l'histoire personnelle, c'est mettre le sujet dans une situation d'apprentissage permanent, c'est le forcer à tirer pour le futur le meilleur de son histoire personnelle ». (*Ibid.* : 166) Tout comme le souligne Boutinet, on constate que les jeunes, par le biais de leurs projets dévoilés, caressent un avenir meilleur et osent poser des gestes significatifs qui leur sont propres.

Pour sa part, Bertaux (1980 : 203) considère que « faire le récit de sa vie », c'est donner un sens au passé, et par conséquent, « à la situation présente, voire à ce qu'elle contient de projets ». Pour qu'un récit de vie puisse prendre naissance et se développer, il faut que

[...] la posture autobiographique ait été intériorisée; que l'on se prenne pour objet, que l'on se regarde à distance, que se forme une conscience réflexive qui travaille sur le souvenir, que la mémoire elle-même devienne une action. [...] Pour créer cette conscience réflexive, rien ne vaut l'acte d'écrire, et le dialogue intime qu'il met en route. [...] L'entretien à deux ne peut remplacer l'effort d'écriture; car il ne laisse pas à la conscience réflexive le temps de se former. (*Ibid.* : 216)

Ainsi, une jeune bâloise dont les multiples échecs scolaires passés font toujours surface se questionne à savoir si elle sera de taille, cette fois, à réaliser son projet : faire du théâtre. La « conscience réflexive » et « le dialogue intime [...] (qu'elle) met en route » tout au long de son récit lui permet de croire en elle, en son projet.

Je n'ai pas tout vécu, je sais qu'il me reste des milliers de problèmes à surmonter dans les années qui viennent. La seule différence, c'est que maintenant quand je relis ce texte, je me rends compte que je n'ai peut-être que 18 ans sauf que je ne survis plus, je vis...

Quant à Dumont (1990 : 13), il prétend qu'« il n'y a pas, pour l'étudiant, de scolarisation sans projet ». Cette affirmation vaut autant pour le jeune élève du primaire que pour l'étudiant universitaire ou encore pour le décrocheur qui fait un retour à l'école. Toutefois, poursuit Dumont, les projets nourris par les jeunes se doivent d'avoir une certaine « correspondance dans le système lui-même ».

Tous les jeunes bàlois élaborent un projet, avoué pour certains dans leur récit de formation ou préservé en soi pour la majorité. Comme l'assurent Cartier et Houle (1981 : 164), les personnes sous-scolarisées ne demandent qu'à occuper une place, la leur; vivant « en marge, les rêves sont limités, les possibilités aussi ». Ce qu'elles désirent, c'est « d'améliorer leurs rapports avec la société, d'être considérées comme des êtres égaux et de partager les mêmes chances que les autres dans le travail, les loisirs et l'instruction ».

3.10 Constats se rapportant à la période de vie de jeune adulte

Plusieurs constats ont surgi avec force dans le récit des trois premières périodes de vie des jeunes à l'étude. D'autres, différents mais aussi impérieux, apparaissent dans leur vie de jeunes adultes.

- Pendant leur parcours scolaire, tous les jeunes bàlois se sont heurtés à de nombreuses difficultés scolaires, relationnelles et personnelles. Ils ont subi, entre autres, des échecs scolaires successifs. On les nomme des « décrocheurs », « jeunes en difficulté de comportement ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ».

Bref, les jeunes bàlois ont décroché d'une école d'échecs. Toutefois, loin de bannir de leur vie tout espoir de s'éduquer, les deux-tiers d'entre eux s'empressent de tenter un retour à l'école, « une autre école », après leur départ des classes spéciales.

- Après une démarche scolaire d'une durée d'au moins dix ans alors que la mission de l'école est d'instruire, de socialiser et de qualifier les enfants, les jeunes bàlois en sortent sans diplôme, en difficulté relationnelle et sans connaissances de base en français. Puis, ils vivent une période flottante où ressort avec force, chez la plupart d'entre eux, un sentiment de vide intérieur, familial et social.

Bref, la majorité des jeunes bàlois qui entrent à la BÀL sont psychologiquement vulnérables.

- Pour la majorité des jeunes qui arrivent à la BÀL, trop de barrières ont été dressées entre eux et l'appropriation de l'écrit pour qu'ils soient « totalement » disponibles pour apprendre. Afin de franchir ces barrières, ils ont besoin de soutiens multiples. La BÀL offre à chacun de ces jeunes un suivi psychosocial pour leur permettre de trouver des solutions propres aux problèmes majeurs qu'ils vivent. Par ailleurs, le suivi personnalisé seul ne suffit pas pour rendre dynamique leur appropriation de l'écrit à cause, notamment, de leurs conditions de vie matérielles.

Bref, les jeunes qui arrivent à la BÀL et qui vivent dans des conditions difficiles sont moins susceptibles de progresser rapidement sur le plan de la redynamisation de l'ALÉ. Les nouvelles pratiques de la BÀL se veulent holistiques et sont conçues de manière à pouvoir intervenir sur l'ensemble des conditions de vie difficiles des jeunes bàlois afin de redynamiser leur appropriation de l'écrit.

- La majorité des jeunes bàlois ont signalé l'isolement qu'ils ont vécu et l'exclusion dont ils ont souffert pendant les périodes de vie précédant leur entrée à la BÀL. Plusieurs demeurent en appartement et se retrouvent dans la solitude et la pauvreté. Leur vie est donc faite de repli sur soi, d'absence de paroles. À la BÀL, on favorise la communication et on reconnaît, entre autres, la valeur de la parole des jeunes. Ils sont davantage en mesure de développer leur estime de soi.

Bref, pour rendre dynamique l'appropriation de l'écrit, il est nécessaire d'avoir un lieu qui offre la possibilité de parler, dire, nommer; il faut de plus des personnes à qui parler, dire et nommer.

- Après avoir connu une école de rejet, de dévalorisation, d'exclusion, les jeunes bàlois doivent s'approprier à un autre type d'école : la BÀL. Elle devient un milieu de vie pour eux. Les types de locaux, la flexibilité des aménagements et la petite organisation favorisent la convivialité. Ils trouvent à la BÀL une ambiance sereine et un cadre d'intimité et de sécurité. De plus, les Bàlois peuvent prendre en charge l'organisation de certaines activités; ils se voient de plus confier certaines responsabilités; ils détiennent certains pouvoirs.

Bref, le milieu dans lequel les jeunes bàlois évoluent peut devenir un lieu de redynamisation de l'écrit si ce lieu inspire la convivialité et permet le partage de pouvoirs et la participation à l'organisation du dit lieu.

- La BÀL offre aux jeunes des rapports personnalisés avec les formatrices; une qualité des rapports s'installe petit à petit entre tous ses membres. Les jeunes bàlois se sentent, et sont reconnus, comme des personnes à part entière. Ils sont respectés et ils apprennent à respecter les autres. Ils découvrent des relations chaleureuses et valorisantes avec des adultes, c'est-à-dire tous les membres de la BÀL, dans un même lieu. Ces relations valorisantes ne se construisent pas par des présences éclair auprès des jeunes, mais par des rapports forts, constants et de longue durée.

Bref, les relations significatives favorisent la redynamisation de l'écrit, car plus les liens avec une ou des personnes impliquées (aspect relationnel de l'expérience) sont forts, plus l'impact formatif sera grand, et plus le sujet sera transformé.

- À la BÀL, on attache de l'importance au rapport avec autrui dans le processus d'appropriation. Ainsi, on reconnaît l'importance accordée aux pairs, ce qui implique une qualité dans les rapports avec les pairs, qualité qui engendre le respect des uns envers les autres et qui suscite l'émergence d'un réseau social pour chaque jeune.

De plus, ayant observé que la compétition est une valeur très présente à l'école et constitue un obstacle aux apprentissages pour certains enfants, à la BÀL, on veille à ce que cette compétition soit remplacée par la coopération et l'entraide. De cette nouvelle qualité dans le

rapport avec les pairs et de cette entraide inconnue auparavant résulte une qualité d'interaction, préalable à l'engagement des jeunes dans leur formation.

Bref, il est quasi assuré de faire des apprentissages scolaires quand les relations avec les autres sont harmonieuses et basées sur la coopération, tout comme il est quasi inévitable d'avoir des difficultés d'apprentissage quand les relations avec les autres sont tendues.

- La reconnaissance de soi et des autres, la conscience de soi et l'estime de soi sont interreliées. Présentes, elles se renforcent mutuellement. Quand on a une conscience et une représentation positives de soi, quand on accorde de la valeur à ce qu'on est et qu'on accepte celle des autres, alors il devient plus aisé de restaurer l'estime de soi. Une estime de soi à la hausse ouvre alors la voie à l'apprendre-construire-s'approprier.

Bref, la reconnaissance de soi et des autres peut donner le goût de s'engager dans une formation.

- Un travail de réflexion sur son expérience personnelle constitue un cheminement qui permet de développer sa capacité critique, c'est-à-dire écouter, comprendre, analyser et faire des choix. Grâce à la BÂL, et particulièrement à l'atelier Autobiographie, les jeunes développent leur réflexivité. Ils prennent conscience du contexte et des types d'apprentissages effectués. Cette réflexivité permet une déconstruction de l'image négative et de la faible estime de soi, puis une reconstruction de ces dernières et aide à développer une volonté d'agir. Le changement dans la représentation de soi (face à l'écrit) conduit à une meilleure estime de soi, laquelle peut être à la fois la résultante de ce changement et aussi de la redynamisation de l'ALÉ. Comme sujet-apprenant, à travers ce processus de transformation de la représentation de soi, s'ajoute une modification des représentations de l'écrit. À la BÂL, de plus, cette transformation s'opère et se renforce par la mise en commun des réflexions nourries et partagées par les sujets.

Bref, prendre une distance avec son passé, développer sa réflexivité, faire la mise en commun d'éléments de réflexion et donner du sens à ses actes entraînent un changement de la représentation de soi, stimulent la volonté d'agir et aident à redynamiser l'appropriation de l'écrit.

- Les jeunes bàlois donnent un nouveau sens à leurs apprentissages en expérimentant des pratiques signifiantes. Cette transformation peut se traduire par une augmentation des pratiques : plus on écrit, plus on est précis, plus on pratique et plus on se corrige, mieux on maîtrise le code. Ils apprennent dans la pratique, à réfléchir, à réfléchir sur soi, à se reconnaître en tant que sujet-acteur de ses pratiques et en tant que sujet-apprenant, à s'impliquer dans l'apprendre-construire-s'approprier et à être en relation avec les autres.

Bref, s'impliquer dans les pratiques de lecture et d'écriture, c'est être actif dans la redynamisation de l'écrit.

- Les jeunes bàlois n'ont jamais ressenti de plaisir réel à faire des apprentissages à l'école. À la BÀL, il y a mouvance dans leur représentation de l'école, milieu d'apprentissage. La BÀL devient un lieu de formation, et les jeunes font une distinction entre celui-ci et l'école. Ce nouveau milieu, propice à la réflexivité, favorise l'émergence de l'autodiscipline et de la volonté d'agir, sachant que cette volonté d'agir doit tout autant commander des efforts qu'engendrer le plaisir de faire.

Bref, les jeunes bàlois constatent qu'ils peuvent apprendre de façon différente, c'est-à-dire, entre autres, dans le plaisir.

Bref, les trois dimensions du sujet-acteur (affective, sociorelationnelle et cognitive) étant intimement liées, une transformation dans toutes ces composantes, agissant les unes sur les autres et les unes par rapport aux autres, s'impose pour qu'il y ait redynamisation de l'écrit chez les jeunes bàlois.

Chapitre IV

Une intervention en profonde transformation

Introduction

Dans le présent chapitre, on décrit diverses pratiques mises en place à la Boîte à lettres afin d'accompagner chaque jeune dans la redynamisation de son processus d'appropriation de la lecture et de l'écriture. Certaines de ces pratiques existaient déjà dans l'organisme avant le début de la recherche-action-formation; toutefois, elles ont beaucoup évolué au cours des cinq années qu'aura duré cette expérience.

Selon nous, trois principaux éléments ont concouru à la mise en place de ces nouvelles pratiques ou de ces pratiques renouvelées. D'abord une meilleure connaissance de la nature même du processus d'appropriation de l'écrit. Cette connaissance s'est peu à peu formalisée à travers les diverses activités de recherche. Le deuxième élément est l'expérimentation et la formalisation de ces nouvelles pratiques entreprises sur le terrain. Enfin, le renouvellement de la perception des intervenantes de leur propre processus d'appropriation de l'écrit issu de la formation qu'elles ont vécue au cours du processus de recherche-action-formation. Ces trois éléments (meilleure connaissance de l'objet, expérimentation de pratiques et perception renouvelée de son rapport à l'écrit) expliquent ces nouvelles pratiques (ou ces pratiques renouvelées) et nourrissent maintenant la dynamique d'intervention de la Boîte à lettres.

Nous avons séparé ce chapitre en trois parties. Dans la première partie, nous présenterons trois pratiques nouvelles ou renouvelées. Tout d'abord, il sera question du *processus d'accueil*, la première étape à laquelle un jeune est convié lorsqu'il s'inscrit à la BÀL. Ensuite, nous aborderons le *suivi individuel*, un soutien psychosocial offert au jeune, et qui peut l'accompagner tout au long de son parcours de redynamisation. Enfin, nous toucherons aux *réunions d'intervention*, moment privilégié par l'équipe des intervenantes pour soutenir le parcours de chaque participant ou participante.

Dans la deuxième partie, nous aborderons plus spécifiquement l'atelier Autobiographie, le lieu principal d'expérimentation, instauré dans le cadre de la recherche-action-formation. Cet atelier invite chaque participant à faire une réflexion profonde sur son rapport à l'écrit afin de le redynamiser. D'abord, il sera question dans cette partie du cadre général de l'atelier et de ses principales caractéristiques. Ensuite, nous aborderons quelques clés d'animation pour cet atelier ainsi que le travail des formatrices. Enfin, il sera question du cadre organisationnel dans lequel cet atelier a pu être pensé, conçu, expérimenté et formalisé.

La troisième partie concerne toujours l'atelier Autobiographie, mais cette fois-ci, du point de vue des jeunes et de l'évaluateur. Nous trouvons essentiel de présenter leur point de vue concernant cette nouvelle pratique.

Première partie

Les pratiques nouvelles ou renouvelées

4.1 Le processus d'accueil à la Boîte à lettres

À la Boîte à lettres, il y a toujours eu un moment d'accueil. La formule habituelle était de fixer un rendez-vous aux jeunes adultes qui voulaient s'inscrire afin de leur présenter l'organisme, d'une part, et de vérifier leurs acquis et leurs connaissances des règles et du fonctionnement de la langue, d'autre part. L'appellation retenue, à cette époque était « les entrevues d'accueil ». Ces dernières avaient lieu principalement au mois d'août et au mois de janvier. Au cours de la démarche de recherche-action-formation, plusieurs éléments de l'accueil se sont précisés, et on en a expérimenté de nouveaux. À la Boîte à lettres, on parle maintenant d'un processus d'accueil qui se déroule pendant quelques semaines, surtout en début d'année, bien qu'il y ait encore des périodes d'accueil en janvier et tout au long de l'année. Ce processus vise principalement à connaître le parcours de chaque jeune relativement à l'écrit, à déterminer ses besoins, à créer des

premiers contacts significatifs et à donner à chaque participant et participante la possibilité de développer un sentiment d'appartenance à l'organisme.

Le processus d'accueil compte principalement trois types de pratiques. Tout d'abord, il y a l'entrevue d'accueil. En deuxième lieu, un camp d'accueil réunit tous les jeunes qui se sont inscrits à l'automne. Troisièmement, deux rencontres individuelles avec une intervenante jeunesse complètent le processus.

4.1.1 L'entrevue d'accueil

Chaque personne qui téléphone à la Boîte à lettres dans la perspective d'entreprendre une démarche de formation est systématiquement invitée à une entrevue d'accueil. Les entrevues sont assurées par l'équipe d'intervention de l'organisme (formatrices et intervenantes jeunesse). Au cours de ces entrevues, la personne répond à un questionnaire d'entrevue d'accueil³⁴. C'est l'intervenante qui pose les questions et qui note les réponses obtenues. On prend un moment en cours d'entrevue pour inviter la personne à lire un court texte et on lui propose d'écrire quelques lignes à partir d'un énoncé tel que : « Décris ce que tu as fait hier. »

Le questionnaire et les exercices de lecture et d'écriture visent à établir un portrait du jeune adulte principalement en comprenant mieux son environnement familial, son contexte scolaire, ses connaissances de l'écrit³⁵, sa représentation de l'écrit et la représentation qu'il a de lui-même face à l'écrit. De plus, ils permettent de connaître les motivations et les objectifs portés par le jeune.

À l'entrevue d'accueil, le fonctionnement de l'organisme et le projet pédagogique sont aussi présentés. Les diverses possibilités d'activités font également l'objet d'échanges entre l'intervenante et le jeune adulte en entrevue. À la fin de l'entrevue, on visite les locaux et une entente est prise concernant la participation au camp d'accueil qui aura lieu quelques jours, parfois quelques semaines plus tard, ou encore, selon le temps de l'année, à l'intégration à un

34. Les questionnaires d'entrevue d'accueil sont présentés en annexe du présent rapport. On utilise deux types de questionnaires selon que celui-ci s'adresse à des nouveaux venus ou à des « anciens » qui reviennent à la Boîte à lettres.

35. Le terme « écrit » comprend la lecture et l'écriture.

groupe atelier. Cette entrevue d'accueil sert donc à créer un premier lien entre l'organisme et la personne.

Les questionnaires ont été modifiés au cours de la recherche. On les a rendus plus rigoureux en systématisant davantage les données. À partir de ces questionnaires d'entrevue, une banque de données informatisée a été conçue, ce qui permet d'avoir accès plus rapidement au profil de l'ensemble des jeunes qui fréquentent la Boîte à lettres. Mentionnons enfin que ces questionnaires ont servi à constituer le profil des jeunes tel qu'il a été présenté au chapitre 3 de l'actuel rapport de recherche.

4.1.2 Le camp d'accueil

Le camp d'accueil est une initiative qui émane directement des réunions du comité de recherche-action-formation (comité RAF). Les formatrices de l'atelier Autobiographie, membres du comité RAF, ont constaté que le camp d'écriture instauré pour cet atelier favorisait chez les jeunes un climat de confiance et un sentiment d'appartenance au groupe. Au cours d'un bilan annuel, les échanges du comité RAF à ce propos ont fait émerger l'idée d'offrir à tous les jeunes de la Boîte à lettres la possibilité de vivre ce type d'expérience. Le camp d'accueil a alors été planifié dans une double perspective : aider à développer un sentiment d'appartenance à l'organisme et servir d'occasion pour présenter les activités de la BÀL et plus particulièrement l'atelier Autobiographie à tous les jeunes afin de les inciter à y participer.

Le camp d'accueil réunit tous les jeunes adultes inscrits à la Boîte à lettres, nouveaux et anciens, ainsi que l'équipe des intervenantes. Le camp est d'une durée de deux jours et se déroule à l'extérieur de la ville, habituellement dans une base de plein air. Le rôle des « anciens » constitue un élément essentiel à la chimie entre les nouveaux jeunes et les intervenantes. Le comité des participantes et participants³⁶, constitué au cours de la session d'automne, est, quant à lui, interpellé plus particulièrement dans l'organisation des activités d'accueil en janvier, pour la session d'hiver.

36. Le comité des participantes et participants, comme son nom l'indique, est composé de personnes élues par les autres participants afin de les représenter, entre autres, au conseil d'administration, à différentes tables de concertation ou organismes jeunesse. Mais il a aussi le mandat, entre autres choses, de gérer le budget alloué aux participants, d'organiser des activités et sorties, de veiller à la bonne intégration des nouveaux, de gérer la cantine, etc.

Les activités proposées, outre de créer un espace de convivialité entre les jeunes, et entre les jeunes et l'équipe d'intervenantes, permettent aux jeunes de prendre connaissance du contexte particulier de formation offert par la Boîte à lettres. Un endroit où tous et toutes ont voix au chapitre. Un endroit où les relations interpersonnelles sont vécues selon un mode où il n'y a ni perdant, ni gagnant. Un endroit où la constitution de petits groupes permet à chacun de prendre sa place.

Les diverses possibilités d'implication sont présentées aux jeunes : comité de participantes et participants, diverses activités de vie associative (activités structurées et activités libres, lesquelles sont pensées pour créer un espace où les jeunes peuvent mettre sur pied des projets), ateliers d'alphabétisation (atelier Autobiographie, ateliers par projet) et suivi individuel. Les présentations qui ont lieu au camp d'accueil sont entrecoupées d'activités de plein air et de moments de détente qui s'actualisent autour des repas pris ensemble, de soirées de cinéma, de premières confidences, etc.

Les formatrices ont recours à de courtes activités au cours desquelles elles font vivre, en quelque sorte, ce qu'un atelier peut offrir. Les jeunes apprennent ainsi, par l'action, à connaître le programme de formation dans lequel ils seront impliqués. Le camp d'accueil est aussi un moment privilégié pour présenter aux jeunes l'atelier Autobiographie et ses finalités. Cette présentation se fait notamment à partir d'extraits de récits des années antérieures, extraits qui sont lus par un comédien. Parfois, un jeune qui a suivi la démarche est invité à expliquer aux autres ce que cela lui a apporté. On fait vivre à l'ensemble des jeunes une des activités du bloc familiarisation de l'atelier Autobiographie : la ligne de vie. Ces exercices pratiques permettent, beaucoup mieux que n'importe quel discours, de bien faire saisir la nature de la réflexion active à laquelle la Boîte à lettres convie toutes les participantes et tous les participants. La Boîte à lettres utilise des pratiques d'interventions qui visent la redynamisation du processus de l'appropriation de l'écrit chez les jeunes adultes. Le camp d'accueil offre l'occasion de camper certains paramètres qui encadrent cette visée : un milieu de vie, un contexte de formation favorable, des rapports humains basés sur le respect mutuel, une intervention collective et la présentation de l'objectif de prise en charge de ses propres apprentissages. Quand les jeunes reviennent dans l'organisme,

après le camp d'accueil, ils sont plus en mesure de cerner l'approche privilégiée à la Boîte à lettres et de décider si elle leur convient ou pas.

4.1.3 Les rencontres individuelles

Tous les jeunes adultes qui entreprennent leur formation à la Boîte à lettres sont appelés à participer à deux rencontres individuelles obligatoires avec une des intervenantes jeunesse. Habituellement, la première rencontre a lieu au cours des semaines qui suivent l'inscription à la Boîte à lettres, et la deuxième rencontre a lieu vers la fin de l'année.

La rencontre individuelle de début d'année entre l'intervenante jeunesse et le jeune permet une meilleure intégration à l'organisme. Au cours de ces rencontres, l'intervenante vérifie auprès du jeune adulte comment il vit son intégration, quelles sont ses attentes et quelles sont les questions qu'il se pose à propos de l'organisme, de l'organisation des activités et des buts poursuivis par la Boîte à lettres. Ces premières rencontres apportent à l'intervenante jeunesse des informations pertinentes lui permettant de mieux connaître les besoins et les motivations des jeunes et d'en évaluer l'ampleur. Elles permettent également au jeune de clarifier ses attentes et ses objectifs et en facilitent l'expression. De plus, cette rencontre individuelle, en créant un lien personnel et privilégié entre l'intervenante jeunesse et le jeune, s'avère parfois une ouverture à un éventuel suivi individuel. La rencontre dure en moyenne une heure trente, selon les besoins du jeune.

Pour ce qui est de la deuxième rencontre, elle a lieu trois ou quatre semaines avant la fin des ateliers. C'est une rencontre au cours de laquelle on fait avec le jeune le bilan des apprentissages réalisés tant sur le plan de l'écrit que sur le plan personnel. La planification de la prochaine année est également entreprise avec chaque jeune. Au cours de cette entrevue de bilan, on fait aussi l'évaluation de l'organisme.

Ces deux rencontres font partie intégrante du processus d'accueil mis en place au cours du projet de recherche.

4.2 Le suivi individuel

Un soutien individuel a toujours été offert aux personnes inscrites à la Boîte à lettres. Ce soutien a pris diverses formes au cours des années, mais jusqu'au moment où la recherche-action-formation a été entreprise dans l'organisme, en mai 1996, ce soutien ne bénéficiait que de ressources restreintes. Les formatrices d'ateliers offraient aux participantes et participants des occasions privilégiées de rencontres individuelles, en plus d'accomplir leur travail d'atelier et leurs autres tâches. La recherche-action-formation et plus particulièrement l'expérimentation de l'atelier Autobiographie vont mettre en lumière la nécessité d'offrir un suivi individuel aux jeunes, de façon plus systématique. Un poste d'intervenante jeunesse a été créé essentiellement pour assurer le suivi psychosocial.

Le suivi individuel a d'abord été mis en place pour permettre au jeune de s'engager plus à fond dans la formation offerte par la Boîte à lettres, en l'aidant à résoudre des difficultés personnelles de sa vie. Le suivi permettait ainsi de libérer l'énergie nécessaire afin de s'engager dans une prise en charge de sa propre formation. Peu à peu le « suivi » s'est développé et formalisé. À mesure que progressait la connaissance du processus d'appropriation de l'écrit, ses diverses composantes et les dimensions qui le traversent, les attentes se précisaient relativement à ce qui était souhaité dans cette pratique de suivi. Ensuite, il est devenu de plus en plus évident que le « suivi individuel » se différenciait des rencontres individuelles du processus d'accueil.

Présentement, lorsqu'il est question du « suivi », à la Boîte à lettres, tant dans l'esprit des jeunes adultes que pour les intervenantes, il s'agit maintenant d'un suivi qui se fait à travers plusieurs rencontres avec l'intervenante jeunesse. Éventuellement, ce suivi individuel peut devenir, pour la personne qui l'entreprend, une démarche aussi régulière que celle de sa participation à un atelier.

4.2.1 Le suivi individuel : un processus d'apprentissage dans et par l'action

Les vies difficiles vécues par un bon nombre de jeunes les ont souvent amenés à développer une image plutôt dévalorisée d'eux-mêmes. Dans le prolongement de ces histoires, leur vie actuelle est souvent ponctuée d'événements relativement perturbateurs. Ces derniers mobilisent une bonne partie de leur attention et de leur énergie. L'accompagnement effectué dans le suivi individuel permet d'observer une vie souvent en dents de scie où les émotions immédiates dominent. Il est parfois difficile de dépasser ces situations intenses et d'amener un processus

continu d'apprentissage. Dans ces cas, c'est à travers une succession d'événements à vivre et de résolutions immédiates de problème que s'installe l'organisation du suivi.

L'intervenante jeunesse cherche à amener les jeunes à vivre un processus d'apprentissage dans et par l'action. Le processus s'ouvre à la réception et à la découverte de la demande, par l'intervenante jeunesse. La demande des jeunes adultes est souvent peu ciblée ou ne l'est pas du tout. L'intervenante observe, chez les participantes et participants, un grand besoin d'expression et les demandes sous-jacentes à cette expression sont parfois plus difficiles à cerner.

L'expression tient une place importante dans le processus d'apprentissage vécu par les jeunes. Ils vivent souvent des situations intenses qui demandent à s'extérioriser. L'écoute active est de mise, en l'accompagnant d'autres types d'intervention qui vont favoriser l'expression chez les jeunes adultes. Par ailleurs, bien que l'intensité demande à s'exprimer, les jeunes peuvent avoir parfois tendance à l'ignorer ou avoir des difficultés à la verbaliser. Le soutien à l'expressivité offert par l'intervenante jeunesse contribue à développer un apprentissage à l'expressivité qui pourra se prolonger dans l'écrit. En contrepartie, l'habileté d'expressivité développée dans les ateliers pourrait aussi servir le suivi individuel.

Une étape d'observation des situations vécues et des actions menées par les jeunes est entreprise. Par des procédés de questionnement et d'autres outils d'observation, les faits, les comportements et les attitudes sont observés. À partir de cette identification des faits, les liens entre ceux-ci et les émotions leur étant associées sont nommés pour déterminer les causes des situations problématiques vécues, de la non-pertinence des actions menées et des états émotifs suscités. Des interprétations sont proposées à travers des hypothèses, des reflets, des métaphores. Des procédés d'exploration et de découverte d'interprétations possibles sont aussi utilisés. À travers cette prise de conscience, il y a une régénération de compréhension, d'émotion et de sens relatif aux situations vécues et à vivre.

Une fois reconnus les éléments qui causent problème, s'ouvre une étape de choix et de préparation d'action. À travers des aides à la décision et à la planification, l'identification d'enjeux et de moyens, les jeunes sont invités à élaborer des stratégies d'action. Plus directement,

ils peuvent aussi être invités à choisir de réaliser des « petites tâches », de viser des objectifs restreints et bien ciblés ou d'utiliser des outils en particulier.

La boucle d'apprentissage se termine par des actions réfléchies. Elles sont réfléchies puisqu'elles sont contextualisées et choisies. À ce moment, l'intervenante jeunesse établit des positions variées à l'égard des jeunes ayant à vivre les actions : faire pour eux, leur faire faire, faire avec et finalement les laisser faire. À travers les actions, l'intervenante jeunesse demeure vigilante afin de souligner les succès et de renforcer les apprentissages effectués. À ce moment, une autre étape d'expression sur les actions menées et les résultats obtenus peut se vivre, tout en explorant les transferts possibles des apprentissages vers d'autres situations de vie.

Ainsi, le suivi s'accomplit à travers une spirale où les boucles de l'apprentissage dans et par l'action se répètent. Les boucles sont constituées par :

- l'expression sur une situation et les actions vécues;
- l'observation de la situation et des actions;
- la prise de conscience de la situation, des actions menées et des résultats obtenus;
- les choix et la préparation des actions futures;
- les actions réfléchies;
- la valorisation des acquis.

Ces boucles peuvent être entrecoupées, pour reprendre lorsque survient un nouvel événement. À travers cette spirale d'ordre et de désordre souvent brisée, l'intervenante et chaque jeune adulte élaborent graduellement une organisation de suivi particulière. Les objets de discussion se précisent, les faits redondants sont observés, les interprétations sont vérifiées et se raffinent, les cibles et les moyens d'action s'articulent et les actions s'accomplissent avec plus de conscience. Les moyens mis en oeuvre par l'intervenante et les démarches installées avec les jeunes sont très variés. Ils sont souvent imaginés ou à tout le moins modifiés à la faveur des interactions vécues et du contenu des situations à traiter.

Ce système créé par l'intervenante et les jeunes devient un laboratoire d'actions permettant des apprentissages relatifs au contexte de vie des jeunes, à leurs pratiques effectives de lecture et d'écriture et à la consolidation de leur personne comme sujet de leurs actions et de leurs apprentissages.

4.2.2 Le suivi individuel vu par certains jeunes³⁷

Les jeunes, lorsqu'ils participent aux rencontres de suivi individuel, recherchent un mieux-être et une plus grande emprise sur leur vie et sur leurs relations interpersonnelles. Ils veulent que le suivi les aide à construire, par eux-mêmes, un aménagement de vie plus satisfaisant. Les jeunes témoignent de vies tumultueuses comportant un grand nombre de stimuli souvent difficiles à vivre et à intégrer. À travers ce cumul de stimuli, ils ont de la difficulté à aménager un ordre intérieur leur permettant de structurer, avec satisfaction, leurs relations interpersonnelles et leur organisation de vie. Le suivi les aide à aménager un ordre intérieur afin de mieux orchestrer leurs relations et de se donner un cadre de vie plus satisfaisant.

Le suivi leur permet d'extérioriser les émotions que suscite chez eux la somme de situations et d'événements choquants vécus. Cette expression fait baisser l'intensité inconfortable avec laquelle ils vivent ces événements et ces situations. Cette baisse d'intensité, résultante de cette expression, crée une distanciation des situations et des événements douloureux : « Je prends le temps de m'éloigner de mes problèmes.... » Ainsi, les jeunes se sentent davantage capables d'avoir une emprise sur leurs problèmes. Afin de pouvoir vivre cette expressivité, les jeunes souhaitent rencontrer une personne qui les écoute. Une personne accessible qui porte attention à eux dans ce qu'ils vivent et dans ce qu'ils recherchent. Certains jeunes ont rapporté des expériences avec des psychologues scolaires ou des travailleurs sociaux où ils ne se sont pas sentis écoutés. Il leur semblait que ceux-ci s'attardaient davantage à leur trouver des solutions plutôt qu'à les aider à trouver *leurs* solutions.

Les jeunes recherchent une écoute qui est active et qui les aide à nommer ce qu'ils vivent : « Moi je décris, elle (l'intervenante jeunesse) pose des questions, je répons... » Cette écoute active, en plus de susciter une expression réelle, permet aussi de faire émerger chez eux une compréhension des événements, des situations vécues et de leurs réactions. S'il y a une recherche d'expressivité pour faire baisser l'intensité accolée aux événements vécus, il y a aussi une recherche de compréhension pour leur donner un sens. Un meilleur aménagement d'ordre

37. Cette section est issue des entrevues réalisées auprès des jeunes bâlois par l'évaluateur dans le cadre du processus d'évaluation de la recherche-action-formation.

intérieur passe par cette découverte de sens. Un des jeunes a souligné, avec satisfaction, que le suivi l'avait amené à développer une capacité de comprendre ses difficultés. Certains ont évoqué, avec satisfaction, l'utilisation d'objets symboliques (par exemple, une cassette vidéo pour illustrer le déroulement d'une vie) pour susciter une prise de conscience de leurs réactions personnelles face à des situations vécues.

La dédramatisation qu'apportent les échanges avec l'intervenante jeunesse permet de créer des ouvertures vers une recherche de solution. Le suivi peut provoquer un recadrage de perceptions chez les jeunes qui les « amène à voir les choses différemment... ». Ce recadrage fait émerger chez eux de nouvelles perspectives pour appréhender leurs difficultés. De ces nouvelles perspectives pourra émerger un sentiment de capacité d'agir. Les jeunes voient dans le suivi un moyen pour trouver des solutions aux problèmes qu'ils vivent. Si le suivi aide à mettre de l'ordre dans ce qui est vécu et à lui donner un sens, il aide aussi à mettre de l'ordre dans ce qui est à faire (budget, appartement, emploi, école) et dans les relations à vivre (famille, école, chum, blonde, amis, etc.).

Les jeunes désirent aussi recevoir un soutien et un encouragement pour mettre en place leurs solutions. En ce sens, ils souhaitent que le suivi les incite et les aide à agir. Plusieurs veulent sentir qu'ils progressent et qu'ils agissent pour améliorer leur situation. Lorsque les jeunes participent au suivi, ils visent à aménager un ordre interne dans leurs émotions, leur compréhension et leurs intentions. Ils cherchent aussi à aménager un ordre externe en mettant en place, avec efficacité, des solutions à leurs problèmes, une organisation de vie et des relations interpersonnelles plus satisfaisantes.

Les commentaires des jeunes indiquent qu'ils vivent, dans le suivi, un rapport à leurs difficultés et à leurs problèmes dans une dynamique de centration et de décentration. Au moment de l'expressivité, il y a une centration sur les émotions engendrées par les situations douloureuses vécues. Cette centration permet une certaine évacuation des tensions liées à ces situations. L'extériorisation des tensions crée une ouverture intérieure pour observer et appréhender leurs difficultés. Ainsi, les moments de centration font place à des moments de décentration où une distance s'installe par rapport aux émotions. Les moments de décentration se vivent à travers une recherche de compréhension et de solution.

Les jeunes disent trouver dans les rencontres de suivi individuel une garantie de confidentialité. Certains accepteraient que des aspects du contenu des discussions puissent être transmis aux autres intervenantes. D'autres désirent que les intervenantes se partagent uniquement des informations générales sur leur état d'être et gardent confidentiels leurs propos sur ce qu'ils vivent ou ont pu vivre. Selon certains jeunes, il semble que le suivi a un impact positif sur leurs attitudes et leurs comportements à la Boîte à lettres. Quelques-uns ont aussi souligné la relation qu'ils voyaient entre le suivi et l'atelier Autobiographie. Un jeune a reconnu avoir abordé des situations vécues dans l'atelier Autobiographie avec l'intervenante jeunesse, lors de son suivi individuel. Un autre jeune a mentionné que son engagement dans le suivi faisait suite à une suggestion des intervenantes de l'atelier Autobiographie.

4.3 Les réunions de l'équipe d'intervention

Les réunions de l'équipe d'intervention ont toujours existé à la Boîte à lettres mais elles portaient jusqu'à tout récemment le nom de réunions pédagogiques. Ces réunions pédagogiques se sont transformées tout au long de la recherche; on y a appliqué, entre autres, une plus grande systématisation, et elles ont changé d'appellation afin de mieux correspondre à leur contenu. Au cours de la recherche, ces réunions sont devenues de plus en plus régulières et ont nourri l'ensemble des réflexions relatives au renouvellement des pratiques qui s'actualisait dans l'organisme.

4.3.1 L'équipe d'intervention à la Boîte à lettres

Au terme de la recherche, deux formatrices et deux intervenantes jeunesse forment l'équipe d'intervention qui, à l'origine de la recherche-action-formation, rappelons-le, n'était composée que de deux formatrices travaillant à temps plein.

Les deux formatrices animent des ateliers de groupe, et leur rôle premier est d'accompagner les jeunes dans des pratiques effectives de lecture et d'écriture et de leur offrir un soutien constant sur le plan relationnel et social et sur le plan cognitif. Par les diverses activités offertes en atelier, les formatrices visent à amener les jeunes à renouveler leur perception d'eux-mêmes face à l'écrit, à tenter de changer leur représentation de l'écrit et à développer leur goût, leur connaissance et leur habileté en lecture et en écriture. Leur intervention vise également à amener les jeunes à prendre en charge leurs propres apprentissages dans l'esprit de l'approche biographique en éducation des adultes et dans le cadre d'une pédagogie du projet. Les formatrices vont aussi être disponibles et organiser, entre autres, le processus d'accueil, l'encadrement du journal *Le Timbré* et à l'occasion, des activités thématiques.

Les intervenantes jeunesse sont responsables des rencontres individuelles de début et de fin d'année et des suivis individuels. Outre les rencontres individuelles et les suivis, elles créent des contacts à l'extérieur de l'organisme auprès de personnes-ressources ou auprès d'organismes auxquels pourraient se référer les jeunes de la Boîte à lettres. Elles offrent également un soutien aux jeunes dans leur implication au sein de la vie associative et démocratique.

L'équipe d'intervention est aussi impliquée dans l'encadrement et la supervision de stagiaires, le recrutement, la représentation, la sensibilisation, et à tout projet *ad hoc* impliquant les jeunes adultes.

4.3.2 La nature des réunions pédagogiques

Les réunions pédagogiques étaient identifiées ainsi pour les distinguer des réunions d'équipe, lesquelles rejoignent l'ensemble des travailleuses de la Boîte à lettres (celles qui s'occupent de la gestion de l'organisme, de la promotion et du développement et celles qui s'occupent de

l'intervention auprès des jeunes). Les réunions pédagogiques avaient lieu et ont toujours lieu (mais sous leur nouvelle appellation) en alternance, aux deux semaines, avec les réunions d'équipe.

Les réunions pédagogiques ont été un lieu qui a beaucoup servi, à l'interne, au transfert des résultats de la recherche-action-formation. Elles ont également donné l'occasion de clarifier les objectifs de certains dossiers, par exemple le suivi individuel, qui s'est défini au fur et à mesure de l'avancement des travaux de recherche, d'une part, et de l'expérimentation de diverses formules de suivi, d'autre part.

Durant ces rencontres, on traitait divers dossiers : suivi des projets, ateliers, vie associative, jeunes, auto-formation, échanges d'information. L'intégration des diverses interventions auprès de chaque jeune était visée afin d'avoir une approche cohérente. Ainsi, certaines réunions portaient plus spécifiquement sur les jeunes. On y échangeait relativement aux interventions auprès des jeunes, aux liens entre le suivi et les interventions en atelier, et certaines ententes spéciales y étaient conçues pour certains jeunes. Bref, on y échangeait sur le type d'intervention le plus en mesure de répondre aux besoins exprimés par les jeunes. Cette formule qui maintient et enrichit les échanges entre les intervenantes faisait en sorte que ces réunions étaient aussi un lieu d'autoformation et de coformation privilégié pour les membres de l'équipe.

4.3.3 Les effets de cette pratique renouvelée

Tout comme la plupart des pratiques de la BÀL, les réunions pédagogiques ont évolué au cours des cinq années de recherche, et l'une des résultantes est sa nouvelle appellation qui correspond davantage à son contenu et à la nouvelle philosophie de la BÀL.

Il y a trois volets principaux dans cette pratique renouvelée : de nouveaux objectifs globaux pour l'ensemble des réunions d'intervention, des objectifs de réunions plus précis et la mise sur pied de rencontres statutaires entre chaque formatrice et l'intervenante jeunesse concernant le suivi global des jeunes.

Les nouveaux objectifs « globaux » pour l'ensemble des réunions d'intervention s'actualisent comme suit :

- échanger des informations;
- réfléchir à la philosophie d'intervention et de formation de la BÀL;
- réfléchir et s'autoformer à propos de différentes situations vécues par les jeunes;
- développer des stratégies d'intervention relativement à des problématiques vécues par les jeunes;
- assurer un suivi des projets spéciaux;
- assurer un suivi du transfert de la recherche.

Le deuxième volet de la transformation des réunions d'intervention est de mieux cibler les objectifs spécifiques de chaque réunion. Plutôt que de survoler les différents dossiers (le suivi des projets, les ateliers, les jeunes, la formation, etc.), l'accent est mis sur l'un des dossiers plutôt que sur l'ensemble. Par exemple, une réunion permet de réactualiser les objectifs de formation de l'ensemble des ateliers d'alphabétisation en fonction des nouvelles réflexions émergées de la pratique; une autre réunion permet de recevoir une formation sur un thème jugé pertinent à la suite de discussions au sein de l'équipe d'intervention.

Enfin, le troisième volet est la mise sur pied de rencontres statutaires entre chaque formatrice et les intervenantes jeunesse concernant chaque jeune afin de pouvoir effectuer une intervention cohérente et globale. Les objectifs de ces rencontres sont :

- échanger des informations au sujet des jeunes;
- nommer et évaluer les acquis des jeunes en lecture et en écriture, et sur le plan personnel en regard de l'ALÉ;
- analyser les comportements des jeunes en général et certaines situations problématiques;
- identifier les difficultés, les obstacles et les questionnements rencontrés dans l'intervention auprès des jeunes;
- planifier des stratégies d'intervention répondant aux difficultés ou aux questionnements préalablement identifiés (approche, moyens, etc.);
- favoriser la ventilation des émotions des intervenantes;
- prévenir le décrochage des jeunes.

Deuxième partie

Une nouvelle pratique spécifique : l'atelier Autobiographie

4.4 L'atelier Autobiographie

L'atelier Autobiographie a été un dossier d'investissement majeur de la recherche-action-formation. D'abord, cet atelier a été entièrement pensé, élaboré et expérimenté tout au long de la recherche. Il a aussi été notre principal lieu de collecte de données concernant notre objet de recherche, à savoir l'appropriation de la lecture et de l'écriture.

On trouvera en annexe un squelette de l'atelier Autobiographie : le but de l'atelier, les conditions de réussite d'un tel atelier, la démarche en blocs de travail distinctifs, les objectifs de ces différents blocs, quelques outils et activités possibles, et enfin le déroulement de l'atelier Autobiographie de l'année 1999-2000, à titre d'exemple. Nous avons choisi de placer en annexe ce squelette d'atelier afin d'alléger notre rapport de recherche, mais aussi pour conserver la cohérence du rapport car, dans cette annexe, on présente surtout la méthodologie de l'atelier.

Dans la présente section, il sera question des caractéristiques générales de l'atelier, des conditions de réalisation d'un tel atelier, du travail des formatrices en atelier et enfin du cadre organisationnel dans lequel il a eu lieu.

4.4.1 Les caractéristiques générales

L'atelier Autobiographie vise d'abord et avant tout à redynamiser l'appropriation de l'écrit (ALÉ) des personnes peu à l'aise avec l'écrit. Cet atelier a été pensé et élaboré à partir de l'approche biographique en éducation des adultes, et la formule privilégiée a été la production et l'analyse d'un récit de formation sur son rapport à l'écrit. Le récit de formation, tel que le définit Legrand, est « au service des personnes qui se racontent et vise à obtenir, au bénéfice de celles-ci, un effet de changement ou de transformation ». (Legrand, 1993 : 217) Cet effet de changement, de

transformation se produit dans l'atelier principalement grâce à la réflexivité, la collectivisation et des pratiques de l'écrit.

L'atelier Autobiographie, après quatre années d'expérimentation, se divise en cinq blocs distinctifs : la familiarisation à la démarche, la construction théorique et méthodologique, la production orale et écrite, l'analyse, et enfin, la synthèse. Toutefois, cet atelier n'a pas un caractère rigide. Dans la foulée de l'alphabétisation populaire, l'atelier Autobiographie se construit par ceux et celles qui forment le « groupe atelier », soit les formatrices et les participants et les participantes. Il est donc essentiel que la formatrice reste créative et à l'écoute des individus et des besoins du groupe à l'intérieur du cadre proposé.

Le premier bloc, « Familiarisation à la démarche » vise d'abord à développer un climat de confiance dans l'atelier et à initier les participants à des concepts (chronologie, contextualisation, etc.), des activités, des pratiques de lecture et d'écriture, des réflexions et des discussions qui vont se poursuivre tout au long de la démarche. Le deuxième bloc, « Construction théorique et méthodologique » permet, d'une part, d'entreprendre une réflexion personnelle et collective sur l'ALÉ grâce, entre autres, à des lectures portant sur ce sujet. Par exemple, durant les quatre années d'expérimentation de l'atelier, les thèmes relatifs aux conflits avec les professeurs et les pairs revenaient chaque année. Une recherche abordant ces thèmes a été trouvée et des textes s'y rapportant ont été vulgarisés afin d'alimenter les réflexions et les discussions. D'autre part, ce bloc sert aussi à initier les jeunes à l'approche biographique et plus spécifiquement au récit de formation. Ensuite, le troisième bloc, « Production orale et écrite » permet de construire et de présenter oralement son récit de formation à l'ensemble du groupe et à le rédiger en articulant une réflexion écrite sur son ALÉ. Le quatrième bloc, « Analyse », comme son titre l'indique, vise à analyser son propre récit et à effectuer collectivement l'analyse de l'ensemble des récits afin de poursuivre sa réflexion personnelle et collective de l'ALÉ. Enfin, le dernier bloc « Synthèse » permet de nommer ses prises de conscience, de reconnaître ses acquis et de faire des projets.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, cette démarche en cinq blocs nécessite, pour créer un effet de changement dans le rapport à l'écrit des participantes et participants, de la réflexivité, de la collectivisation et de nombreuses pratiques de l'écrit. Dans l'atelier, les jeunes sont invités à développer leur réflexivité. Au départ, le comité RAF s'est questionné sur le potentiel de

réflexivité des jeunes âgés de 16 à 20 ans, mais l'expérience a été concluante et a démontré que quel que soit l'âge, le fait d'écrire son récit de formation met en marche le processus de réflexivité.

Dans un premier temps, les jeunes doivent prendre acte du présent et camper leur rapport actuel à l'écrit. Le présent étant la résultante du passé, les jeunes sont invités à plonger dans leur passé et à rédiger, dans le cadre de l'atelier, un récit autobiographique décrivant diverses facettes de la construction de leur rapport à l'écrit. Le fait de mieux comprendre leur passé leur permet en quelque sorte de s'en distancer et de mieux comprendre leur présent.

Cette posture de réflexivité a un impact chez les jeunes, non seulement sur leur ALÉ, mais également sur leur projet de formation. La très grande majorité des jeunes qui se présentent à la BÀL disent vouloir finir leur secondaire. L'écriture de leur récit les aide à décoder les vraies raisons qui les amènent à la BÀL, à clarifier ce qu'ils veulent vraiment et, pour certains d'entre eux, à s'approprier un véritable projet de formation.

Par ailleurs, un autre élément essentiel et original de l'atelier Autobiographie, telle que la chercheure principale³⁸ de la recherche-action-formation l'a appliquée dans sa propre pratique de l'approche biographique, est la collectivisation. La collectivisation est un moment au cours duquel les jeunes de l'atelier partagent leurs réflexions et leurs écrits. Plusieurs moments de collectivisation se déroulent dans l'atelier Autobiographie, en alternance avec des moments de travail individuel. Ces moments de collectivisation, de partage entre les jeunes permettent la mise en lumière des ressemblances et des différences entre les récits et, ce faisant, mettent entre autres en lumière ce qui, dans leur ALÉ, les singularise et ce qui relève de l'aspect social de l'appropriation de l'écrit. De manière spécifique, la collectivisation peut entraîner une conscientisation chez les participants et les participantes de l'atelier relativement aux aspects sociaux de l'ALÉ.

Les formatrices souhaitent, à travers l'écriture des récits de formation, des lectures proposées, des discussions dans le groupe et des moments de collectivisation, que l'atelier soit un miroir des

histoires de formation des jeunes. Un miroir dans lequel ceux-ci pourront s'observer comme sujets-apprenants et observer les contextes d'apprentissage dans lesquels ils ont vécu. À travers l'écriture et les discussions autour de leur histoire de formation, les formatrices de l'atelier Autobiographie veulent amener les jeunes à reconnaître les éléments qui ont été favorables et surtout ceux qui ont été défavorables à leur appropriation de la lecture et de l'écriture. Ainsi, les jeunes pourront, en comprenant mieux leur ALÉ, distinguer les éléments dont ils sont responsables de ceux dont ils ne le sont pas, reconstruire leur estime personnelle et développer une plus grande capacité d'apprendre et de se mettre en œuvre pour ce faire.

De plus, les formatrices de l'atelier Autobiographie souhaitent, dans l'esprit de l'éducation populaire, que les jeunes développent l'habitude de réfléchir non seulement sur eux-mêmes et leur ALÉ, mais aussi sur d'autres aspects de leur vie et sur la société en général. Il s'agit, pour elles, d'une intervention de conscientisation qui vise à développer chez les jeunes la capacité de réflexion critique sur eux-mêmes et la société.

L'atelier Autobiographie constitue aussi une occasion de développer de nouvelles pratiques effectives de l'écrit et en privilégie diverses formes. Plusieurs lectures sont faites en rapport avec les discussions et réflexions échangées dans le groupe relativement, entre autres, à l'ALÉ et à l'approche biographique. De plus, l'écriture du récit de formation permet une pratique intensive d'écriture.

La pertinence d'une production écrite du récit pourrait être remise en question ou critiquée dans une démarche auprès de personnes peu à l'aise avec l'écrit. Elle s'est pourtant révélée essentielle, car la production écrite favorise une distanciation par rapport à ce qui a été vécu. Il a été clair dans notre expérimentation que malgré le fait que les jeunes n'aient pas une maîtrise de l'écrit, cette approche a donné des résultats significatifs. Concernant l'acte d'écriture, Albert (1993 : 46) endosse les dires de Jack Goody et assure que « l'écriture permet à la pensée d'atteindre un degré d'élaboration logique et de réflexivité inaccessibles à la seule expression orale ». Comme le mentionnait un des jeunes de l'atelier Autobiographie lors de l'évaluation de fin d'année : « C'est sûr que c'est plus dur d'écrire mais c'est mieux : on réfléchit plus quand on écrit. »

38. Danielle Desmarais, professeure en travail social et chercheure associée au comité RAF, a innové dans l'utilisation des récits de vie en formation des adultes, dans le cadre du programme de maîtrise en intervention sociale à l'UQAM. La Boîte à lettres s'est nourri de cette expertise tout au long de la recherche-action-formation.

L'atelier Autobiographie convient bien à une très grande majorité de personnes peu à l'aise avec l'écrit qui éprouvent de la difficulté à s'intéresser à toute production écrite. Le fait de les faire raconter leur propre histoire, histoire qu'ils maîtrisent relativement bien (c'est un sujet connu) combiné à l'optique choisie, c'est-à-dire de raconter en particulier ce qui est de l'ordre de l'appropriation de l'écrit, constitue une formule gagnante dans laquelle l'ensemble des jeunes inscrits à l'atelier Autobiographie se sont investis rapidement.

De plus, cette production écrite intensive permet d'aborder trois types d'écriture : expressive, réflexive et normative³⁹. L'écriture expressive et l'écriture réflexive sont privilégiées, toutefois elles permettent de toucher à l'écriture normative dans un contexte signifiant. Ce type d'écriture est souvent sollicité par les jeunes, mais paradoxalement est souvent celui qui les démotive le plus, celui qui est le plus « figé » à cause, entre autres, du non-sens qui y est associé.

Dans leur journal de bord, les formatrices rapportent des interventions favorisant une meilleure maîtrise de la langue écrite et l'acquisition d'habitudes d'autocorrection chez les jeunes : souligner les fautes, inviter à utiliser le dictionnaire, demander de corriger un texte en utilisant une grille d'autocorrection, etc. À plusieurs moments durant l'atelier, les formatrices ont introduit des contenus d'enseignement de la langue écrite, sous la forme de remarques, d'explications sporadiques ou de courtes activités structurées.

Je leur ai remis une mini-leçon par écrit. En effet, la semaine dernière, j'avais remarqué que quelques jeunes avaient fait la même faute; j'avais donc pris quelques minutes pour leur expliquer la règle. (une formatrice)

Elles mentionnent avoir fait appel à ces pratiques afin de répondre à la demande des jeunes. Lorsque les formatrices intègrent cet enseignement à leurs interventions, elles le font avec la préoccupation que la pratique de l'écriture normative ne prenne pas le pas sur l'écriture expressive ou même réflexive :

39. **L'écriture expressive**, c'est-à-dire celle qui permet de s'exprimer, de mettre en mots ce qu'ils ont vécu, de parler des difficultés qui les ont amenés à un rapport figé à l'écrit.

L'écriture réflexive, celle qui permet à la personne, au gré des mots, d'établir des liens logiques entre les différents éléments de perception et de pensée présents en elle.

L'écriture normative, celle qui touche les codes grammaticaux et orthographiques.

Je leur ai expliqué que je ne voulais surtout pas que cette feuille d'autocorrection les empêche d'écrire, les freine dans leur écriture, que l'essentiel, c'était qu'ils écrivent. (une formatrice)

En fait, l'atelier Autobiographie invite les jeunes à lire et à écrire, à entrer de plain-pied dans des pratiques effectives de l'écrit non seulement pour développer leur réflexivité, mais aussi pour susciter un changement dans leur représentation de l'écrit, pour que leur représentation d'eux-mêmes face à l'écrit évolue et devienne plus positive et enfin pour que le processus se redynamise, débloque.

4.4.2 Quelques clés d'animation de l'atelier

Toutefois, certaines conditions sont nécessaires afin de favoriser le bon déroulement de l'atelier et de permettre la redynamisation de l'écrit des participants et participantes.

D'une part, dans l'esprit de l'approche biographique utilisée en formation des adultes, les formateurs et formatrices doivent avoir rédigé et analysé leur propre récit avant d'animer un atelier utilisant cette approche. Les formatrices de l'atelier Autobiographie estiment que cette dimension expérientielle est de première importance. Elles affirment que le fait d'avoir vécu la démarche d'écriture de leur propre récit de formation a été un atout précieux pour elles dans l'atelier parce que l'écriture de leur récit leur a permis de mieux maîtriser l'approche biographique et de concrétiser des aspects de l'appropriation de la lecture et de l'écriture qui souvent demeurent abstraits, théoriques, sans un exercice expérientiel. Par conséquent, l'écriture de leur récit leur a permis d'améliorer leur façon d'intervenir et d'avoir une influence plus positive sur l'appropriation de la lecture et de l'écriture des jeunes.

D'autre part, comme plusieurs de ces jeunes portent des séquelles d'épisodes de vie et de formation douloureuses, les caractéristiques personnelles de ces jeunes font en sorte qu'ils sont plus fragiles relativement à leur environnement éducatif. La marge d'action des formatrices est par conséquent plus restreinte. Il est donc essentiel que les formatrices développent des relations de qualité avec ces jeunes et favorisent un climat de confiance dans le groupe. Elles estiment aussi qu'il est nécessaire d'avoir une bonne sensibilité aux émotions des jeunes afin d'être

capables de bien les soutenir. Cette sensibilité devient aussi un atout pour intervenir auprès du groupe et y maintenir un bon climat du groupe.

Il faut que la formatrice tienne compte des émotions que ça fait remonter... qu'elle ait beaucoup d'écoute, de compréhension... qu'elle sache créer un climat de confiance... (une formatrice)

De plus, les formatrices mentionnent qu'elles ont dû ajuster constamment les activités prévues pour les jeunes dans leur atelier. Elles estiment que cette adaptation nécessite de la créativité. À cette capacité de créativité, nous pouvons ajouter celle d'être capable de produire et de communiquer, en le vulgarisant, le contenu de l'atelier et celle d'animer un groupe de façon dynamique.

Enfin, les jeunes qui rédigent leur récit souvent bouleversant diffusent autour d'eux les émotions qui y sont associées. Les formatrices qui établissent des liens significatifs avec ces jeunes se retrouvent dans la situation de s'imprégner de ces émotions. Elles estiment que tout en créant des liens significatifs avec les jeunes, liens qu'elles reconnaissent comme étant un atout précieux pour intervenir auprès d'eux, elles doivent aussi être capables de se détacher d'eux. Les formatrices ont une pratique éducative dans un cadre s'approchant du travail social. Elles ont à développer des pratiques personnelles et collectives leur permettant de composer avec les difficultés et les limites associées à ce cadre de travail.

4.4.3 Le travail des formatrices dans l'atelier

Les actions que les formatrices mènent dans l'atelier sont de divers types. Les actions qui entourent les récits de formation forment l'axe central de leurs interventions. Autour de cet axe gravitent des interventions individuelles, des interventions de régulation de vie de groupe et une pratique de travaux personnels hors atelier.

4.4.3.1 Animer un atelier Autobiographie

Conformément à la nature de l'atelier Autobiographie que les formatrices animent, la majorité de leurs actions se font en groupe et portent sur la démarche du récit de formation par les jeunes. Cette démarche touche plusieurs niveaux d'apprentissage : la remémoration d'éléments marquants de son histoire personnelle, l'établissement de liens dynamiques entre ces éléments et la prise de conscience de cette dynamique sur son ALÉ. Ces différents niveaux d'apprentissage sont abordés dans une perspective double : individuelle et collective.

Dans le déroulement de l'atelier, les activités relatives à chacun de ces niveaux s'agencent de façon à ce que les jeunes puissent continuellement alterner entre leur expérience d'ALÉ et une réflexion à propos de cette expérience. Des activités de centration sur les expériences de vie et de formation alternent avec des activités de réflexion et de conceptualisation de l'ALÉ, décentrées des expériences relatées. L'atelier est construit dans cette alternance entre l'implication et la réflexion afin de permettre une intégration progressive des trois niveaux d'apprentissage visés, et ce, autant pour chacun des individus que pour le groupe qu'ils forment.

À côté de ces activités d'intégration des histoires de formation, les formatrices en introduisent une autre liée à la méthode même du récit de formation. En effet, pour favoriser l'intégration de la méthode par les jeunes, d'un côté elles leur font expérimenter certaines activités et de l'autre, elles instaurent des activités d'explicitation de cette méthode et de son objet : l'ALÉ. Ainsi, principalement durant les premières semaines de l'atelier, à travers une série d'activités alternant entre une expérimentation de la méthode et une réflexion sur celle-ci, s'installe un processus favorisant son intégration ainsi que celui du concept de l'ALÉ.

Les activités de centration sur les expériences de vie et de formation se fondent principalement sur l'écriture expressive pour susciter l'évocation des histoires personnelles. Elles se complètent par des activités d'expression orale lors des périodes de partage et de la collectivisation de ces histoires. Les commentaires émis par les formatrices sur ces activités indiquent qu'elles ont été mobilisantes pour les jeunes et, pour elles, satisfaisantes. Elles y ont vu des gains en introspection chez les jeunes.

Les activités de décentration sont diversifiées. Elles comportent un volet conceptualisation et un volet réflexion. Dans le volet conceptualisation, portant sur l'ALÉ et sur la méthode du récit, nous trouvons des activités de lecture, des exposés et des discussions. Ces activités ont souvent été utilisées dans des approches inductives (de situations ou de connaissances particulières aux concepts généraux) débutant par des questionnements, des évocations d'expériences préalables ou de préconnaissances. Nous y trouvons aussi, quoiqu'en moins grand nombre, des approches plus déductives qui débutaient par des introductions aux concepts. Dans le volet réflexion, nous trouvons des activités d'écriture réflexive et des discussions.

Les formatrices ont observé des acquis de réflexivité chez les jeunes, et ce, particulièrement au regard d'un départage des responsabilités face à leur situation actuelle d'apprentissage. Par contre, des difficultés et des interrogations ont été formulées à l'égard de certaines des activités de décentration. Les formatrices avaient parfois du mal à susciter des liens chez les jeunes entre les éléments de leur histoire de formation et des concepts de l'ALÉ. Elles éprouvèrent aussi des difficultés dans les activités de collectivisation des récits de formation. Bref, selon les formatrices, si les activités de centration sur les expériences de formation se sont bien déroulées, les activités de décentration de ces expériences et de rationalisation à leur égard ont connu des succès, mais moindres, particulièrement au regard de la conceptualisation de l'ALÉ.

Au début de l'atelier, dans l'optique de susciter un climat de groupe propice, d'amorcer l'exploration des histoires personnelles et d'introduire des éléments méthodologiques sur le récit de formation et des éléments conceptuels de l'ALÉ, il y a eu plusieurs oscillations entre des activités de centration expérientielle et d'autres de décentralisation de rationalisation. Dans cette alternance, les formatrices ont rapporté une progression dans la mobilisation des jeunes, dans leur introspection et dans leur appropriation de l'ALÉ. Les difficultés qui sont apparues étaient davantage liées aux activités de rationalisation. Les formatrices ont senti parfois le besoin de justifier l'existence de ces activités. Durant ces premières étapes, la diversité entre les activités qui se succédaient rapidement a été soulignée comme source de stimulation chez les jeunes.

À la suite de ces premières étapes, l'alternance s'est vécue davantage entre des groupes d'activités. Il y a eu un premier groupe d'activités entourant l'écriture du récit où la centration expérientielle dominait. C'est à ce moment que la meilleure participation des jeunes est

rapportée. Son point culminant a été le camp d'écriture. Ce groupe d'activités a été suivi par un autre, de rationalisation, à travers l'analyse des récits produits. Les formatrices ont témoigné, malgré certains succès, d'une grande difficulté à soutenir l'intérêt des jeunes durant ce dernier groupe d'activités. L'atelier s'est terminé par des activités plus expérientielles de prospective sur les projets personnels des jeunes. Ces dernières ont été plus mobilisantes pour les jeunes.

Il est à remarquer que, tout au long du déroulement des activités, il y a eu une correspondance entre l'intérêt manifesté par les jeunes et le confort des formatrices selon les différents types d'activité. La baisse d'intérêt manifestée par les jeunes à l'égard des activités de rationalisation correspondait à une plus grande difficulté chez les formatrices non seulement pour les animer, mais aussi pour les concevoir et leur donner un sens. Les jeunes et les formatrices ont eu des difficultés à adhérer pleinement aux activités de l'analyse finale. À l'inverse, cette adhésion était à son maximum de part et d'autre pour les activités d'écriture du récit, particulièrement durant le camp d'écriture.

4.4.3.2 Intervenir auprès des individus

Les formatrices, en dehors du contexte de groupe de l'atelier, ont mené des interventions individuelles. Plusieurs de ces interventions concernaient la participation de certains jeunes : retards, absences trop fréquentes, manque d'intérêt. D'autres interventions étaient liées au fonctionnement du groupe : un manque de respect envers un individu, des comportements déplacés, etc. Ces interventions se rapportaient à une dynamique intégration-différenciation. D'un côté, un jeune manifestait son individualité dans des comportements spécifiques. De l'autre, il se devait d'ajuster ses comportements pour s'intégrer dans le groupe et assurer son bon fonctionnement. Face à des comportements déplacés, les formatrices sollicitaient des arrêts d'agir tout en précisant à l'individu les motifs intégrateurs de leur demande. Face aux retards et aux absences, elles questionnaient l'intérêt des individus et sollicitaient une participation conforme à cet intérêt.

Des interventions individuelles des formatrices se rapportaient aussi au soutien à apporter à certains jeunes. À ce titre, elles sont intervenues pour suggérer à des jeunes de rencontrer l'intervenante affectée au suivi individuel.

Par sa nature même, l'atelier Autobiographie sollicite beaucoup les individus dans leurs structures intimes. Ce contexte de formation peut engendrer des situations délicates pour des jeunes qui touchent à des épisodes difficiles de leur vie et délicates pour les formatrices qui les accompagnent dans cette démarche. Dans ces situations, les formatrices sont intervenues avec prudence auprès des individus. Elles évitaient d'établir des interventions individuelles trop poussées. À ce titre, elles ont grandement apprécié l'apport de l'intervenante jeunesse.

Une des formatrices a rapporté que, lors de ses premières expériences dans l'atelier, elle a été confrontée à des situations qui lui ont paru difficiles à gérer. La frontière entre une relation thérapeutique à éviter et la juste intervention peut être parfois difficile à démarquer, particulièrement au début d'une pratique.

4.4.3.3 Agir pour régulariser la vie de groupe

Les formatrices ont indiqué avoir exercé parfois de l'autorité dans le groupe afin de régulariser son fonctionnement. Elles estiment que cette autorité s'est installée à travers des attitudes d'ouverture et de compréhension mutuelle.

Les interventions régulatrices des formatrices ont été de différentes natures. Parfois, elles réclamaient de l'ordre en évoquant la nécessité du bon déroulement de l'atelier. Elles intervenaient aussi en interpellant le sens des actions afin de solliciter un engagement et une attention soutenus aux activités. Dans ces « appels au sens », elles agissaient afin que les jeunes accordent une valeur aux activités auxquelles ils participaient. L'attribution de valeur à une activité est l'une des principales composantes de la motivation scolaire⁴⁰.

Les rappels à l'ordre effectués dans l'atelier s'appuyaient aussi, à d'autres moments, sur les relations significatives qui se vivaient entre les formatrices et les jeunes : « je leur ai rappelé que je n'avais pas aimé l'atelier de la semaine dernière, la dynamique, et que je voulais que cette

40. Dans une recherche-action sur la motivation scolaire réalisée avec Marie Bouchard et Roland Viau, nous avons ressorti quatre éléments structurant la motivation chez des élèves du secondaire : un sentiment de reconnaissance sociale, l'attribution d'une valeur à l'activité, un sentiment de compétence face à l'activité et un sentiment de contrôler la démarche. Ce modèle est inspiré de Viau (1994). *La motivation en contexte scolaire*, ERPI, Saint Laurent.

semaine soit différente, qu'ils fassent plus attention à moins parler et à davantage écouter... » Derrière ce type de sollicitation à l'ordre, se profile une référence au sentiment de reconnaissance sociale que les jeunes peuvent retirer de leur participation aux activités de l'atelier, et ce, particulièrement de la part des formatrices.

En parcourant les journaux de bord des formatrices, nous constatons qu'il y a un lien entre le type d'activité et le nombre de rappels à l'ordre. Il y en a eu moins, et ils ont été plus légers dans les activités de centration sur les expériences. Dans les activités de rationalisation, il y en a plus, et ils ont été plus insistants. Nous constatons une correspondance entre le niveau d'intérêt chez les jeunes pour les activités et la quantité de rappels à l'ordre effectués. Durant les premières rencontres, il y a eu quelques interventions de régulation d'ordre. Au moment des exercices de rédaction des récits, il y en a eu peu. Finalement, lors de l'analyse, leur nombre a beaucoup augmenté.

Dans leurs interventions de régulation, les formatrices ont interpellé largement deux des principales composantes de la motivation : l'attribution d'une valeur aux activités et la reconnaissance sociale associée à ces activités. Deux autres composantes sont aussi associées à la motivation scolaire : la présence d'un sentiment de compétence relativement à la réalisation des activités et celle d'un sentiment de contrôle de cette réalisation. Nous pouvons penser que, pour les activités de décentration et de rationalisation, ces deux composantes de la motivation étaient moins présentes, d'où, en contre-partie, une augmentation des interventions régulatrices durant ces types d'activités.

À cet égard, l'une des formatrices s'est interrogée concernant la correspondance entre les exigences liées à certaines activités et la capacité cognitive des jeunes : « Ils ont beaucoup de difficultés à faire la synthèse de leur tableau. Ils ne savent pas comment reformuler, comment faire ressortir les choses importantes. Je les comprends, c'est difficile. C'est une opération mentale difficile... C'est peut-être encore trop abstrait pour eux. » En ce qui concerne le sentiment de contrôler la démarche, c'est peut-être aussi dans certaines des activités de rationalisation que ce sentiment a été le moins présent chez eux.

4.4.3.4 Solliciter du travail à la maison

À la fin de la plupart des rencontres, les formatrices donnaient aux jeunes un travail à exécuter en dehors de l'atelier. En faisant cela, elles poursuivaient principalement deux objectifs, soit de faire progresser le travail et leur apprentissage, mais aussi de développer chez les jeunes leur responsabilité en les incitant à réaliser un travail par eux-mêmes dans leur propre organisation de vie. Tout au long de l'année, les efforts des jeunes pour faire ces travaux ont été très variables. Quelques-uns étaient relativement assidus à la tâche, tandis que d'autres y manquaient souvent. Approximativement, selon ce qui a été rapporté dans le journal de bord des formatrices, le taux de réalisation de devoirs était de 60 p. cent. Par contre, le niveau d'effort fourni était souvent jugé déficient.

Cette situation a créé une certaine frustration chez les formatrices. Une intervenante faisait remarquer aux jeunes que s'ils restreignaient leurs études à leur seul moment d'activité à la BÂL, ils ne pourraient pas progresser beaucoup. Leurs interventions relatives à cette situation étaient de nature à faire appel à leur sens des responsabilités. Si ces interventions, qualifiées par les formatrices de « *speech* », eurent une portée auprès des jeunes, celle-ci fut brève.

L'une des formatrices a confié qu'elle voyait une « zone grise » à propos du travail à la maison⁴¹. Elle se voyait confiner entre le laisser-faire et les « *speeches* » à répétition. Les formatrices disaient aux jeunes qu'ils reproduisaient « les mêmes comportements qu'à l'école » et que cela produisait, pour eux, les mêmes résultats. Elles-mêmes avaient parfois le sentiment de reproduire, relativement au travail à faire à la maison, les mêmes comportements qu'à l'école. Une des avenues serait d'abandonner l'approche de « consignes » et de chercher à susciter un intérêt réel pour les travaux : « ça marche quand ils trouvent un sens à faire leur devoir, quand ça les intéresse ». Quelles formes pourrait prendre cette avenue, au-delà des accusations moralisatrices envers les jeunes, c'est le casse-tête que plusieurs éducatrices et éducateurs tentent de résoudre.

41. Il est à remarquer que cette zone grise est présente dans la plupart des écoles. La Commission des États généraux sur l'éducation (1996) a jonglé avec l'idée de ramener les périodes d'études obligatoires dans les écoles. Cette difficulté relative au travail à la maison est aussi présente en éducation des adultes. Malgré cela, à notre connaissance, peu de réflexions sérieuses ont été menées sur cette question.

4.4.4 Le cadre organisationnel

Le travail des formatrices a pris place dans un cadre organisationnel particulier leur permettant de s'approprier la méthode de l'atelier, leur offrant un support organisationnel et humain suffisant et les intégrant de plain-pied dans une dynamique organisationnelle d'amélioration collective.

4.4.4.1 Vivre une appropriation graduelle et soutenue de l'atelier

La réalisation d'un récit de formation est un processus complexe qui rejoint plusieurs dimensions de la personne souvent difficiles à mettre à jour. De plus, pour les formatrices, le caractère inédit de la démarche ajoute à l'exigence de la tâche de susciter cette mise à jour. Elles ont à saisir la complexité de l'acte de réciter sa vie et à maîtriser l'approche et les outils pour ce faire. Cette maîtrise s'accomplit dans une dynamique intégration-différenciation. D'un côté, il y a un mouvement d'intégration qui permet de percevoir la complexité de la démarche, de saisir ses composantes théoriques et méthodologiques et de découvrir sa logique interne. D'un autre, dans un mouvement de différenciation, les formatrices construisent leur propre logique d'action et personnalisent leurs interventions. Selon leur logique d'action et leur perception de leur situation d'action, elles reconstruisent leur propre cadre théorique et méthodologique.

Les formatrices ont, tout à la fois, à intégrer la méthode autobiographique et à articuler, de façons différenciées, leur intervention auprès des jeunes. Cette appropriation nécessite du temps et doit se faire sur une longue période. Les formatrices ont souligné que l'animation de l'atelier Autobiographie leur a demandé une somme de temps appréciable. Du temps de préparation, du temps de réflexion après les activités pour faire le point et rédiger leur journal de bord, du temps d'échange et de partage sur ce qui se vivait dans l'atelier et sur sa planification, du temps pour effectuer des interventions en dehors de l'atelier, etc. Elles ont estimé aussi que l'appropriation réelle de l'animation de l'atelier nécessite une certaine stabilité qui permette de répéter l'animation de l'atelier plusieurs fois.

L'appropriation de l'atelier a nécessité aussi un soutien et de la formation. En termes de soutien, toute la dynamique entourant la recherche-action a été perçue comme très aidante. Sur le plan de

la formation reçue, comme nous l'avons vu, les formatrices ont grandement bénéficié de la participation, avec des collègues du comité RAF, à un atelier d'écriture de leur propre récit de formation.

4.4.4.2 Recevoir un soutien humain et organisationnel appréciable

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le soutien reçu des membres de l'équipe de travail de la BÀL a également représenté un apport précieux pour les formatrices. Ainsi les discussions informelles, les réunions d'équipe et « pédagogiques » et l'aide mutuelle ont été des sources d'aide importantes.

À plusieurs reprises, les formatrices ont mentionné qu'elles se sont fiées à l'intervenante jeunesse pour agir, de façon soutenue, auprès des jeunes. À ce titre, l'intervenante jeunesse est une ressource très précieuse. Il est à remarquer que c'est à la suite de l'implantation de l'atelier Autobiographie que ce besoin d'aide a été pressenti. Il a été mis en place pour compléter, sur un plan individuel, l'intervention qui se vivait en groupe dans l'atelier Autobiographie et dans les autres activités de la BÀL.

Les ressources financières et humaines fournies à l'atelier ont été appréciables. Plusieurs personnes-ressources ont contribué à soutenir les formatrices et ont participé à la démarche de l'atelier : témoignage, comédien, aide durant le camp d'écriture, traitement des récits de formation, membres de l'équipe de recherche, etc. Les jeunes ont vécu deux camps (d'accueil et d'écriture) qui ont apporté une grande contribution à la démarche. Des ressources techniques ont participé à la confection du matériel, entre autres à la transcription des récits de formation des jeunes.

4.4.4.3 Participer à une amélioration collective dans la collégialité

Sur le plan organisationnel, « la souplesse et les marges de manœuvre » dans la gestion de type collégiale pratiquée à la BÀL ont été mentionnées comme des conditions d'implantation de l'atelier Autobiographie. Ces qualités, associées à la démarche de recherche vécue, aux questionnements portés dans l'organisation et à un effort collectif d'amélioration en son sein ont été une source de stimulation et d'encouragement pour les formatrices.

Dans une optique prospective, l'une des formatrices souhaitait, qu'après la recherche-action, la BÀL intègre davantage le processus de l'ALÉ dans l'ensemble de ses activités. À ce titre, elle considérait qu'il fallait éviter que l'atelier Autobiographie soit une activité isolée à l'intérieur d'un programme fragmenté en activités disparates. Elle le voyait comme une composante d'une stratégie globale pour favoriser une meilleure ALÉ.

Les formatrices estiment qu'une meilleure connaissance de l'ALÉ devrait servir de fondement à un organisme d'alphabétisation et déterminer l'ensemble de ses activités. À ce titre, leurs intervenantes et leurs intervenants auraient avantage à réfléchir à leur propre ALÉ.

En arrière plan de l'objet des interventions des formatrices planait la préoccupation de compléter la démarche de recherche-action entreprise. La recherche portait à la fois sur l'expérimentation de la démarche et sur le contenu des histoires de formation vécues par les jeunes. Le déroulement des activités a donc été influencé par la préoccupation de découvrir un nombre suffisant d'histoires.

En début d'année, nous étions préoccupées par le nombre de récits que nous souhaitions avoir en fin de recherche, si ce n'avait pas été de cela, je ne crois pas que nous lui aurions proposé cet atelier...

Le déroulement de l'atelier a aussi été influencé par la préoccupation de mettre en application le cadre d'activités élaboré afin de mener à terme l'expérimentation amorcée. À ce titre, une des formatrices a inscrit dans son journal de bord : « ça ne me serait pas venu du tout à l'esprit avec les jeunes de faire ça... cela leur semble plus abstrait, à mon avis (j'écris à mon avis parce que

des fois je crois que je projette mes propres appréhensions sur eux... en tout... cas)... avec la recherche, je dois passer à travers ».

4.5 L'évaluation de l'atelier ⁴²

4.5.1 Point de vue des jeunes

Nous abordons maintenant le niveau d'action des jeunes qui ont participé aux deux ateliers Autobiographie évalués. Nous le traiterons selon leurs visées à cette participation s'inscrivant dans une perspective de scolarisation, les actions qu'ils y ont accomplies, les acquis qu'ils estiment en avoir retirés et les conditions dans lesquelles ces actions ont pris place.

4.5.1.1 Une perspective de scolarisation et des visées diverses

Pour les jeunes, la participation à l'atelier Autobiographie s'inscrit dans une grande perspective : terminer leur parcours scolaire. Dans cette perspective, les visées que les jeunes ont par rapport à l'atelier se modulent différemment pour chacun d'eux selon leurs visions propres. Celles-ci se rattachent à leur processus d'appropriation de l'écrit, à l'apprentissage de la langue et à leur intégration sociale.

Viser l'ultime scolarisation

Les attentes des jeunes à l'égard de l'atelier Autobiographie se situent dans le projet de compléter leur cheminement scolaire interrompu avant l'obtention d'un diplôme. S'il y a diversité de situations, il y a une perspective unique : la qualification scolaire : « même si j'ai de la misère, je veux le faire... je veux aller chercher mon secondaire 5 en français... ». La question ici n'est pas de mesurer la pertinence de ce projet pour chacun d'eux. Elle n'est pas non plus d'évaluer leur niveau d'engagement, d'autant plus que leur trajectoire scolaire est jonchée d'embûches faisant ombrage à leur image d'étudiant et affectant leur mobilisation dans ce projet.

42. Cette section provient du rapport d'évaluation de l'atelier Autobiographie produit par l'expert en évaluation.

Comme Dubet et Martucelli (1996) l'ont démontré, le projet scolaire est un projet instrumentaliste : un moyen pour ouvrir les portes de la société et de l'emploi. Lorsque l'école, plutôt que de les ouvrir, referme ces portes en faisant vivre des échecs répétés, il peut devenir difficile de garder son projet de scolarisation consistant. Nous pouvons même présumer que, paradoxalement à ce projet, les jeunes qui ont vécu des échecs scolaires répétés ont développé des attitudes de protection de leur intégrité en se situant à la marge de celui-ci : « je voulais avoir du fun ... les études, ce n'était pas important... je ne voulais rien savoir, je n'écoutais pas... C'est comme si je me faisais une autre vie... j'ai appris à ne pas étudier ».

Les jeunes nourrissent le projet de « retourner au 16-18 », l'école pour jeunes raccrocheurs de la région. La Boîte à lettres, à priori, représente le moyen pour y arriver. Mais ce projet porte aussi toute l'ambiguïté du rapport à l'école construit dans leur expérience scolaire. Cette ambiguïté est aussi présente dans leur participation à la BÂL.

Viser à débloquer son ALÉ

Dans cette perspective d'un cheminement vers un retour à l'école, une des trois visions par lesquelles les jeunes abordent l'atelier Autobiographie est celle de rechercher un « déblocage » dans leur développement personnel : « débloquer, s'ouvrir aux autres, accepter ce qui se passe... apprendre à avancer dans la vie ». Ils estiment qu'un certain nombre d'éléments qu'ils ont vécus sont à l'origine de blocages qui freinent leur développement personnel et plus particulièrement leur apprentissage de la langue écrite. Dans cette vision, les jeunes reprennent à leur compte la visée annoncée pour l'atelier, soit celle de défiger ce processus.

Plusieurs cherchent à mieux comprendre les causes de leurs difficultés personnelles : « il faut que je m'étudie, c'est quoi qui me fait *rusher* comme ça à l'école, pourquoi les élèves m'écœuraient tout le temps?... » Ils espèrent, en trouvant ces causes, les endiguer : « je veux trouver pourquoi j'ai manqué... quand je vais trouver, je vais faire attention pour que ça m'arrive pas une autre fois ». Dans le prolongement de cette vision, un des jeunes nous a même confié être retourné à son école primaire dans l'espoir, en rencontrant certains de ses anciens professeurs, de recevoir de l'information sur sa façon de vivre l'école à ce moment. Dans les

trois visions de l'atelier chez les jeunes, celle de la redynamisation a été la plus manifeste au cours des rencontres d'évaluation avec eux.

Vouloir améliorer son « français »

Les jeunes abordent aussi l'atelier Autobiographie dans l'optique d'améliorer leur maîtrise de la langue écrite. Ils estiment que la démarche du récit de formation les amène à beaucoup écrire : « en autobio, j'écrivais plus, l'atelier qui a le plus d'écriture ». Ils voient dans cette pratique d'écriture des occasions d'apprentissage : « moi j'apprends en faisant... je fais une gaffe, je me reprends ». Plusieurs apprécient que les formatrices les corrigent et les amènent à se corriger : « quand tu fais des fautes, ils soulignent en dessous... elles te forcent à regarder dans le dictionnaire et à corriger tes fautes ».

L'atelier Autobiographie représente pour eux un apprentissage du français dans la pratique même de la lecture et de l'écriture : « j'ai trouvé que lire ça m'aide à mieux parler, car cela pratique mon langage et je connais de plus en plus de mots importants ». Cela est d'autant plus présent que cette pratique porte sur un sujet qui les intéresse, soit eux-mêmes.

Chercher à régulariser son statut social

Finalement, une dernière façon pour eux d'aborder l'atelier est de le considérer comme une activité scolaire qui permet de régulariser leur statut face à eux-mêmes et face aux autres. Cette optique est plus opératoire : « faire plaisir à mes parents... si mes parents n'étaient pas là, je ne serais pas à l'école ». Dans leur discours, cette vision est la moins manifeste. Elle a été abordée par quelques jeunes.

Les trois optiques ont été observées dans le groupe de jeunes que l'on a entendus. Dans les rencontres d'évaluation, les deux premières ont été plus présentes : le déblocage de son ALÉ et l'apprentissage de la langue écrite. Même si la régulation de son statut social a été moins abordée par les jeunes, on peut supposer que cette visée est aussi présente chez une majorité de ceux-ci. Nous pourrions avancer que chacune des trois visées identifiées sont présentes en eux, à des niveaux variables selon les individus.

4.5.1.2 La participation des jeunes à l'atelier

L'action des jeunes s'est exprimée dans leur participation. Nous traiterons de cette participation, dans un premier temps, d'une façon quantitative en rapportant les statistiques de leur présence à l'atelier. Dans un deuxième temps, nous relaterons leur perception de leur engagement dans les différents types d'activités vécues tout au long du déroulement de l'atelier et de leur satisfaction à leur égard.

Participer aux activités de l'atelier avec une relative constance

Ayant relevé dans le registre des présences à l'atelier les raisons évoquées par les jeunes pour justifier leurs absences et après avoir analysé les motifs de leur abandon, nous constatons que leur participation a été relativement soutenue, même si, dans les dernières semaines, elle pouvait sembler manquer de souffle. En ce qui concerne les diverses activités de l'atelier, les jeunes rencontrés manifestent une grande satisfaction d'y avoir participé.

Les rencontres hebdomadaires de l'atelier ont eu lieu d'octobre à mai. Au cours de l'année, 23 jeunes y ont pris part dans les deux groupes. Le tableau suivant fait état de cette participation. S'ajoutent à ces données les motifs évoqués par celles et ceux qui ont mis fin à leur participation avant la fin du programme prévu. Il est à remarquer que les deux groupes ont accueilli de nouveaux jeunes jusqu'en décembre. Cela explique que, malgré une période couvrant un nombre réduit d'ateliers, certains jeunes ont participé aux rencontres hebdomadaires jusqu'à la fin.

Tableau 4.1
Présences aux rencontres hebdomadaires

Nombre de rencontres où les jeunes étaient inscrits à l'atelier	Nombre de jeunes	Pourcentage de leur présence aux rencontres	Motifs d'abandon évoqués à la fin de la période et nombre de jeunes ayant évoqué les motifs (indiqué entre parenthèses)
10 rencontres et moins	5	50 %	emploi(1) garde de son enfant (1) motifs inconnus (2) fut invité à quitter pour cause de non-respect de ses engagements(1)
11 à 15 rencontres	4	80 %	maladie (1) emploi (1) déménagement de sa famille (1) motifs inconnus (1)
16 à 20 rencontres	3	80 %	se dit trop bouleversé par ce qu'il vit actuellement (1) motifs inconnus (1) N.B. un jeune a poursuivi la démarche jusqu'à la fin
21 à 25 rencontres	3	90 %	difficulté à se confier au groupe (1) motifs inconnus (1) N.B. un jeune a poursuivi la démarche jusqu'à la fin
26 à 30 rencontres	8	90 %	emploi (1) motifs inconnus (1) N.B. six de ces jeunes ont poursuivi la démarche jusqu'à la fin

Nous observons que pour un premier groupe de cinq jeunes inscrits à une période de dix ateliers et moins, leur taux de présence atteint à peine 50 p. cent. Nous pouvons supposer que l'atelier les rejoignait peu ou encore qu'ils ne se retrouvaient pas dans des conditions favorables à leur participation. D'ailleurs, deux jeunes sur cinq de cette catégorie n'ont pas signifié leur motif de départ, et un autre a été volontairement écarté par les formatrices pour des raisons de non-respect de ses engagements. Les dix-huit autres participantes et participants affichent des taux de présence égaux ou supérieurs à 80 p. cent dans la période que couvrait leur inscription aux rencontres.

De ces dix-huit jeunes, huit ont complété la démarche jusqu'au dernier atelier, et deux autres ont quitté au moment des toutes dernières rencontres. Nous pouvons donc conclure que dix jeunes ont complété leur parcours, même si, à la fin, certains ont pu manquer de souffle. Parmi les huit autres, trois ont évoqué des motifs extérieurs à la démarche pour quitter, trois n'ont pas fait connaître leurs motifs, et deux ont avoué avoir des difficultés d'ordre personnel les empêchant de prendre part aux activités d'échange et d'introspection de l'atelier.

Un nombre de 69 absences ont été notées durant l'ensemble des périodes de participation des jeunes. De ce nombre, 34 étaient justifiées : travail, maladie, garder son enfant, obligations familiales, etc.

Nous constatons, selon le registre des présences et les motivations des absences, que la participation a été relativement soutenue chez les jeunes, du moins chez ceux dont la période d'inscription aux rencontres est significative. En ce qui concerne les abandons, même si cette observation mériterait d'être validée, nous pouvons supposer que plusieurs jeunes étaient motivés par des éléments de contexte de vie extérieure à l'atelier. Nous retenons aussi que deux jeunes ont avoué avoir quitté parce qu'ils éprouvaient des difficultés personnelles à vivre les activités proposées. Finalement, on observe que pour un peu plus d'un cinquième des jeunes, leur participation fut restreinte et peu consistante.

S'investir de plus en plus dans l'écriture du récit

De façon générale, les jeunes ont exprimé une forte appréciation des activités vécues dans l'atelier. Leurs opinions ont été exprimées lors d'entrevues individuelles et de groupe, au moyen de grilles d'appréciation des activités au regard de leur satisfaction et de leurs apprentissages et aussi dans leurs commentaires évaluatifs formulés à l'intérieur de l'atelier. Il est important de noter que les grilles d'appréciation couvraient les activités à partir du début de l'atelier jusqu'à la fin de l'écriture du récit de formation⁴³.

Les activités qui ont été les plus appréciées tant en termes de satisfaction générale, qu'au regard des apprentissages sont :

- le camp d'écriture, pour l'événement extraordinaire et la concentration dans l'écriture : « le fait de changer "d'encadrage"... je voulais écrire, ça me tentait... je ne voulais pas lâcher mon papier, ça m'intéressait »;
- les écrits sur les blocs de temps de vie (enfance, adolescence et jeune adulte⁴⁴);
- la visite de Bruno Roy, pour l'exemplarité : « il y a une similitude entre nous et cet homme... »;
- le récit d'une jeune, pour l'exemplarité : « j'ai compris que mon problème n'est pas si grave... »;
- écrire sa ligne de vie, pour l'objectivation et la valorisation personnelle : « juste par les "plus" et les "moins", j'ai plus confiance en moi »;
- écrire son récit de formation, pour mieux se connaître et pour le plaisir de se raconter : « j'ai appris des choses sur mon passé... comme un roman ».

Pour des jeunes ayant des difficultés dans l'apprentissage de la langue écrite, il est révélateur que les activités les plus appréciées ont trait, en grande partie, aux activités d'écriture. D'autant plus qu'ils ont signifié une très forte appréciation à l'égard de cette écriture : des cotes de 4, 5 à 6. Il

43. Chaque activité a eu deux cotes : une pour le niveau estimé de satisfaction, une pour le niveau estimé d'apprentissage résultant de chacune des activités. Seulement deux activités ont reçu des cotes inférieures à 3, tandis qu'une bonne majorité ont reçu des cotes supérieures à 4. Il est à noter que ce sont les jeunes qui ont connu une période d'inscription supérieure à 10 rencontres qui ont participé aux activités de cotation.

44. Il est à observer que le niveau d'appréciation augmente légèrement d'un bloc à l'autre, le bloc jeune adulte recevant la cote la plus élevée (6 pour la satisfaction et 5, 83 pour l'apprentissage).

est aussi à remarquer que le niveau de satisfaction exprimé à l'égard des activités augmente au fur et à mesure du déroulement de l'atelier, de l'approfondissement de son histoire personnelle et de la concentration sur cette histoire; cela jusqu'à l'écriture finale du récit de formation. Les cotes 3 sont plus fréquentes à propos des activités des premiers blocs et les cotes 4 et 5 plus fréquentes à propos des activités des derniers blocs⁴⁵. Une pratique soutenue d'écriture, sur un objet captivant, son histoire personnelle, s'est vécue avec satisfaction : « une fois que t'es entré dedans t'es parti... j'ai aimé ça.. Il y a des choses que tu penses, mais il y a des choses que tu ne penses pas mais que tu écris pareil, à la relecture il y a des choses qui ressortent ».

D'un autre côté, les activités les moins appréciées selon les cotes et les commentaires notés sont :

- les activités qui ont trait aux explications sur la recherche, soit la présentation de la recherche et la visite de l'évaluateur et de l'agente de recherche pour le manque d'intérêt : « cela ne m'apportait aucun sens... »;
- le contrat d'engagement, pour la difficulté de saisir le sens du rituel d'engagement proposé;
- l'introduction au concept de collectivisation.

Amorcer le désengagement au moment de l'analyse finale

Les activités du bloc « Analyse », pour des raisons techniques, n'ont pas été couvertes par les grilles d'appréciation. Par contre, à travers les commentaires glanés dans des rencontres de corridor et entendus lors des dernières entrevues d'évaluation à la fin de l'atelier et lors de la dernière entrevue de groupe, quelques semaines après l'atelier, nous constatons que les jeunes ont manqué de souffle pour ce bloc. Après le camp d'écriture et l'écriture du récit de formation, une coupure importante s'est produite dans la motivation des jeunes.

Plusieurs jeunes expliquent cette coupure par la fatigue de la fin de l'année. Des jeunes avaient en tête, à ce moment, leur organisation et leur emploi d'été. Certains avaient même déjà commencé à travailler. Cette fatigue a aussi été observée, par certains, chez les formatrices.

45. Il est important d'observer ici, sur le plan méthodologique, qu'il pourrait y avoir un biais dans les réponses, puisqu'elles ont été recueillies à partir de grilles administrées à des moments différents et selon des modalités différentes : une première grille en entrevue avec l'évaluateur et une deuxième dans l'atelier avec les formatrices. Par contre, les commentaires recueillis dans les autres moments d'évaluation nous inciteraient à corroborer le constat.

Un jeune a souligné que, durant l'analyse, le mode d'animation avait changé. Il se sentait invité à vivre les activités dans un mode plus passif. Si le camp d'écriture et la rédaction du récit engendrent de l'intensité, l'étape d'analyse, elle, demande une certaine réflexion qui doit se faire plus à froid. Il semble que ce passage a été difficile à vivre. Nous pourrions même penser que le camp d'écriture, dans la séquence des activités et au moment printanier où il se produit, peut agir comme un *anticlimax* annonçant la fin de l'atelier et être vécu comme un rituel de terminaison avant terme : « Tu viens de faire ton récit, t'es fatigué de l'atelier. » Pour les jeunes, l'objectif concret de l'atelier était la réalisation de leur récit de formation. Une fois celui-ci produit, la suite est demeurée plus nébuleuse pour eux.

Sur ce point, des jeunes ont mentionné avoir l'impression de se répéter, durant l'analyse. Ils estimaient qu'à travers les activités antérieures ils avaient déjà découvert ce qu'il y avait à découvrir.

De plus, le passage vers une réflexion sur son récit personnel incite les personnes à faire un exercice d'introspection qu'elles ne sont pas nécessairement prêtes à vivre. Un des jeunes, qui vivait l'atelier pour une deuxième fois, en voyant un collègue critiquer l'activité sur les blocages et en se référant à ses difficultés de reconnaître ses propres blocages la première fois, supposait que cette critique servait d'esquive.

Les dernières entrevues ont permis aussi de constater que certains jeunes, voyant la fin de l'année arriver, amorçaient un processus de deuil afin de quitter une organisation et des personnes auxquelles ils étaient attachés : « On n'a plus la même magie... Je me sens poussé à partir... » Ce processus de deuil a fait naître des sentiments ambigus à l'égard des formatrices et de la BÂL. Un désengagement et un arrêt de participation se préparaient.

Si nous regardons plus largement cette idée de deuil relativement au système dans son ensemble, nous constatons que la fin de l'atelier marquait aussi la fin de la recherche-action. Le mois de septembre à venir représentait, non seulement « un après la BÂL » pour certains jeunes, mais aussi « un après projet » pour les membres de l'équipe. Des départs s'annonçaient, les processus d'abandon et ceux de reconfiguration d'équipe étaient déjà en marche. D'ailleurs, vers la toute

fin, les coupures et les exigences des travaux à compléter par chacune aidant, les membres du personnel animaient moins les locaux. On se retrouvait dans une mouvance importante, et ce, autant pour le personnel que pour certains jeunes. Cette mouvance a eu un impact sur la fin de l'atelier.

Même si plusieurs éléments de la dynamique présente peuvent avoir influencé la baisse de motivation, plusieurs questions relatives à l'animation et à la programmation demeurent en suspens :

- L'analyse finale est-elle distincte des autres opérations d'analyse durant l'année?
- A-t-elle sa raison d'être et si oui, quelle est-elle et comment la faire partager par les jeunes?
- Comment mieux distinguer les analyses partielles, qui peuvent se vivre tout au long de l'atelier, de l'analyse finale?
- Comment faire le passage entre le concret et l'abstrait, entre l'action de construire un récit à partir de la « concrétude » de son histoire personnelle et la réflexion, à distance, sur cette histoire?
- Comment et où introduire le camp d'écriture pour qu'il ne soit pas un *anticlimax*?
- Comment inscrire l'analyse dans une symbolique de terminaison et la rédaction du récit dans une symbolique de continuité?
- Comment l'analyse finale peut-elle demeurer significative?

4.5.1.3 Les conditions dans lesquelles la participation des jeunes à l'atelier a pris place

Si la participation des jeunes à l'atelier Autobiographie est motivée par un projet et des aspirations particulières, un certain nombre de conditions sont réunies pour la susciter et la stimuler. La qualité des relations qu'ils y vivent est l'une des conditions essentielles à leur participation. La convivialité vécue dans cet atelier ainsi que dans les aménagements d'organisation de la BÀL est aussi l'une des conditions déterminantes de leur participation. Le sentiment d'appartenance qui accompagne cette convivialité stimule également cette participation.

Vivre des relations interpersonnelles intimes et valorisantes

L'un des ingrédients essentiels à leur participation à l'atelier, et plus largement à la BÀL, est la qualité des relations interpersonnelles. Cette qualité, ils la retrouvent autant dans leurs relations avec les autres que dans celles avec les formatrices : « On est ensemble, on s'entraide... j'aime les profs, les élèves et tout le monde. ». Ce constat vient corroborer le constat de « l'importance de la qualité des relations entre les actrices et les acteurs dans le milieu éducatif » déjà soulevé dans une recherche sur la motivation scolaire. (Bouchard, Boyer, Deslierres, 1996) La littérature sur l'enseignement et la pédagogie, souvent centrée sur des aspects cognitifs de l'apprentissage, fait plus ou moins mention de cet aspect. Pourtant, celui-ci se révèle essentiel à l'engagement des élèves et des membres du personnel des écoles primaires et secondaires. La qualité des relations vécues par les jeunes à la BÀL s'est révélée être une des conditions premières pour s'y engager. L'absence de cette qualité relationnelle mettrait en péril leur mobilisation à l'atelier Autobiographie.

Les relations interpersonnelles entre les jeunes sont très appréciées : « Tu n'as pas peur de demander de l'aide à quelqu'un, tu sais qu'il ne rira pas de toi... se faire des amis facilement, tout le monde se parle. » Plusieurs ont témoigné de la qualité de l'accueil que les autres jeunes leur ont fait : « la première fois, tout le monde m'a connu... je me sentais un peu mal, seul dans mon coin, peur que le monde me niaise, X est venue me chercher ». Certains d'entre eux manifestent leur intention de poursuivre cette tradition d'accueil entre pairs : « Je ne sais plus qui est venu me parler. C'est là que j'ai commencé à me dégêner... après, j'ai fait ça avec les autres. » Pour les jeunes, les relations vécues entre eux sont très satisfaisantes et plusieurs se sentent responsables de générer cette qualité d'interaction avec les autres jeunes, particulièrement lors de l'accueil de nouvelles et de nouveaux.

Les relations vécues avec les formatrices sont aussi très appréciées. Il est manifeste qu'un lien intime et chaleureux s'est établi avec elles : « elles établissent un contact d'amitié... l'enseignante a beaucoup plus l'air d'une amie que d'une personne blasée de sa profession ». Pour plusieurs jeunes, la capacité des formatrices d'établir des relations intimes et valorisantes avec eux est leur principale qualité.

Ils estiment que les formatrices personnalisent leurs interventions dans les ateliers : « elle explique à chaque élève la consigne différemment pour qu'il comprenne; en un mot, elle personnalise son enseignement ». Elles réussissent bien à se faire comprendre, et cela est important pour eux : « moi je trouve que tu expliques très bien ». Dans cet esprit, ils notent qu'elles s'ajustent au groupe : « pas "super rushé", si ça ne va pas, on ajuste... ». Cette personnalisation fait naître un sentiment de confiance envers elles et envers leur soutien.

Des jeunes ont reconnu que les formatrices faisaient parfois preuve d'une grande patience relativement au désordre dans les groupes. Certains apprécient qu'elles interviennent pour maintenir un ordre suffisant pour travailler.

Les commentaires des jeunes de la BÀL laissent entrevoir, par ailleurs, que dans leur expérience scolaire antérieure, plusieurs ont vécu des relations interpersonnelles plutôt dévalorisantes et même souffrantes : « Dans une école, du monde qui niaise les autres, ici, t'es sûr de ne pas te faire écœurer. » À la BÀL, ils trouvent un climat plus accueillant et plus chaleureux. De ce fait, il est plus stimulant pour eux et il soutient leur motivation : « Tout le monde me parle, ça aide à vouloir réussir, tout le monde t'appuie pour te montrer que tu es capable... Moi, quand je suis avec les autres, ça me motive. »

Derrière cette qualité relationnelle, se profile un besoin identitaire profond. Pour les jeunes de l'atelier, l'expérience scolaire, telle qu'elle a été vécue dans le passé, a laissé des stigmates importants sur le plan de leur estime personnelle : « De la maternelle jusqu'au ISPJ⁴⁶, je me suis fait écœurer tout le long... rabaissé tout le temps. » Se retrouver dans un contexte d'apprentissage différent où ils se sentent accueillis et appréciés par les autres jeunes et par les formatrices apporte un souffle nouveau et permet de revisiter ses perceptions de soi et sa mobilisation à agir : « je me fais dire que je suis un gars positif, on m'encourage, ça fait du bien, ça m'aide, je me sens bien... ». À la BÀL et dans l'atelier, des jeunes deviennent « quelqu'un pour quelqu'un ». (Bouchard, Boyer, Deslieries, 1996)

46. ISPJ Insertion sociale et professionnelle des jeunes.

La reconnaissance manifestée par les autres, dans leur attitude et dans leur discours, vient soutenir et faciliter la reconnaissance personnelle. Et cette reconnaissance de soi est, selon les membres du groupe de recherche, le point d'ancrage de la dynamique de la mobilisation qui est renforcé par la reconnaissance de l'autre. (Bouchard, Boyer, Deslièrres, 1996, p. 16)

À ce titre, les jeunes témoignent, avec satisfaction, de l'attention et de l'affection que les formatrices manifestent à leur endroit : « elle (la formatrice) nous met sur le même pied... personnalise à chaque élève... Ça ne se peut pas que les formatrices t'aient pas, toutes les formatrices t'aient ». Elles entretiennent un climat de bonne humeur dans le groupe : « La formatrice fait des "jokes", elle rit... » L'engagement et la considération que les formatrices, les personnes en autorité, manifestent envers eux sont perçus comme des signes de considération pour leur personne. Ce sentiment d'être considéré contribue à leur mobilisation dans l'atelier : « tous les efforts qu'elle (formatrice) met, ça me fait réfléchir ».

Vivre la convivialité

Les interrelations se vivent sous le signe de la convivialité : « ici ça se règle (chicanes), le monde se respecte... Le monde est mature et respectueux... Tu te laisses aller comme tu veux, tu peux parler avec qui tu veux ». En fait, les jeunes recherchent cette même convivialité dans l'ensemble de leur expérience entourant l'atelier.

Ils apprécient particulièrement se retrouver dans une petite organisation : « Ce que j'aime le plus ici, c'est petit... c'est familial ». Si la BÀL est un peu comme une famille, c'est une famille où il fait bon vivre. On y retrouve un cadre d'intimité et de sécurité : « on se sent intime, sécurisé... ». Dans cette perspective, la convivialité est couplée à un sentiment d'appartenance à l'organisation de la BÀL, le sentiment d'appartenir à une même famille.

L'une des jeunes a aussi fait remarquer qu'étant donné la teneur du contenu de l'atelier, le groupe se devait d'être petit. Dans un petit groupe, elle estime que la formatrice a la disponibilité nécessaire pour apporter un soutien à chaque jeune.

L'aménagement des locaux et le type de bâtiment, d'architecture non institutionnelle, sont favorables à la convivialité recherchée : « j'aime bien l'endroit, petit salon... La pièce où le cours se donne n'a pas l'air d'une salle de classe ».

Cette recherche de convivialité, nous la retrouvons aussi dans le déroulement même des ateliers où les formatrices s'efforcent d'ajuster les contenus et la forme des activités aux participants et aux participantes à la dynamique de chaque groupe. Le contenu des discussions de préparation des activités entre les formatrices dans le comité Autobiographie en témoigne.

La flexibilité des aménagements contribue aussi à la convivialité retrouvée dans les ateliers : « liberté, tu peux parler en travaillant... ». Les attitudes, à la fois de tolérance institutionnelle et de responsabilisation individuelle, avec lesquelles les formatrices traitent les retards et les absences aux activités de l'atelier semblent être un des éléments importants de cette flexibilité. Pour ce traitement, les jeunes sont davantage confrontés à leurs propres attitudes qu'à une règle institutionnelle à suivre. Il est important de rappeler ici que, relativement à une expérience scolaire dévalorisante, les jeunes peuvent avoir intériorisé, sous de multiples formes, des réactions de défense à des cadres institutionnels qui les ont menés à l'échec. Comme les registres des retards le montrent, certains peuvent avoir tendance à reproduire de tels comportements dans l'atelier. Le cadre flexible qui existe à la BÂL et dans l'atelier semble être approprié à ce contexte d'apprentissage.

Lors des entrevues d'évaluation, certains jeunes reconnaissent qu'ils pouvaient avoir des difficultés à être ponctuels. Être en retard est une façon, pour eux, de moduler leur participation. Pour les formatrices, tolérer le retard tout en sachant le questionner est une façon de reconnaître cette participation et l'encourager à devenir plus soutenue.

Vivre une appartenance

La BÂL est non seulement une famille, elle est aussi un lieu de vie pour les jeunes. Un lieu de vie offrant une variété d'activités et de moments de rencontre : ateliers divers, activités libres principalement consacrées aux rencontres, activités sociales, sorties, etc. Pour certains, l'absence

de cette variété pourrait compromettre leur engagement dans l'atelier : « seulement autobiographie, je ne pense pas, ça me prend un contexte autre, sinon ça ne m'intéresse pas ».

S'ils participent à des activités variées, les jeunes prennent aussi en charge l'organisation d'activités autres que les ateliers : rencontre d'un boxeur connu, sorties, soirées sociales, discussions sur des sujets divers, etc. Ils ont leur mot à dire dans la programmation de ces activités et se partagent des responsabilités dans leur organisation. Ils se voient ainsi confier des responsabilités et des pouvoirs dans l'organisation : comité des participants, rédaction du journal, consultations, etc. La BÀL est, pour bon nombre d'entre eux, une organisation à laquelle ils participent : leur organisation. Le témoignage d'un jeune qui, au moment de son départ, a de la difficulté à « boucler la boucle » illustre bien cet esprit d'appartenance : « Il me semble que j'en ai fait beaucoup, maintenant partir c'est dur. »

Pour les jeunes, la participation à l'atelier s'inscrit dans une participation et une appartenance plus larges à la BÀL. C'est dans cet environnement participatif et d'appartenance que prend place la participation à l'atelier.

4.5.1.4 Les résultats

Les jeunes engagés dans l'atelier Autobiographie témoignent d'effets bénéfiques de leur participation à celui-ci. Les formatrices observent aussi des changements chez eux. Ces effets rapportés correspondent, pour plusieurs, aux visées initiales du projet mis en œuvre par l'organisme. Un certain nombre de ceux-ci n'était pas explicitement prévu dans ses énoncés. Finalement, quelques effets indésirables sont aussi apparus chez quelques participantes et participants.

Comme nous l'avons vu, la BÀL est un lieu de vie pour les jeunes où ils sont invités à participer à un ensemble d'activités qui est de nature particulière. Il est difficile de démarquer les liens particuliers entre les effets observés et la participation spécifique des jeunes à l'atelier. En fait, comme il est plus question ici d'intervention globale et d'une perspective complexe, plutôt que d'actions disjointes et réalisées dans une perspective simplificatrice (Morin, 1990), les

transformations suscitées sont reconnues comme la résultante d'une dynamique de participation à l'ensemble des activités de la BÀL. C'est d'ailleurs par une approche holistique que ces activités sont mises en place.

Aux fins de cette évaluation, nous allons nous attarder à des éléments de résultat pouvant être associés plus particulièrement à une participation à l'atelier. Pour une large part de ces éléments, ce sont les jeunes eux-mêmes qui ont fait cette association. Par contre, nous devons garder en tête qu'ils sont la résultante d'une dynamique de participation plus large. Le témoignage suivant d'un jeune à propos des bénéfices retirés de l'atelier est éloquent à cet égard : « c'est sûr que ça m'a aidé, j'ai écrit beaucoup, je suis retourné en arrière, mais je ne peux pas dire que c'est juste ça ... ».

Une redynamisation de l'ALÉ

Nous avons vu que la redynamisation de l'ALÉ et l'émergence de rapports différents à l'écrit sont l'une des visées principales des formatrices et de la BÀL. De leur côté, les jeunes s'inscrivent tout à fait dans cette optique en évoquant la recherche d'un « déblocage » dans leur apprentissage et leur appropriation de l'écrit ou comme ils le disent du « français ». Les résultats rapportés relativement à cette redynamisation par les jeunes et observés chez eux par les formatrices indiquent des modifications dans les composantes fondamentales de l'ALÉ, soit dans la dynamique des sujets-apprenants eux-mêmes, dans leurs représentations de l'écrit et dans leurs pratiques de lecture et d'écriture, dont une certaine amélioration de la langue écrite et même de la langue parlée.

Amorcer une reconstruction identitaire en tant que sujet-apprenant

L'une des composantes majeures de l'ALÉ, telles qu'elles ont été identifiées par la BÀL, est la dynamique du sujet-apprenant : une personne avec ses dimensions sociales, affectives et cognitives. Les impacts les plus marquants qui ont été rapportés tournent autour de ce sujet-apprenant comportant des dimensions de réflexivité, de responsabilité, d'intentionnalité et de reconnaissance sociale.

Les jeunes reconnaissent que l'atelier leur a apporté beaucoup. Ils ont tendance à se représenter comme ayant vécu des transformations à la suite de leur participation à l'atelier. Lorsqu'ils parlent d'eux au passé, avant l'atelier, ils nomment des difficultés majeures qui les handicapaient d'une façon ou d'une autre : « je me voyais entre quatre murs noirs... avant ça, je bégayais souvent... avant je n'aimais pas lire et écrire et je n'avais pas confiance... avant, je me sentais pas tellement bon ». À la suite de leur participation à l'atelier, ils opposent à ces situations passées difficiles un présent plus satisfaisant : « maintenant je me suis amélioré... je me sens amélioré, à peu près sûr d'aller au 16-18 l'an prochain... ». Leur discours atteste de représentations d'eux-mêmes en tant que sujets transformés par leur passage à la BÀL et par leur participation à l'atelier Autobiographie. Les images qu'ils ont d'eux-mêmes ont tendance à devenir plus positives que celles qu'ils avaient avant leur participation à l'atelier. Plusieurs indiquent qu'ils vivent différemment, par rapport à eux-mêmes et par rapport aux autres.

Les formatrices ont observé chez les jeunes participant à l'atelier des transformations dans leurs rapports avec les autres. Elles considèrent que plusieurs se sont graduellement ouverts : « plus joyeux... moins craintifs... prennent plus la critique... lui son attitude a changé, au début il était très méfiant et très anxieux ». Nous pouvons présumer que cette transformation des relations avec les autres est liée aux transformations des représentations de soi vécues, donc des rapports avec soi-même en tant que sujet.

Être un sujet réflexif

L'alternance qu'ils ont vécue entre les activités expressives de centration sur des événements de leur ligne de vie et les activités de décentration où ils rationalisaient sur ces événements et les émotions y étant associées leur a permis de se situer comme des observateurs d'eux-mêmes et de prendre une distance avec ces émotions : « ce cours fait réfléchir les élèves sur ce qu'ils ont vécu... fait réfléchir à mon passé, pourquoi je suis là... ce qui s'est passé... ça m'aide à réfléchir sur moi... comparer avec les autres participants... j'aime comparer ». Cette distanciation les a amenés à être des spectatrices et des spectateurs d'éléments marquants et souvent souffrants de leur histoire : « je peux les voir, je respire, je prends du recul... j'ai revu toutes les images que j'ai vécues, après ça, j'ai vu aujourd'hui où je suis rendu, c'est ça que j'ai vécu jusqu'à

maintenant, ça a été dur de faire ça, mais ça été le fun... j'étais mêlé dans ma tête, j'avais mes problèmes scolaires, j'ai vu comme en bloc, séparer mes problèmes ».

De cette position de « recul », certains indiquent avoir fait une démarcation entre eux, en tant que personne, et leurs problèmes : « ce n'est pas que tu n'es pas bon, c'est parce que t'as eu des difficultés à quelque part... »." Ces problèmes, ou ces situations douloureuses, devenaient des objets distincts d'eux : « tu te rends compte, mettre le doigt sur le problème, ça m'a affecté tant que ça... ». Se situant comme personne intègre, en dehors des difficultés vécues, ils ont pu amorcer une redéfinition d'eux-mêmes et, de cette position, entreprendre un processus d'acceptation de leur passé : « en train d'accepter que c'était vrai que j'avais des difficultés... j'ai réussi à m'accepter comme je suis, moi, le cours m'a aidé à accepter ma vie, aidé à accepter surtout mon enfance... ça soulage dans un sens parce que c'est moi ». En reconstruisant leur histoire, ils ont établi une dialectique entre eux-mêmes et leur histoire sociale. Dans cette dialectique, ils ont constaté que les problèmes qu'ils avaient vécus dans leur passé, dont ceux associés à leur cheminement de formation, étaient des éléments constitutifs de cette histoire mais ne les définissaient pas, eux, comme personne.

Une des visées des formatrices était de susciter non seulement la réflexion critique chez les jeunes, mais aussi l'habitude d'une telle réflexion. Elles ont observé chez ceux qui avaient réalisé l'atelier Autobiographie les années précédentes, qu'ils avaient acquis une plus grande capacité d'introspection : « depuis qu'ils ont suivi la démarche, ils se regardent beaucoup aller... c'est encourageant ».

Se sentir un sujet responsable mais pas l'unique responsable

En parcourant leur histoire de formation et en observant le contexte d'apprentissage dans lequel ils ont vécu, ils ont eu l'occasion de mesurer comment ce contexte les a marqués. S'ils estimaient avoir vécu des contextes d'apprentissage difficiles, ils ont pu reconnaître qu'ils ne portaient pas l'entière responsabilité de leur situation : « Au moins ça soulage un peu et là, tu sais pourquoi... avant que tu entres ici, tu te mets tout sur le dos ». Cette objectivation en a amené certains à mieux s'accepter : « en train d'accepter que c'était vrai que j'avais des difficultés... il

faut que je m'accepte comme je suis, je n'ai pas le choix... permis de voir que j'ai beaucoup de problèmes ».

En cernant des éléments générateurs de leur situation actuelle, tout en observant qu'ils n'étaient pas responsables d'un certain nombre de ceux-ci, ils ont par contre reconnu qu'ils étaient, par leurs attitudes et leurs comportements, responsable de certains d'entre eux⁴⁷.

« Ce cours fait réfléchir les élèves sur ce qu'ils ont vécu et les déresponsabilise où il y a lieu de le faire, mais il ouvre les yeux en ce qui a trait aux erreurs commises par rapport à nos choix.... Tous les problèmes que j'ai, ce n'est pas tout de ma faute... le fait de voir qu'il y en a beaucoup qui ne sont pas de ma faute permet d'accepter ce qui est de ma faute. »

Lorsqu'il fut question des devoirs à faire entre les rencontres de l'atelier, les formatrices ont déploré que plusieurs jeunes manifestaient des attitudes non responsables. Comme l'une d'entre elles le soulignait, peut-être faudrait-il, avec ces jeunes, ne plus adopter les pratiques de l'école ordinaire pour réellement susciter des attitudes nouvelles à l'égard du travail personnel à faire. Toutefois, cette situation peut indiquer que, pour les jeunes, le passage des intentions à des actes effectifs peut être difficile à faire.

Dans l'objectivation de leur passé, plusieurs jeunes reconnaissent avec satisfaction qu'ils ont, relativement aux causes associées à leurs difficultés, démarqué celles dont ils étaient directement responsables de celles dont ils ne l'étaient pas. Ce qui, d'une part, les soulage d'une culpabilité qu'ils n'avaient pas à porter et, d'autre part, les amène à reconnaître les attitudes et les comportements qui ont nui à leurs apprentissages. En bref, les jeunes qui ont persisté dans leur participation ont amorcé un processus de réconciliation avec leur histoire de formation et de réhabilitation de leur image personnelle. À la suite de cette amorce, certains annoncent un goût et une volonté d'agir et cela, en évitant les erreurs passées.

Se découvrir sujet-apprenant vivant des rapports créateurs dans l'ALÉ

Dans cette nouvelle perspective, certains jeunes ont accordé un nouveau sens à l'apprentissage de façon générale et plus spécifiquement à l'ALÉ. Ils ont reconnu que l'apprentissage n'était pas du ressort de l'école, mais leur appartenait. Ainsi, pour eux, l'apprentissage n'est plus quelque chose qu'ils doivent subir à l'école, mais quelque chose qu'eux-mêmes ont à réaliser, dans une perspective constructiviste : « j'ai arrêté de relier ça avec l'école, j'ai vu que la lecture, ce n'est pas juste les études... ». Pour illustrer cette nouvelle conception d'un apprentissage plus significatif pour soi, un des jeunes a indiqué qu'il devenait « plus symbolique » pour lui.

Dans leur discours sur leur participation à la BÀL, les jeunes la distinguaient parfois de l'école : « c'est bien différent de l'école, ce n'est pas la même vie » et à d'autres moments, ils en parlaient comme d'une école : « si mes parents n'étaient pas là, je ne serais pas à l'école... ». Cette confusion dans le discours des jeunes, nous pouvons l'associer à une mouvance dans leur représentation de ce qu'est l'école.

En effet, la BÀL est, pour les jeunes, un endroit d'apprentissage en lieu et place d'une école qu'ils ont quittée et vers laquelle ils veulent retourner : « aller à la BÀL en attendant ». D'ailleurs, pour une majorité d'entre eux, à la suite d'une évaluation de leurs acquis de base jugée insuffisante pour les accueillir, c'est le Centre 16-18 qui les a référés à la BÀL : « ils m'ont dit que ça m'aiderait ». La BÀL représente donc pour eux un lieu offrant l'enseignement leur permettant d'acquérir les connaissances de base pour entrer au Centre « 16-18 ». En ce sens, ils peuvent la considérer comme une école où des enseignantes offrent des cours dans un horaire donné : « l'enseignante divulgue les informations... ».

Mais cette école est différente. Elle est un lieu de vie agréable, ce que l'école « régulière » n'a pas été pour plusieurs. Elle est aussi un lieu où ils peuvent apprendre d'une façon différente et avoir du plaisir dans cet apprentissage : « apprendre plus rapidement qu'à l'école régulière... un endroit où tu as envie d'apprendre... tu vas t'amuser tout en apprenant ». En ce sens, ils en parlent aussi comme d'un lieu qui n'est pas une école.

47. La réflexivité, que l'on ne doit pas confondre avec l'activité calculatrice, implique les possibilités d'un retour sur soi, la possibilité de se prendre soi-même comme un objet et donc la possibilité de se mettre en question. (Legrand, 1993 : 28)

Dans cette école d'un nouveau genre, certains ont vu dans l'atelier une occasion d'apprendre par l'expérience : « apprendre en faisant ». Ils y ont constaté ou confirmé qu'ils apprenaient plus facilement de cette façon, à tout le moins que c'était plus stimulant pour eux.

Dans l'atelier, ils ont non seulement été mis en contact avec une nouvelle façon d'apprendre et de vivre leur ALÉ, mais ils ont aussi exploré l'histoire de leurs apprentissages; non seulement apprendre à apprendre de façon différente, mais aussi apprendre comment ils ont appris jusqu'à maintenant et dans quel contexte ils l'ont fait. Cette double piste d'apprentissage a mené les jeunes à modifier leurs rapports à celui-ci : « c'est le fait que je suis moins mêlé dans ma tête... ».

En parcourant leur histoire de formation et en observant le contexte d'apprentissage dans lequel ils se retrouvaient, ils ont eu l'occasion de mesurer comment ce contexte les a marqués et de vérifier la consistance de leurs propres pratiques d'apprentissage : « je ne pouvais pas travailler en paix... je niaisais... Avant l'apprentissage, je m'en foutais... moi-même je me suis frustré contre mes profs... je n'écrivais pas, je ne lisais pas, je ne faisais rien... »

Consolider sa volonté d'agir

Initialement, le projet de l'atelier visait à ce que les jeunes, à la fin, portent et formulent une intention d'action particulièrement au regard de leur formation. De leur côté, en évoquant parfois, le propre désir des jeunes de retourner à l'école, les formatrices s'inscrivaient dans cette intention. De leur côté, même si leur projet pouvait manquer de consistance, les jeunes situaient leur engagement dans l'atelier dans cette perspective de scolarisation et pour ce faire, d'apprentissage de « français ». À la fin de l'atelier, les formatrices ont animé une discussion portant sur les projets personnels. Durant l'atelier, l'idée du projet personnel avait été abordée à quelques reprises par les formatrices dans des allusions au retour à l'école et aux exigences que cela pouvait représenter pour les jeunes.

À la suite du mouvement de centration et de décentration vécu autour de leur histoire de formation, plusieurs jeunes indiquent maintenant entreprendre une recentration vers leur vécu

présent et futur : « ça, ce sont mes erreurs et je ne recommencerai plus... nous permet de trouver nos points faibles et d'agir en conséquence... pour t'orienter et savoir où t'es rendu aujourd'hui... ». Plusieurs témoignent d'une volonté d'agir pour améliorer leur situation et d'un sentiment nouveau de pouvoir agir en ce sens : « en faisant le récit, c'est comme si j'avais le pouvoir de faire les choses que je rêve... ».

Les jeunes reconnaissent que l'atelier favorise le développement de la connaissance et de l'estime de soi : « savoir qui je suis, apprendre beaucoup sur toi-même..., mieux me connaître, avant je ne me sentais pas tellement bon ». Ces deux dimensions, lorsqu'elles se développent conjointement, font naître un sentiment de capacité et le goût d'agir :

« Avant j'avais l'impression de ne pas être capable, maintenant je suis plus capable d'écrire... maintenant je me suis amélioré... là, je vois le bout du chemin, maintenant je le vois, ça me donne le goût d'avancer... maintenant je suis capable de persévérer... prouver que j'étais capable d'écrire quelque chose par moi-même. »

Comme l'indique Legrand, (1993), « la constitution du sujet » prend place dans la rencontre d'une réflexivité et d'une volonté d'action de sa part. La reconstruction, par les jeunes, de leur histoire de formation les a amenés à amorcer une reconstruction de leur image personnelle et une certaine consolidation de leurs intentions d'action : « de plus en plus j'avance, si j'avance pas, j'ai rien... ça permet de foncer ».

Dans le contexte de terminaison de l'atelier, la dernière vague d'entrevues avec les jeunes a été plus restreinte. Par contre, les jeunes rencontrés à ce moment et les propos qu'ils ont tenus tout au long de l'année nous indiquent que leur participation à l'atelier s'inscrivait déjà dans une perspective de retour à l'école et d'apprentissage du « français ». Avec la fin de l'atelier, certains ont entrepris des démarches pour être acceptés au Centre 16-18 et ils se voyaient y aller l'année suivante. D'autres disaient vouloir refaire une année à la BÀL pour continuer à améliorer leur « français ». Un jeune a indiqué vouloir revivre l'atelier Autobiographie afin d'approfondir davantage son histoire de formation. La fin des activités et la nouvelle année qui s'annonçait

amenaient les jeunes du dernier groupe rencontré à esquisser des avenues d'action pour l'année suivante.

Échafauder sa reconstruction identitaire sur une reconnaissance sociale

L'amorce d'une reconstruction identitaire des jeunes s'appuyant sur l'émergence de perceptions de soi et d'intentions nouvelles en tant que sujet-apprenant dans son ALÉ, associée à une meilleure articulation de sa réflexivité et de sa responsabilité s'est échafaudée sur une dynamique relationnelle particulière. Un des résultats les plus marquants rapportés à la suite de leur participation à l'atelier, et plus largement à la BÀL, est un grand sentiment de reconnaissance sociale qu'ils retirent des relations interpersonnelles vécues et d'une plus grande ouverture à la communication avec les autres.

Nous l'avons indiqué, les jeunes notent, avec une grande satisfaction, la qualité des relations qu'ils ont vécues entre les participantes et les participants et avec les formatrices. Vivre dans une « école » sans se sentir rejeté ou déclassé de la part des autres, jeunes comme adultes, est une expérience nouvelle pour une majorité des jeunes de la BÀL. Plus encore, établir des relations significatives et, pour plusieurs, se construire un réseau d'appartenance contribuent à la reconstruction de leur estime personnelle et de leurs habiletés relationnelles.

Certains jeunes ont indiqué que des membres de leur entourage, des parents, des amis, une blonde, leur avaient fait remarquer des changements dans leur façon d'être et leurs relations interpersonnelles :

« Amélioré plein de choses..., ce n'est pas la même X que j'ai connue avant... ma blonde m'a dit t'es bizarre, je ne te reconnais plus (avant je n'étais pas un "sorteux", maintenant je sors tout le temps)... ils ont trouvé que je parle plus parce que je suis moins timide ».

Les formatrices ont aussi mentionné, qu'au cours de l'année, elles avaient vu des jeunes adopter des attitudes plus ouvertes dans la communication.

Dans l'atelier Autobiographie, au-delà de la symétrie des relations, de la bonne entente, de l'accueil et même du « fun » à être ensemble, s'ajoute un sentiment de mutualité face aux situations vécues par chacune et chacun. À travers le partage de leur histoire de formation, les jeunes perçoivent une réciprocité entre leur parcours personnel et celui des autres. Cette mutualité tire son origine d'une similitude dans le type de difficultés éprouvées et dans les émotions qu'elles suscitent. Cette réciprocité devient le substrat d'une expérience de l'apprentissage renouvelée : « agréable d'apprendre ici ». Les formatrices ont aussi souligné l'apparition de cette mutualité et son apport pour le cheminement des jeunes : « ils entendent d'autres parler, ils ne se sentent pas tout seuls dans leur situation, ils voient que c'est pas mal partagé... ».

L'apparition de cette mutualité est particulièrement propice à l'ouverture et au partage :

« Ici je peux en parler... c'est arrivé à d'autres personnes. On n'est plus qu'un... On peut expliquer à une personne qui a déjà vécu la même chose,... personne ici ne rit de moi... La plupart du monde ici a vécu la même affaire, c'est juste placé à des moments différents... J'en revenais pas... je pensais que j'étais seul... on a tous de la misère ».

Plusieurs ont rapporté, qu'avant leur passage à la BÀL, ils vivaient de l'isolement : « j'étais toute seule... Je suis tellement parti de loin, renfermé, je ne voulais rien savoir... on dirait que j'étais bloqué du monde extérieur ». Ils associent la disparition du sentiment d'être isolé à leur participation à la BÀL et à l'atelier. Ils estiment que la dynamique interpersonnelle vécue dans l'atelier leur a permis de briser leur isolement : « moi je ne suis plus refermé dans mon coin seul... ».

La participation à la BÀL et l'intimité vécues dans l'atelier ont suscité l'émergence de réseaux sociaux entre les jeunes. Plusieurs d'entre eux deviennent amis et se voient en dehors des activités de la BÀL. De plus, certains rapportent aussi s'ouvrir davantage à la communication dans leur environnement social : « ça me permet de sortir..., extériorisé... aller vers les autres... ça m'a permis d'avoir confiance aux autres et confiance en moi...ça permet de foncer ». L'analphabétisme est souvent associé à de l'exclusion sociale. (Verna, G., 2000) Étant donné les

témoignages sur leur isolement, plusieurs semblaient être sur cette voie. Au moment de leur entrée dans l'âge adulte, leur participation à la BÀL et à l'atelier Autobiographie, en brisant cet isolement et en les incitant à se créer des réseaux sociaux, pourrait contribuer à désamorcer des modèles d'exclusion sociale qui risqueraient de s'installer à demeure et de les handicaper définitivement en tant que sujet-apprenant.

Les jeunes, en conformité aux visées de la recherche-action-formation, manifestent s'être consolidés en tant que sujets-apprenants; cette consolidation comportant des dimensions liées à une réflexivité, une responsabilité et une intentionnalité et s'échafaudant sur la reconnaissance sociale qu'ils ont retirée des relations interpersonnelles vécues.

Transformer ses représentations de l'écrit et vivre de nouveaux rapports à celui-ci

Une des composantes de l'ALÉ ciblées par le projet de recherche-action-formation est la représentation de l'écrit chez les jeunes. Par extension, cette composante rejoint toute la dynamique des rapports qu'ils entretiennent avec l'écrit.

Vivre une expérience transformatrice de l'écrit

Plusieurs jeunes indiquent que, à la suite à leur expérience de l'écrit dans l'atelier Autobiographie, leurs rapports à l'écrit se sont transformés. Certains commencent à s'approprier à la lecture et à l'écriture : « j'aime plus lire et j'écris plus... j'ai plus le goût de lire et d'écrire... maintenant, je n'ai pas peur de sortir un livre de la bibliothèque... » .

Pour ces jeunes, l'écrit et son apprentissage sont associés à la honte et au découragement. Ils sont aussi source de discrimination à leur endroit et, pour un bon nombre, de décrochage scolaire. Leur participation à un atelier où ils ont réfléchi à leur parcours de formation à l'écrit, marqué par l'échec, est une source de satisfaction pour eux et un résultat appréciable pour la BÀL.

Un des grands bénéfices de l'atelier observés chez les jeunes par les formatrices est le plaisir que leur a procuré l'écriture de leur récit personnel : « ils aiment beaucoup parler d'eux, c'est ce qui

les rejoint le plus... Duras disait que la seule chose qui nous intéresse c'est nous-mêmes ». Elles voient dans ce plaisir de l'écriture, une potentialité de transformation du rapport à l'écrit : « Je suis sûre que leur perception de l'écrit change quand ils se rendent compte du travail qu'ils ont accompli et de la valeur accordée à ces récits. »

Dans l'atelier Autobiographie, les jeunes ont vécu une expérience soutenue d'écriture. Nous avons observé que plus les activités d'écriture s'intensifiaient, plus leurs appréciations à propos de celles-ci étaient élevées. Ces indices nous révèlent la grande satisfaction retirée de cette expérience. Une écriture où l'expressivité et la réflexivité l'emportent sur la normativité s'est vécue avec plaisir, particulièrement durant le camp d'écriture. Sans présumer que les jeunes continueront à entretenir ce type de rapport à l'écrit, nous constatons que la représentation d'une écriture plaisante et enrichissante fait maintenant partie de leur bagage culturel. L'expérience d'avoir écrit leur récit autobiographique, un peu comme avoir écrit « un roman », et de surcroît, avoir entendu des passages de celui-ci lu par un comédien, est maintenant un événement significatif et valorisant de leur histoire personnelle, nous pourrions ajouter, de leur histoire de formation.

Nos entrevues nous ont révélé que quelques jeunes pratiquaient déjà ce type d'écriture en privé. Il semble que pour eux, et peut-être pour d'autres, cette écriture expressive ou même réflexive pratiquée au grand jour a eu pour effet de la valoriser. Nous pouvons associer la pratique de l'atelier Autobiographie à un nouveau courant d'enseignement de la langue écrite où l'écriture privée, celle habituellement réservée aux journaux intimes, aux poèmes cachés, aux notes griffonnées et à bien d'autres jardins secrets de l'expressivité et de la réflexivité personnelles, intègre l'espace de la classe. Selon Penloup (2000 : 33) il s'agit là d'une nouvelle « didactique de l'écriture-lecture articulant pratiques privées/pratiques scolaires⁴⁸ ».

Chez plusieurs jeunes, leurs représentations de leurs habiletés d'écriture et de lecture se sont aussi transformées. Ils ont le sentiment qu'à travers les pratiques d'écriture et de lecture qu'ils

48. Susceptibles d'être marquées au coin d'un travail formel et stylistique, les pratiques d'écriture extrascolaires ne peuvent qu'intéresser alors les enseignants de lettres, dans la mesure où elles s'avèrent constituer un formidable levier à l'apprentissage. Une didactique de l'écriture-lecture articulant pratiques privées/pratiques scolaires commence à voir le jour. Elle ne cherche pas à confisquer l'intime pour l'attirer dans la sphère scolaire mais, dans le respect de la sphère privée, à établir un pont entre deux mondes qui s'ignorent. Il s'agit de faire advenir, dans l'espace de la classe, l'existence d'une rapport extrascolaire à l'écriture, de savoir pointer la tentation littéraire là où elle existe, de confronter les objectifs des élèves qui écrivent avec ceux de l'écrivain. (Penloup, 2000 : 33)

ont vécues dans l'atelier Autobiographie et dans les autres ateliers de la BÀL, ils ont amélioré leur écriture normative. Chez certains, cette représentation d'une amélioration touche aussi leur communication orale. Pour quelques-uns, cette perception d'une amélioration en « français » les amène à envisager, avec plus d'affirmation, la possibilité de reprendre leur parcours scolaire.

Amorcer cette transformation

Dans notre évaluation des résultats produits par l'atelier, il est important de faire remarquer qu'un facteur de désirabilité sociale a pu influencer les réponses des jeunes à l'égard de leurs représentations de l'écrit. Il est plausible que certaines de leurs réponses aient été davantage dictées par une recherche de conformité à des valeurs véhiculées à la BÀL que par l'état des faits pour eux. Cette adhésion pourrait quand même signifier qu'ils reconnaissent la légitimité de ces valeurs. Dans l'optique de l'ALÉ, cette reconnaissance représenterait, chez les jeunes, un aspect positif, sinon un gain. La transmission de valeurs culturelles ne passe-t-elle pas, dans une proportion plus ou moins grande, par ce type d'apprentissage par imitation ou même par conformisme? Ces valeurs pouvant être intégrées, à un moment ou à un autre, d'une façon personnelle et créative par les individus.

Lorsqu'un jeune mentionne avoir augmenté ses pratiques de lecture, nous ne pouvons pas affirmer que cela se traduit en comportements observables. Par contre, nous pouvons affirmer que cela représente une valeur désirable pour lui et que cette désirabilité pourrait se transformer en actions si le contexte était favorable. À travers ces actions, l'intérêt intrinsèque pour les pratiques de lecture et d'écriture pourrait grandir au fur et à mesure qu'elles génèreraient pour eux un plaisir ou d'autres bénéfiques, comme ce fut le cas dans l'atelier.

Les rencontres d'évaluation, avec les jeunes, dans les premières semaines de l'atelier, étaient lourdes d'allusions à la honte associée à leur apprentissage de l'écrit et aux souffrances liées à des parcours de vie et de formation difficiles. Les rencontres subséquentes ont été fortement marquées par un enthousiasme que les jeunes manifestaient à l'égard de leur expérience à la BÀL et les bénéfiques qu'ils estimaient en retirer, particulièrement de l'atelier. Derrière ce revirement, nous pouvons voir l'apparition d'un emballement venant contrebalancer le poids des stigmates

passés. Peut-être que le chemin pour sortir de lourdes séquelles d'un passé douloureux passe par ce type d'enthousiasme générant des espoirs chez les sujets-apprenants. Même si notre dispositif d'évaluation n'a pas permis d'établir une lecture plus longitudinale de la permanence des nouvelles représentations de l'écrit que les jeunes laissent entrevoir, nous pouvons affirmer que la BÀL et l'atelier ont été la source de cet enthousiasme, enthousiasme permettant un certain renouvellement de ces représentations.

Pour la BÀL, les représentations socioculturelles et personnelles de l'écrit sont de grandes composantes de l'ALÉ. Les propos des jeunes révèlent une certaine transformation de leurs représentations de l'écrit ou au moins une amorce de cette transformation, qui ne demanderait qu'à se consolider dans un contexte de formation qui demeurerait favorable.

Développer ses pratiques de lecture et d'écriture

Concomitantes aux représentations de l'écrit, les pratiques effectives de lecture et d'écriture sont une autre composante majeure de l'ALÉ, selon la BÀL. Avec l'approche expérientielle de l'enseignement de la langue utilisée, l'organisme crée un environnement où l'écrit n'est pas strictement un objet d'étude contraignant, mais plutôt un outil de communication à développer en l'utilisant. Ainsi, un environnement est créé autour de la lecture et de l'écriture favorisant leur pratique. Comme les jeunes l'ont indiqué, l'atelier Autobiographie, avec les récits de formation suscités et explorés, comportait principalement des pratiques d'écriture et, de façon moindre, des pratiques de lecture.

Annoncer une augmentation et une amélioration de ses pratiques

L'environnement de l'écrit créé a suscité, selon les dires des jeunes, une certaine augmentation des pratiques de lecture en dehors des activités de la BÀL. Quelques-uns déclarent lire un peu plus, des fois un journal, et certains s'aventurent dans la lecture d'un livre : « avant je lisais un petit roman à 0,99 \$, maintenant je lis un gros Stephen King ». Dans les entrevues d'évaluation, quelques-uns ont pris plaisir à discuter de leurs lectures : des romans d'aventure, le Michel Tremblay qu'il n'aurait jamais pu lire auparavant, etc.

D'autres, de façon surprenante, indiquent qu'ils avaient déjà une certaine pratique de l'écrit : « j'aimais ça lire et écrire... pas de problème de lecture ». Ils écrivaient de la poésie, des chansons, des rêves : « une façon de refléter mes sentiments... quand tu te réveilles, tu écris ton rêve ». Mais cette écriture était personnelle, sans destinataire. Un des jeunes a confié que c'était pour lui « une manière de s'exprimer », tout en ne se reconnaissant pas « un talent » : « quand on a le plaisir d'écrire, on se fout des fautes, c'est nous autres qui lisons ». Comme on l'a mentionné précédemment, l'atelier les a amenés à accorder plus de valeur à ces pratiques.

En termes de confort relativement à la lecture, un petit exercice réalisé lors des dernières entrevues⁴⁹ a permis de constater que les jeunes rencontrés étaient à l'aise pour commencer une lecture à voix haute. Certains ont reconnu qu'avant leur passage à la BÀL, ils n'auraient pas manifesté la même aisance devant un tel exercice.

Améliorer sa maîtrise de la langue

Liée aux pratiques de l'écrit, il y a la maîtrise de son code. La grande majorité des jeunes ont utilisé l'atelier Autobiographie et les autres ateliers de la BÀL pour améliorer leur langue écrite. Pour eux, l'apprentissage du code représente le passeport vers la qualification scolaire recherchée. Dans le prolongement des travaux de Dubet et Matuccelli (1996) sur la « sociologie de l'expérience scolaire », nous reconnaissons qu'à leurs yeux cet apprentissage est instrumental. En soi, il ne représente aucun intérêt, d'autant plus qu'il est synonyme d'échecs répétés durant plusieurs années⁵⁰. Au nom de cette intention instrumentale, ils ont vu dans l'atelier Autobiographie une bonne occasion de pratiquer l'écriture afin d'apprendre les règles et l'orthographe. Les formatrices, de leur côté, ont pris plusieurs initiatives d'enseignement en ce sens.

Une majorité des jeunes rencontrés ont le sentiment d'avoir progressé en ce sens et certains indiquent que des pratiques d'autocorrection leur sont devenues plus familières :

49. Il s'agissait de demander, de façon inattendue, de lire un texte informatif sur un sujet inhabituel pour eux.

50. Comme l'indique Pétrella (2000), dans la perspective de la compétitivité mondiale, l'apprentissage scolaire est associé à une éducation « instrument de survie » dans une culture d'élimination, une « culture de guerre ("mieux réussir que les autres et à leur place") » loin d'une « culture de vie ("vivre ensemble avec les autres dans l'intérêt général") ».

« Stabiliser mon français, ... j'écris un petit peu mieux qu'avant, ... j'écrivais et je ne corrigeais pas, là j'écris et j'essaie de plus corriger mes fautes... je fais un petit peu moins de fautes, parce que j'ai appris le sens des mots, comment corriger mes erreurs, quelques règles de grammaire, conjugaison des mots, tout ça en écrivant des textes... Les mots que je trouvais compliqués, je les trouve plus faciles... calligraphie, j'écris mieux... »

Certains jeunes, après leur passage à la BÀL ont réussi le test d'admission au Centre 16-18 auquel ils avaient préalablement échoué. Ce succès peut être attribuable à une amélioration effective de leur capacité d'écriture. Il peut aussi être attribuable à une plus grande confiance en leur maîtrise de la langue au moment de passer le test. Comme la confiance et la pratique sont liées, nous voyons dans cette réussite l'indice d'une augmentation de l'appropriation de l'écrit chez ces jeunes.

Les améliorations rapportées dans l'utilisation de la langue ne concernent pas seulement la lecture et l'écriture mais aussi la communication orale. Certains jeunes ont indiqué que leur passage à la BÀL les avait aidés à utiliser un meilleur langage : « je manquais de langage... langage fermé... ça n'était pas clair dans ma tête... améliorer le français parlé... avant je n'étais pas capable de vous parler comme je le fais là ». Ainsi, l'impact de l'atelier, avec ses pratiques d'expression écrite et surtout orale, a aussi eu une influence sur la langue parlée des jeunes. Ce résultat, non recherché au point de départ, est à souligner.

Dans l'ensemble, il est certes difficile de cerner l'impact réel de l'atelier⁵¹ sur les pratiques de lecture et d'écriture des jeunes. Les pratiques qu'ils annoncent sont-elles parcellaires ou plus régulières? À tout le moins, nous pouvons noter que des jeunes rencontrés dans les entrevues d'évaluation ont eu plaisir à parler de leurs pratiques personnelles de lecture et d'écriture. Certains annoncent les avoir augmentées. En termes de qualité de la langue, certains avancent qu'ils ont amélioré leur communication verbale, et une majorité d'entre eux se sentent un peu plus compétents dans la maîtrise du code de l'écrit.

51. Les fiches de lecture que devaient remplir les jeunes se sont révélées inopérantes.

S'imaginer le « débloqué » et se mobiliser

Un des thèmes récurrents dans les propos des jeunes sur l'atelier est la question de leurs « blocages » dans leurs apprentissages, particulièrement en « français ». Ils manifestent une forte adhésion à l'idée que leur processus pouvait être figé. Ils s'investissaient dans l'atelier afin de pouvoir identifier l'origine de leurs « blocages », cela dans l'espoir qu'une fois cette origine identifiée, ils se dissoudraient.

Après avoir connu les stigmates des classes spéciales et des échecs répétitifs et après plusieurs années de pratique de leur métier d'élève sans avoir obtenu de résultats apparents, une telle perspective, portée par le discours des formatrices, était attrayante pour les jeunes. Au-delà d'une certaine forme de pensée magique⁵², cette visée a été une source de mobilisation, laquelle a engendré des résultats qu'ils estiment satisfaisants. Cette perspective les a amenés à s'engager dans une démarche réflexive relativement soutenue sur leur histoire de formation et leur dynamique d'apprentissage. Au moment où le monde de l'éducation et de la formation est de plus en plus interpellé par la métacognition et l'apprentissage à apprendre, ce résultat est à souligner.

Les différentes données d'évaluation rapportées dans ce rapport à propos des sujets-apprenants que sont les jeunes qui ont participé avec persévérance à l'atelier nous montrent non pas le « débloqué » libérateur souvent évoqué par eux, mais un certain dégel de leur ALÉ. Les jeunes reconnaissent avec enthousiasme ce résultat qui est pour eux porteur d'espoir.

Des individus qui décrochent

Deux personnes ont quitté l'atelier en cours de route parce qu'elles estimaient trop ardu de continuer à approfondir la démarche d'introspection entreprise. Pour une de ces deux personnes, ce retrait s'inscrivait dans un moment de décompensation important. Même s'il est difficile de mesurer l'impact de l'atelier dans ces réactions, à première vue, ces abandons qui s'insèrent dans des épisodes de vie douloureux pour les jeunes peuvent apparaître comme des effets indésirables produits par l'atelier. Nous devons aussi remarquer qu'il est tout autant difficile de vérifier

l'impact réel de ces épisodes de vie sur leur parcours. Ces abandons ont amené les formatrices à se questionner sur la pertinence de la présence de certains jeunes dont l'état émotif ne permettrait pas de vivre une telle démarche de retour sur son histoire personnelle⁵³.

4.5.1.5 Un retour ou non à l'école, un dilemme à apprivoiser

Nous l'avons souligné, la participation des jeunes à la BÀL s'inscrit dans une perspective d'un retour à l'école. L'organisme ne formule pas cette perspective dans ses visées mais entretient des liens privilégiés avec le Centre 16-18. Les formatrices y font parfois référence devant les jeunes, et ce, même si elles marquent une certaine distance à propos de la prescription d'un diplôme à tout prix pour les jeunes. Cette question du retour à l'école sous-tend donc plutôt toute la mise en place de l'atelier.

Les discussions entre les intervenantes et les responsables de l'organisme font apparaître un dilemme à propos de cette visée. Sur le plan social, on reconnaît que l'institution scolaire produit l'exclusion par la discrimination qu'elle exerce à l'égard de bon nombre de jeunes, tels ceux qui fréquentent la BÀL. On cherche à se démarquer d'une vision prônant la scolarisation sanctionnée par un diplôme comme unique avenue d'insertion sociale des jeunes, d'autant plus que l'on a des réserves sur un certain nombre de ces façons de faire. Par contre, sur le plan individuel, on reconnaît que les connaissances de base et la reconnaissance sociale que procure l'école sont des acquis, sinon essentiels, fondamentaux à l'insertion et à la participation entière d'un jeune à la société. D'ailleurs, une formation scolaire accessible à toutes et à tous est une valeur charnière de nos sociétés modernes à laquelle nous souscrivons pleinement.

Ce dilemme peut s'exprimer par des situations paradoxales où on peut vouloir, à la fois, amener les jeunes à faire une réflexion critique à propos de leur projet de scolarisation et privilégier, de façon implicite, un retour à l'école pour chacun d'eux.

52. Une certaine illusion sur la malléabilité de la réalité et sur sa capacité personnelle à la transformer n'est-elle pas souvent présente et même, dans une certaine mesure, nécessaire à un engagement dans un projet de transformation de la réalité?

53. Legrand (1993) se posait la même question à propos de sa propre pratique d'animation de récit autobiographique dans un cadre thérapeutique : « faudrait-il évaluer, lors de ces entretiens, la convenance particulière entre les problématiques du sujet, son profil psychosocial, sa question, les symptômes de sa souffrance, et le point de vue socio-analytique? ». (p.278)

Derrière ce dilemme se profile particulièrement une sensibilité envers des jeunes qui, tout en ayant le potentiel d'apprendre les rudiments de l'écriture, n'auraient pas le potentiel cognitif de se qualifier sur le plan scolaire. Il y a aussi ceux qui, pour des raisons quelconques, ne trouvent pas leur profit dans le parcours scolaire proposé. Que réserve l'avenir à ces jeunes sans les qualifications scolaires?

Comment intervenir dans un contexte de formation, fortement associé à la scolarisation, pour permettre une appropriation de la lecture et de l'écriture indépendamment de l'alibi scolaire? Pour la BÀL, la question reste ouverte et l'atelier représente, à certains égards, une exploration pour y trouver des réponses. Par contre, le dilemme évoqué entre un cheminement scolaire ou non peut se retrouver en son sein même. Il fait en sorte que, tout en se détournant d'un objectif unique de retour à l'école, on puisse parfois le promouvoir de façon implicite.

Dans les faits, pour un certain nombre de participantes et de participants, le séjour à la BÀL et la participation à l'atelier Autobiographie ont représenté un passage vers l'école. Pour d'autres, la BÀL a été plutôt, non sans effort de résignation, un lieu pour entamer une recherche d'avenues d'intégration et de participation sociales autres.

4.5.2 Point de vue de l'évaluateur

Étant donné que cette évaluation a été menée dans le cadre d'une recherche-action-formation, nous avons retenu des critères d'évaluation propres à ce type de démarche d'exploration active et créatrice, soit la pertinence, la validité interne, la transférabilité et la crédibilité. (Gauthier, Baribeau, 1984) En guise de conclusion, les éléments d'évaluation soulevés dans ce rapport seront discutés selon ces quatre critères.

4.5.2.1 Pertinence de l'atelier quant à ses réalisations dans le contexte de la BÀL

Questionner la pertinence d'un projet, c'est questionner la correspondance entre la réalité, les intentions, les actions menées selon les conditions présentes et les résultats obtenus. Dans une recherche-action, ce sont les actrices et les acteurs en cause qui répondent à ce questionnement.

Le moteur de l'atelier était la redynamisation de l'ALÉ, son « déblocage », comme disaient les jeunes. La mobilisation de la grande majorité des participantes et participants autour de cette idée est un témoignage éloquent de la valeur qu'ils accordaient à cette orientation, et comment celle-ci répondait à un besoin important pour eux. Pour leur part, dans le prolongement de la remise en cause de la BÀL quant aux résultats de ses actions de formation, les formatrices reconnaissaient la pertinence de cette orientation.

En correspondance à cet élément moteur, la participation soutenue⁵⁴ des jeunes aux activités de l'atelier et la satisfaction qu'ils en ont retirée, principalement dans la rédaction de leur récit de formation, sont des indices de pertinence de la méthode autobiographique utilisée. L'enthousiasme des formatrices pour cette méthode, amplifié par le fait qu'elles l'avaient elles-mêmes vécue, ajoute à cet indice de pertinence. Les jeunes et les formatrices avaient le sentiment que ça pouvait marcher et que ça correspondait à la réalité à transformer.

Si nous regardons de plus près les activités vécues, nous constatons que les plus appréciées ont été les activités d'expression, principalement écrite, mais aussi orale. La gageure de mener un atelier d'écriture avec des jeunes analphabètes fonctionnels a été gagnée. Elle a été gagnée parce qu'elle les invitait avant tout à une pratique d'écriture expressive et réflexive, une pratique dont ils ont retiré du plaisir et de la satisfaction. Une écriture qui permettait des moments de centration sur soi : un sujet de rédaction captivant. Une écriture qui mettait l'accent sur le sens et l'émotion à transmettre. Une écriture qui, au-delà de la forme et du code, rejoignait sa fonction première : la communication.

54. Il est à remarquer que cette participation ne comportait aucune obligation institutionnelle.

Ces activités de centration alternaient avec des activités de décentration faisant place à la réflexion. Dans cette réflexion, les jeunes étaient invités à rechercher des liens entre les composantes de leur histoire personnelle et collective et leur situation d'analphabétisme : passer du privé au collectif et même du privé au public lorsque la question des institutions scolaires étaient abordée. Même si les jeunes leur ont accordé un peu moins d'intérêt qu'aux premières, ils ont indiqué que ces activités les faisaient réfléchir sur eux-mêmes d'une façon profitable.

Par contre, couplé à cette diminution d'intérêt, le désengagement des jeunes et, dans une certaine mesure, l'inconfort des formatrices à l'égard de l'étape d'analyse finale nous indiquent que ce type d'activité pourrait mieux s'insérer dans l'enchaînement des activités de l'atelier. L'ampleur des objectifs des activités d'analyse couvre non seulement les trois niveaux d'apprentissage liés aux histoires de formation et à l'ALÉ, mais aussi la connaissance et la compréhension de la méthode autobiographique proprement dite et, plus largement, la problématique sociale de l'analphabétisme. Le spectre des objectifs de connaissance associé aux activités d'analyse était-il trop large et parfois trop abstrait pour les jeunes?

Dans l'enchaînement des activités, les jeunes ont vécu le camp d'écriture comme un aboutissement. Le caractère exceptionnel, intense et même, à certains égards, festif de l'activité, a renforcé ce sentiment. Le camp et son prolongement dans les jours qui suivirent, soit la lecture des textes faite par un comédien, a créé un certain effet d'*anticlimax* qui a favorisé le désengagement durant l'étape finale d'analyse. Cette analyse devait être l'aboutissement de toute la démarche. Le camp d'écriture a donc représenté, d'une certaine façon, une fin avant la fin. De plus, l'impression du déjà vu, autant chez les jeunes que chez les formatrices a amplifié le mouvement de désinvestissement.

Quelques jeunes participaient à l'atelier pour une seconde fois, et d'autres s'apprêtaient à le faire. Ils reconnaissaient que le fait de le recommencer amenait à se connaître mieux et à mieux cerner ses difficultés et leurs causes. Une jeune a même reconnu comment, durant le premier atelier, elle pouvait résister à certaines analyses parce qu'elles étaient émotionnellement trop exigeantes pour elle et que par ailleurs, la deuxième fois, elle s'y sentait plus à l'aise. Nous voyons, dans ces engagements répétitifs des jeunes, d'autres indices de pertinence.

D'après les témoignages de jeunes et les observations des formatrices, l'atelier a eu des répercussions sur l'ALÉ des jeunes. Celles-ci se rapportaient principalement au sujet-apprenant. En effet, l'objectivation de leur histoire de formation les a amenés à amorcer une réconciliation avec cette histoire. La démarcation qu'ils ont tendance à faire entre leurs perceptions d'eux-mêmes avant et après l'atelier sont des indices frappants d'une amorce de changement des représentations comme sujets pouvant devenir plus actifs dans leur apprentissage.

Dans leur ALÉ, leurs représentations des pratiques de lecture et de l'écriture ont été d'une certaine façon remodelées. Ils ont eu recours à ces pratiques avec plaisir et satisfaction, et ce, dans un cadre public de formation, ce qui était inédit pour eux. Ils ont reconnu ou renforcé l'idée que les pratiques d'écriture et de lecture étaient désirables et leur étaient accessibles. Plusieurs rapportaient avoir augmenté leur pratique effective de lecture.

Les jeunes qui ont abandonné l'atelier à cause de leurs difficultés personnelles d'introspection et de partage ont provoqué chez les formatrices un questionnement à propos de l'accessibilité à l'atelier. Il semblerait que les jeunes éprouvant de trop grandes difficultés personnelles ne devraient pas être admis dans l'atelier. Pour certains, il pourrait y avoir un risque de découragement ou de décompensation qu'il serait difficile d'accompagner. Dans le futur, étant donné qu'il n'y aura plus la pression à produire un nombre suffisant d'histoires de formation pour le volet recherche de la démarche, on se propose d'être plus à l'écoute des réserves que peuvent avoir les jeunes à l'égard d'une telle démarche et d'être moins insistant auprès de celles et de ceux qui semblent plus fragiles.

Concernant l'objectif d'amélioration du « français », les jeunes voyaient dans l'atelier une bonne occasion d'améliorer leur écriture en la pratiquant. Les formatrices le reconnaissaient implicitement en intercalant, entre les activités d'écriture, l'enseignement de certains rudiments du code grammatical et en agissant de façon à favoriser l'habitude d'autocorrection chez les jeunes. Les jeunes sont sortis de l'atelier avec le sentiment d'avoir amélioré leur français écrit et, pour certains, leur français oral. À la suite de leur passage à la BÀL, des jeunes ont été capables de réussir le test de qualification du centre 16-18 (école secondaire) auquel ils avaient échoué auparavant.

Même si des objectifs d'apprentissage de la langue écrite n'étaient pas formulés dans les devis du projet, l'intérêt manifesté et les actions menées par les actrices et les acteurs du projet nous incitent à reconnaître que celui-ci est pertinent au regard de ces objectifs. Cette pertinence se manifeste principalement dans l'approche de l'apprentissage par l'expérience de l'écriture et plus largement, de ce médium d'expression et de communication.

Accolée à cet objectif d'apprentissage de la langue écrite se profile la perspective d'un retour à l'école pour les jeunes. Pour l'ensemble des jeunes, cette perspective est très présente. Pour plusieurs d'entre eux, cette visée est réalisée, et certains se sentent sur le chemin pour le faire. Pour d'autres, par contre, même s'ils y demeurent attachés, cette perspective est plus incertaine.

Les formatrices et l'ensemble des intervenantes de la BÀL remettent en question la pertinence de cette visée pour tous les jeunes. On souhaite même, en pensant aux jeunes pour qui cette avenue est inappropriée, s'en éloigner. Mais, dans le déroulement de l'atelier, l'introduction d'une perspective d'une ALÉ en dehors de la visée d'un retour à l'école n'a pas vraiment réussi à prendre place. Il serait pertinent de clarifier les objectifs et les messages à transmettre et de mieux orchestrer les actions à cet égard.

La pratique des devoirs a été problématique à plusieurs reprises dans l'atelier. Pour les jeunes, elle s'inscrit largement dans le dilemme de répondre ou de ne pas répondre à des exigences extérieures à eux. Relativement à cette pratique, les formatrices portent des objectifs qui peuvent être divergents. D'un côté, les travaux personnels à réaliser servent à faire progresser les jeunes dans leur cheminement. Dans cette optique, ils sont nécessaires à leur progression et les formatrices se doivent d'exprimer leur demande sous la forme d'une obligation; ainsi, les conséquences de devoirs non faits ne sont pas discutables. D'un autre côté, les devoirs sont perçus comme un moyen pour développer le sens de la responsabilité des jeunes. Dans cette optique, les devoirs, qu'ils soient faits ou non, deviennent des occasions d'intervention pour susciter des choix responsables, et les formatrices interviennent en accueillant ces choix. Elles y formulent des demandes qui, comme pour les conséquences de devoirs non faits, sont sujet à discussion à propos de l'aménagement du déroulement de l'atelier. Il y a donc risque d'un double message engendrant des interventions ambiguës. Cette divergence dans les objectifs pourrait

expliquer le sentiment d'être inefficaces que ressentent les formatrices entre un laisser-faire ou le « *speech* » plus ou moins utile, et leur difficulté à statuer sur leur intervention à cet égard.

Il est important de faire remarquer que l'atelier s'est déroulé dans des conditions particulières et que les résultats obtenus sont liés à ces conditions. La convivialité vécue dans l'organisme, tant dans les interrelations personnelles que dans son cadre organisationnel, semble être une des conditions maîtresses du déroulement de l'atelier et de ses succès. L'atelier s'insérait dans un ensemble d'activités diverses et dans un lieu de vie et de participation qui mobilisaient les jeunes et créaient chez eux une synergie d'apprentissage. La présence d'une intervenante offrant, en complémentarité de l'atelier, un soutien individuel est un élément qui a été reconnu comme un apport important. C'est d'ailleurs le besoin d'un tel service chez les jeunes qui participaient à l'atelier qui a incité la BÀL à le mettre sur pied. Il faut aussi souligner l'apport appréciable des ressources humaines et matérielles qui ont bien soutenu sa réalisation. Le questionnement et la créativité vécus dans la recherche-action-formation a suscité l'enthousiasme et l'adaptation dans l'animation de l'atelier. Plus encore, la dynamique de découverte réciproque et complémentaire sur les récits de formation existant entre les jeunes et les formatrices, chercheuses-actrices, a certainement créé un contexte propice à l'atteinte des objectifs.

Dans l'ensemble, nous reconnaissons un lien d'efficacité entre les résultats obtenus, les intentions des actrices et des acteurs et les conditions de réalisation de l'atelier, et ce, en fonction de la réalité dans laquelle œuvre la BÀL. La méthode autobiographique, qui met l'accent sur l'écriture de son récit de formation, a eu un impact sur l'ALÉ de la majorité des participantes et participants persévérants. L'expérience de l'écriture et de communication vécue par les jeunes a engendré des acquis au regard de la langue parlée et écrite. Durant l'atelier, l'alternance entre l'expressivité et la réflexion était pertinente; cependant, les activités d'analyse gagneraient à être raffinées et mieux orchestrées. La pratique des devoirs devrait être repensée pour qu'elle soit plus efficace et plus satisfaisante. Si la perspective d'un retour à l'école, sous-jacente à la participation des jeunes à l'atelier, s'est avérée réalisable pour plusieurs, elle mériterait d'être plus nuancée pour l'ensemble des jeunes. Il ne faut pas oublier que les résultats soulignés dans ce rapport ont été obtenus dans un cadre organisationnel et relationnel convivial appuyé par des ressources appréciables pour l'ensemble de la recherche-action-formation.

4.5.2.2 La validité interne du projet de l'atelier

Un projet est reconnu valide lorsque les conceptions, les actions prévues et réalisées et les résultats forment un ensemble cohérent. Partant de la problématique d'une déficience du transfert des « acquis cognitifs » par le jeune participant à la BÀL soulevée lors de la remise en cause de l'organisme relativement à ses interventions, le projet fait preuve de validité interne quant à son concept central qu'est l'ALÉ.

Après quatre ans de réflexion, de recherche et d'exploration à la suite de cette remise en question, la compréhension des composantes de l'ALÉ et l'articulation du modèle de l'atelier autour de cette conception fait preuve de cohérence. Dans la méthode autobiographique utilisée, il y a une forte interpellation à reconstruire son histoire personnelle et sociale de formation. Cette reconstruction se fait autour des composantes reconnues à l'ALÉ : le sujet-apprenant lui-même, son contexte de formation, ses représentations de la lecture et de l'écriture et ses pratiques effectives de celles-ci.

Dans les interventions, l'alternance prévue entre les activités expressives de centration et les activités réflexives de décentration correspond à l'optique de susciter des prises de conscience sur des situations de formation et sur des actions et attitudes de sujets-apprenants.

Dans cette alternance, le recours à des partages dans des activités de collectivisation des histoires personnelles et des affects qui y sont associés correspond à la préoccupation de la BÀL que cette prise de conscience soit individuelle et collective. L'exercice permettant aux jeunes de distinguer entre les responsabilités leur appartenant de celles qui ne leur appartiennent pas va dans le sens de la difficile démarcation entre les responsabilités personnelles et les responsabilités sociales à l'égard de leur situation de formation. Par contre, l'ensemble des activités de collectivisation mériterait d'être mieux articulé à la lumière de l'objectif de conscientisation porté par la BÀL. La dimension de conscientisation collective dans le contexte d'exclusion sociale dans lequel œuvre l'organisme, comme l'ont constaté les membres de l'équipe lors d'une rencontre de réflexion, mériterait d'être approfondie davantage.

L'atelier, tel qu'il avait été conçu, projetait d'interpeller les jeunes sur leur projet de formation à la fin des activités. Cette perspective laisse entrevoir une conception de la mobilisation des jeunes prenant place uniquement à la fin de l'atelier. Cet atelier représente pour eux un investissement qui, à plusieurs égards, est exigeant. Tout au long de l'atelier, ils sont confrontés à leur propre projet d'y participer et à leur mobilisation dans ce projet. À quelques reprises, les formatrices les ont interpellés spontanément à cet effet. Une meilleure articulation du concept du projet, de la mobilisation des actrices et des acteurs que sont les jeunes et de leur dynamique d'intentionnalité, permettrait de mieux orchestrer ces dimensions dans l'atelier, non seulement au regard des projets faisant suite à l'atelier, mais aussi au regard de la participation même à celui-ci.

Cette articulation de la dynamique de l'actrice et de l'acteur recoupe aussi la notion de responsabilité et celle de la responsabilisation souvent interpellées par les formatrices et plus largement par les membres du comité RAF et de l'équipe. D'un côté, la responsabilité, le fait de répondre de ses gestes et d'en assumer les conséquences, est une interpellation éthique. Lorsque les gestes sont dictés par l'institution et que la seule réponse possible est l'unique mise en acte de ses gestes, nous assistons à une interpellation morale. Face aux devoirs, par exemple, lorsqu'il va de soi que pour mieux cheminer les jeunes doivent accomplir les travaux personnels dictés, nous sommes dans une position morale. Dans ses aspirations de prise en charge personnelle et collective et selon son optique de conscientisation, la BÀL a tendance à privilégier les interpellations éthiques. Par contre, dans la pratique, devant les difficultés de prise en charge que des jeunes peuvent avoir, des interventions d'interpellation morale peuvent prendre place, par exemple le « *speech* ». Une clarification des concepts de prise en charge, de responsabilité et de responsabilisation, dans un organisme non scolaire et populaire, pourrait apporter plus de cohérence entre les actions menées et les visées portées.

Nous avons souligné la pertinence de l'atelier par rapport aux visées d'amélioration de la langue écrite implicitement ou explicitement présente chez les jeunes et les formatrices. Par contre, le projet de l'atelier, tel qu'il est conçu, ignore cet aspect. Cette dimension mériterait d'être introduite dans la conception de l'atelier afin de mieux articuler l'approche expérientielle de formation à travers la pratique de l'écriture expressive et réflexive qui s'y vit. Cela permettrait

aux formatrices de se situer explicitement par rapport à cette visée face aux jeunes et de l'orchestrer plus formellement dans leur pratique. Cela aurait aussi le mérite de faire avancer les débats qui ont cours actuellement sur les paradigmes de l'enseignement.

Maintenant que le projet de recherche-action-formation est terminé, une lecture des conditions de réussite pour la mise en œuvre d'un atelier Autobiographie pour des jeunes analphabètes pourrait se faire. Les éléments de cette lecture complèteraient l'ensemble conceptuel décrivant cette nouvelle pratique.

Au cœur du projet, les concepts d'ALÉ, de la redynamisation de son processus et d'une méthode autobiographique intervenant sur ses fondements sont cohérents les uns par rapport aux autres. Ils sont également cohérents avec la problématique de départ lorsque le transfert des acquis cognitifs en lecture et en écriture est associé à ce même processus d'appropriation. Les notions périphériques de cette base de concepts, tout en se fondant sur des liens logiques évidents à celle-ci, mériteraient d'être mieux articulées, notamment la conscientisation, la responsabilisation et l'intentionnalité des actrices et des acteurs au regard de leur projet. Finalement, autant pour l'articulation du fondement de l'atelier à propos de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture normative et de la langue comme outil de communication, que pour l'avancement des connaissances dans ce domaine, la place et les modalités de l'approche expérientielle de formation utilisée mériteraient d'être clairement formulées.

4.5.2.3 La transférabilité de la pratique de l'atelier à un autre contexte d'action

La transférabilité d'une pratique est la possibilité d'appliquer la totalité ou une partie de ses activités à un autre contexte d'action. À la fin de la recherche-action-formation, deux types de transferts des acquis apparaissent : des transferts à l'interne et des transferts dans d'autres lieux et avec d'autres catégories de personnes.

À l'interne, l'aboutissement du projet marque pour la BÀL plus de cinq ans de remise en question, de questionnement et d'exploration au sujet de l'appropriation de l'écrit. Plus

récemment, ce mouvement de transformation s'est concentré sur une de ses activités, l'expérimentation et le développement de l'atelier Autobiographie. Les autres membres de l'équipe ont suivi l'activité avec intérêt, mais, occupés qu'ils étaient à poursuivre leurs propres activités, ils n'ont pas été au fait du cheminement réalisé et des acquis obtenus. Maintenant, l'équipe souhaite poursuivre cette activité en réinvestissant directement les acquis de la démarche dans son maintien. Elle souhaite aussi retirer de ces acquis les éléments de compréhension de l'ALÉ pour les réinvestir indirectement dans l'ensemble des activités de la BÀL. Déjà, une des formatrices de l'atelier mentionnait qu'elle investissait ces acquis dans une autre activité qu'elle menait avec les jeunes. Dans des rencontres d'échanges sur le projet durant la dernière année, des éléments de l'atelier ont été identifiés comme pouvant être intégrés aux autres activités de l'organisme.

Les résultats atteints au regard de l'ALÉ indiquent que l'atelier pourrait être utilisé dans d'autres lieux d'intervention, auprès de jeunes analphabètes. Il mériterait aussi d'être expérimenté auprès d'analphabètes plus âgés, si ceux-ci en venaient à accorder autant d'importance au « déblocage » de leur ALÉ que l'ont fait les jeunes de la BÀL. Les aspects de l'atelier les plus construits actuellement tournent autour de ce processus de l'ALÉ. Y ajouter une meilleure articulation, tant conceptuelle que pratique, de son aspect de formation expérientielle de la langue écrite ferait de l'atelier un tout complet à proposer.

Un des aspects majeurs de la démarche vécue a été son dispositif de réflexion et de formation. Les formatrices ont intégré la pratique de l'atelier dans ce contexte. Ce dispositif comportait, entre autres, pour les formatrices, la réalisation de leur propre récit de formation. Pour elles, il s'agit là d'une condition essentielle, sinon optimale, pour intervenir dans un tel atelier. Pour plusieurs membres du comité RAF, il s'agit là d'une condition essentielle pour des formatrices et des formateurs dans la méthode autobiographique. Le transfert de la méthode développée commande donc une formation de formateurs et de formatrices. Un transfert qui se ferait à travers la réalisation de son propre récit de formation : apprendre à animer une expérience collective d'écriture de récits personnels de formation à travers l'expérimentation collective d'écrire son propre récit. Comment apprendre à utiliser une approche expérientielle aussi engageante que la

rédaction de son récit personnel sans avoir soi-même vécu l'expérience avec les incidences émotives et cognitives que cela implique?

Le témoignage des formatrices l'indique, s'approprier l'animation de l'atelier demande un investissement personnel important. Cette appropriation exige une implication continue dans plusieurs animations successives. Il s'agit ici d'une dynamique d'intégration et de différenciation où, d'un côté, il y a une intégration rigoureuse d'une optique et d'une pratique particulière et, d'un autre côté, une différenciation de sa pratique dans une application de plus en plus créative du cadre établi selon ses visions, les caractéristiques des personnes présentes et le contexte d'application.

L'atelier Autobiographie s'est vécu dans l'effervescence de la recherche-action et de la découverte réciproque et complémentaire entre jeunes et formatrices. Les organismes qui souhaiteraient implanter un tel atelier dans leurs murs auraient à vérifier s'ils peuvent introduire une telle dynamique de découverte.

Derrière la recette, il y a l'esprit à transmettre, à faire vivre et à faire évoluer. Les formatrices de la BÀL ont pu vivre cette dynamique de découverte à travers un collectif qui, à la fois fournissait un cadre pour leurs activités et les aidait à les créer selon leurs visions. Nous pouvons penser que le transfert de l'atelier Autobiographie, pour qu'il réussisse à conserver cette même dynamique, devrait passer par des collectifs d'appropriation réunissant des formatrices, des formateurs et des personnes-ressources. Des collectifs qui se donneraient comme mandat, non seulement d'apprendre et de s'apprendre mutuellement l'animation d'un atelier Autobiographie, mais aussi d'élargir leur compréhension de l'ALÉ à partir de leurs propres récits et de ceux produits dans les différents ateliers et des questionnements qu'ils suscitent. Pour ce genre de pratique, il y a là un gage de réussite. Une telle dynamique de réseautage permettrait aussi d'élargir les champs de connaissance sur l'ALÉ et les récits de formation.

À la BÀL, la mise en place de l'atelier Autobiographie correspondait à une démarche de remise en question fondamentale de ses orientations et à une ouverture à des pratiques favorisant une meilleure appropriation de la lecture et de l'écriture. Cette pratique novatrice en alphabétisation était donc dans un terreau favorable. Elle prenait la place d'autres activités dans une certaine

parenté de vision et d'action. Ce contexte a contribué à la richesse de l'expérience. Nous présumons que l'implantation d'une telle pratique dans un milieu animé par des orientations autres produirait des résultats différents.

L'atelier a pris place dans un environnement organisationnel qui misait sur la convivialité entre les personnes, dans les pratiques, dans son organisation et dans son aménagement physique. La mettre en œuvre dans un cadre organisationnel autre pourrait créer un contexte moins favorable à son bon déroulement.

Les formatrices, en réalisant leur propre récit de formation, ont indiqué que la réflexion sur leur appropriation de la lecture et de l'écriture les avait amenées à porter un regard critique sur le rapport à l'écrit qu'elles pourraient reproduire dans leur pratique de formation. Dans cette optique, l'atelier Autobiographie nous apparaît un moyen privilégié pour initier à la pensée réflexive sur « l'enseignement-apprentissage » (Ministère de l'Éducation, 2000) de futurs enseignants et enseignantes. Dans le parcours de formation à l'enseignement, l'atelier Autobiographie représenterait une activité inscrite dans la perspective constructiviste des nouveaux programmes scolaires. Cet apport du monde de l'alphabétisation des adultes au monde de l'enseignement scolaire serait inédit.

À plusieurs égards, l'atelier Autobiographie peut s'appliquer en tout ou en partie dans divers contextes d'intervention. À la BÀL, il s'est mis en place dans une dynamique de réflexion, de recherche et d'appropriation collectives prononcées et dans des conditions de réalisation particulières dont pourraient s'inspirer les organismes qui voudraient implanter l'atelier dans leurs murs. L'une de ces conditions, jugées essentielles pour des formatrices et des formateurs, est la réalisation de leur propre récit de formation dans une dynamique de réflexion collective. Il est important de rappeler que l'atelier s'est mis en place dans une perspective holistique non seulement de l'alphabétisation des jeunes, mais aussi de ses interventions auprès d'eux et de son organisation. On peut penser que les ingrédients de la méthode éprouvée utilisés sans cet esprit ne produiront pas les mêmes résultats. C'est dans cette ligne de pensée que les intervenantes de la BÀL annoncent vouloir s'imprégner davantage de l'esprit du processus d'ALÉ à faire vivre, pour

mieux articuler leurs interventions, non seulement dans l'atelier, mais aussi dans les autres activités de l'organisme.

4.5.2.4 La crédibilité accordée au projet

La valeur d'un projet et des résultats d'une recherche-action-formation, au-delà de sa pertinence, de sa validité ou de sa transférabilité, est aussi tributaire de la crédibilité qui lui est accordée.

La première crédibilité en jeu est celle que les jeunes ont reconnue au projet en acceptant d'y participer. Les membres de l'équipe et les membres du comité RAF s'y sont engagés avec enthousiasme et générosité. Les membres du conseil d'administration lui ont aussi accordé crédibilité en entérinant le projet et en le soutenant tout au long de son déroulement. Les bailleurs de fonds ont soutenu sa réalisation en renouvelant leurs contributions financières durant cinq ans.

À quelques reprises, des intervenantes du comité RAF ont présenté l'état du projet à des rencontres réunissant des scientifiques et des praticiennes et praticiens. Leur accueil a été très favorable. Plusieurs membres du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) ont entendu parler du projet et manifestent leur intérêt à prendre connaissance de ses résultats; ils indiquent aussi vouloir participer à des activités sur les récits de formation comme celles qui ont été menées dans le projet. Des partenaires de deux universités québécoises se sont associés avec la BÀL afin de tenter de mettre sur pied des animations auprès des étudiants et des étudiantes en enseignement.

À la suite de la parution des résultats de la recherche, il serait intéressant de réunir des intervenantes et intervenants et des chercheurs afin d'en discuter. Ainsi, une vérification de crédibilité auprès d'eux pourrait se faire. Cette discussion contribuerait aussi à élargir le champ de connaissances ouvert et à approfondir et à élargir le questionnement autour de ce champ.

Tout au long du projet, plusieurs personnes qui ont été informées de son contenu et de son déroulement lui ont accordé de la crédibilité. Maintenant que ses résultats sont consignés et que son modèle achève d'être articulé, cette crédibilité pourrait être confirmée.

4.5.2.5 Observations générales

Dans la foulée du questionnement et des remises en question entreprise par la BÀL, le projet de recherche-action-formation a permis de mieux cerner l'ALÉ et de développer une activité de formation collée à cette compréhension. Cette activité, en ayant recours à la méthode autobiographique qui sollicite le sujet-apprenant à reconstruire son récit de formation, rejoint les principales composantes associées à son ALÉ. Dans le dispositif de réflexion et de partage en place basé sur l'écriture expressive et réflexive, les jeunes se sont investis afin de découvrir leurs « blocages » dans ce processus d'appropriation. L'ensemble des activités leur a permis, d'une part, d'exprimer par leur histoire des événements et des situations qui les ont marqués et de réfléchir sur l'impact de ceux-ci sur leur ALÉ. Ils y ont aussi trouvé l'occasion de se questionner sur leur propre responsabilité et sur celle de leur environnement dans leur situation actuelle.

Un « déblocage » s'est-il produit chez les jeunes? Nous pouvons dire, qu'en termes de représentations d'eux-mêmes comme sujet de leur histoire de formation, il y a eu des gains. Le voile de la honte a pu être soulevé, et la mutualité vécue a permis de briser leur isolement et de régulariser leur situation personnelle. La pratique elle-même de l'écriture et surtout le plaisir retiré de ce moyen d'expression et de partage ainsi que la fierté d'avoir produit un récit crédible et même lu par un comédien sont des facteurs qui permettent de transformer leurs représentations de cette pratique. Dans les dernières entrevues, les jeunes discutaient de la lecture et de l'écriture comme d'une pratique qui ne leur était pas étrangère.

Concernant la pratique de l'écriture et de la lecture, plusieurs jeunes expriment le désir de l'amplifier. Ils s'étaient investis dans l'atelier afin d'améliorer leur « français ». À plusieurs reprises, les formatrices ont introduit des éléments dans ce sens. Plusieurs jeunes terminent l'atelier en reconnaissant avoir amélioré leurs compétences non seulement en écriture et en lecture, mais aussi, plus largement, dans la langue parlée et dans leur expressivité. Cet aspect mériterait d'être mieux campé dans les conceptions et dans les pratiques de l'atelier.

Au regard du contexte de formation et, plus largement, du contexte de vie des jeunes, ce rapport d'évaluation en a fait allusion à plusieurs endroits, mais n'a pas abordé spécifiquement cet aspect

de l'ALÉ. Pour les jeunes, reconnaître, comme ils l'ont fait dans l'atelier, que leur contexte de vie a eu un impact plus ou moins favorable sur leur parcours de formation est une chose. Par contre, le modifier est une autre chose. Leur situation familiale et économique leur offre souvent peu d'emprise pour ce faire. Ils souhaitent se retrouver dans un contexte de formation des adultes différent de celui qu'ils ont déjà connu dans l'école de leur enfance, mais celui-ci demeure inaccessible pour eux. En fait, les contextes de formation existants, autres que la BÀL, leur reflètent une image d'impuissance.

La fréquentation de la BÀL représente déjà pour eux une initiative importante pour transformer leur contexte de formation. Ils reconnaissent que ce choix leur a été profitable. Ceux et celles qui, après leur passage à la BÀL, voient les portes de l'école s'ouvrir, peuvent consolider leur projet d'œuvrer dans un contexte de formation menant à une qualification reconnue. Pour les autres, leur image d'impuissance risque de perdurer.

Les acquis touchant les représentations d'eux-mêmes comme sujets-apprenants plus responsables et plus habiles demeurent fragiles. Les jeunes sont associés à un contexte de formation qui suscite et renforce ce type de représentations mobilisatrices. Par contre, si les jeunes demeurent dans un contexte de vie et de formation qui à l'inverse leur retourne une image d'impuissance, nous pouvons supposer que ces fragiles acquis, à côté des modèles d'exclusion installés depuis des années, faute de pouvoir se consolider et se manifester concrètement, s'estomperont graduellement. Les jeunes qui fréquentaient la BÀL pour une deuxième année et qui recommençaient l'expérience de rédaction de leur récit de formation témoignaient de la consolidation et de l'approfondissement des apprentissages faits sur eux-mêmes.

La participation à l'atelier a permis aux jeunes, sans redessiner leurs représentations de sujets-apprenants au complet, d'y apporter des retouches valorisantes et stimulantes. Pour que cette opération de reconstruction d'images puisse se continuer et se manifester dans des pratiques d'écriture et de lecture soutenues, les jeunes doivent se retrouver à l'intérieur d'un contexte de formation et de vie qui sera propice à la poursuite de ce processus et à la consolidation de leurs acquis. Ces retouches à leurs représentations sont sources de mobilisation, mais il faut qu'il y ait des contextes favorables pour continuer à tracer le dessin désiré.

Nous concluons que l'expérience de l'atelier Autobiographie a permis aux jeunes de se reconnaître un certain potentiel à l'égard d'un processus d'ALÉ à reprendre. Dans ce sens, nous avons assisté à un certain redémarrage de ce processus, principalement au regard des représentations de soi en tant que sujet-apprenant, mais aussi au regard des représentations de l'écrit et de la pratique d'écriture. Pour répondre à la question énoncée plus haut, nous répondons que le « déblocage » recherché s'est produit. Pour qu'il puisse faire place à une réelle redynamisation de l'ensemble des composantes de l'ALÉ, les jeunes doivent continuer à s'engager dans des lieux et des activités de formation qui leur permettront de le faire.

Les résultats de l'expérimentation vécue, se situant dans le prolongement du questionnement de départ de la BÀL, apportent un contenu conceptuel et pratique aux intuitions de réponses associées à ce questionnement. Ces résultats amènent des précisions sur sa position relativement aux pratiques d'enseignement scolaire qui ont échoué auprès des jeunes ciblés. Ils ouvrent sur des conceptions d'activités de formation de type expérientiel qui mobilisent les jeunes en tant que sujets-apprenants dans des pratiques concrètes d'écriture. Dans ces pratiques et dans les activités d'expression, de réflexion et de collectivisation les entourant, leur moteur d'apprentissage et d'appropriation de la langue peut se remettre en marche. Les résultats obtenus élargissent l'objet d'enseignement de la langue en le dissociant d'une approche strictement technique liée uniquement à la maîtrise du code grammatical et en l'associant plutôt, en alphabétisation, à une approche globale d'habilitation à la communication humaine et sociale.

Chapitre V

Bilan critique de la recherche-action-formation

Introduction

Après avoir vécu cette aventure de cinq ans, il est important pour les membres du comité de recherche-action-formation (comité RAF) de dresser un bilan critique de toute cette expérience. Il nous est par contre très difficile de le faire à ce moment-ci, en pleine écriture du rapport final, sans prendre le temps d'un recul nécessaire.

La fin du processus de travail en collectif de recherche n'est pas la fin des effets de ce processus. Les changements perçus, suscités et engagés dépassent la période de recherche-action tout en y trouvant ses racines. (Le Gall et Martine, 1983 : 176)

Ce bilan comporte donc des réserves importantes car, dans six mois ou un an, nous serions davantage en mesure de réaliser l'ensemble de l'impact que cette recherche a eu sur l'organisme. Deux questions nous viennent spontanément en tête : Toute cette démarche a-t-elle valu la peine? Qu'est-ce que ça a apporté à la Boîte à lettres? Le comité RAF, composé de trois personnes de la Boîte à lettres et de trois personnes de l'extérieur, spécialistes en recherche, tient tout de même à y répondre de façon partielle afin de partager ce bilan provisoire avec les personnes qui désirent en savoir davantage.

Pour répondre à ces deux questions, il est essentiel pour nous de faire un retour en arrière pour se rappeler les débuts de la recherche. Il y a cinq ans, nous constatons une faible appropriation de l'écrit chez les jeunes. Nous voulions donc mieux comprendre comment se construit ce rapport à l'écrit, pour mettre en place des pratiques mieux adaptées. En mai 1996, les membres du comité RAF étaient donc très enthousiastes à l'idée de démarrer les activités de recherche. Nous étions déterminés à faire changer les choses et nous avons une grande volonté à entrer dans cette

démarche que nous trouvions tout à fait pertinente. Les objectifs de départ étaient précis : comprendre l'objet de recherche et développer des nouvelles pratiques.

Où sommes-nous rendus cinq ans plus tard? Ce dernier chapitre tentera de faire le bilan en deux parties : le processus de recherche et la vision renouvelée. Il est important de noter que tout ce qui précède ce chapitre dans le présent rapport est aussi une forme de bilan. Nous mettrons donc en lumière certains éléments que nous n'avons pas traités précédemment.

5.1 Le bilan du processus de recherche

Le cadre dans lequel toute la recherche s'est déroulée comprend beaucoup d'éléments et nous a amené à faire un certain nombre de choix qui ont orienté toute la démarche. Le fait de décider d'une formule de recherche, la recherche-action-formation, en utilisant l'approche biographique, avec divers acteurs impliqués à différents niveaux, a orienté le déroulement de la recherche tout au long de nos travaux. La durée, les choix de financement, le transfert à toutes les personnes de l'organisme sont d'autres éléments qui ont eu un impact sur le déroulement et les résultats. Dans cette première partie du bilan, nous traiterons du choix de la formule de recherche retenue et de l'approche utilisée, de l'ampleur de l'investissement, de l'implication des membres du comité de recherche, du transfert réalisé et enfin du financement de la recherche.

5.1.1 La formule de recherche retenue

L'équipe de travail de la Boîte à lettres désirait effectuer une recherche sur le terrain, avec les principaux intéressés, les jeunes. La formule de recherche retenue par le comité RAF a, dans un premier temps, surpris l'équipe de la Boîte à lettres par le fait qu'elle ne ressemblait pas aux recherches traditionnelles que nous connaissions et par l'investissement que cela demanderait. Avec un certain recul, la durée de la recherche et l'investissement réalisé nous semblent normaux étant donné la façon dont nous avons décidé de travailler. Développer des connaissances théoriques à partir de l'action, de la formation et de la réflexion théorique, se former continuellement afin que toutes se sentent expertes et partagent le pouvoir dans les prises de décision, faire participer plusieurs jeunes dans la production de connaissance, mettre en place et

évaluer des nouvelles pratiques d'intervention, donc faire une véritable recherche-action-formation nous a amenées à prendre conscience de la complexité de ce choix, mais aussi des bénéfices que nous en retirerions.

La formule retenue a permis d'effectuer une recherche directement sur le terrain, dans l'action, cohérente avec nos principes d'alphabétisation conscientisante. La recherche s'est donc « moulée » à l'organisme en permettant aussi de mettre à contribution l'expertise et les connaissances des intervenantes. La recherche-action-formation que nous avons menée a été un réel « processus d'intervention collective mené par des praticiens en vue d'un changement social avec l'implication des acteurs en situation ». (Dionne, H., 1999) Les connaissances des intervenantes ont été identifiées, reconnues et davantage formalisées, ce qui a permis à l'organisme de devenir plus efficace. La recherche-action-formation nous a amenées à être de plus en plus à l'aise avec le tâtonnement, à s'ouvrir à l'inconnu, au nouveau. Nous avons maintenant confiance en des éléments qui ne se formalisent pas d'entrée de jeu. Le « flottement » est nécessaire avant que l'intégration s'installe.

Finalement, l'idéologie de la recherche-action-formation rejoint celle de l'alphabétisation populaire. Chacun des types de savoir est essentiel, qu'il s'agisse d'un savoir théorique ou d'un savoir pratique. Nous avons déconstruit la hiérarchie pour faire place à la démocratisation des savoirs. Les connaissances théoriques ont fini par trouver leur place, après une période de résistance des intervenantes, tout comme la reconnaissance de l'expérience sur le terrain a pu être considérée à sa juste valeur. Nous reprenons ici, à notre propre compte, cette réflexion tirée d'un document de référence de la Direction de la formation générale des adultes (2000) :

La recherche-action est une stratégie rééducative de changement social centrée sur le savoir-faire. (...) Il s'agit donc d'apprendre à apprendre par la recherche. La formation-recherche (...) est une véritable méthodologie de la formation des adultes, mais avec des exigences de la recherche et de l'intervention. (...) le processus s'enracine dans la situation; il permet de prendre un recul par rapport à la situation; il est constamment en action, c'est-à-dire qu'il alimente la pratique et la pratique l'alimente; il n'aboutit pas à la découverte et à l'adoption de situations idéales, mais il favorise la délibération sur le changement et, par le fait même, l'émergence des changements pertinents dans une situation donnée; il permet à la

praticienne ou au praticien d'apprendre à partir de son action et, par conséquent, de mieux l'orienter en ayant plus de prises sur son « devenir ». (p. 55)

5.1.2 L'approche utilisée : l'approche biographique en éducation des adultes

Faire écrire un récit de formation à des jeunes analphabètes pour comprendre pourquoi ils ne maîtrisent pas suffisamment l'écrit... Le choix de cette approche, proposée par Danielle Desmarais, la professeure de l'UQÀM qui s'est jointe à l'équipe de recherche, a été long à accepter par l'équipe de la Boîte à lettres. Les réserves, dues entre autres à la non-connaissance de l'approche, prenaient plusieurs formes : les jeunes ont beaucoup de difficulté à écrire, ils n'embarqueront pas dans une telle démarche; nous ne serons pas en mesure de développer une théorie sur l'appropriation de l'écrit à partir de l'histoire des jeunes; nous ne désirons pas mettre sur pied un atelier où les jeunes raconteront leurs histoires difficiles, comme une « thérapie de groupe ». Des heures de discussion ont eu lieu sur ce sujet, et la chercheuse nous a longuement expliqué les bénéfices d'une telle approche autant sur le plan du développement de nouvelles connaissances qu'en ce qui a trait à la redynamisation du rapport à l'écrit chez les jeunes.

Les membres du comité de recherche ont également accepté, avec beaucoup de réticence pour certains d'entre eux, de produire leur propre récit de formation sur l'appropriation de l'écrit (ALÉ). Cette implication a été le début d'une meilleure compréhension de cette approche, une meilleure connaissance sensible de ce que les jeunes auraient à vivre. Par la suite, à mesure que les jeunes participaient à l'atelier Autobiographie et que notre connaissance de l'objet se développait, l'approche nous semblait de plus en plus pertinente. En effet, l'approche biographique, telle que nous l'avons utilisée, c'est-à-dire à la fois dans une perspective de recherche et une perspective formative, plaçait l'ensemble des acteurs interpellés dans une position proactive en tant que sujets réflexifs.

l'adulte (...) est le premier responsable de son projet de recherche-action et de sa réalisation. Il est celui qui s'éduque, se transforme par la recherche-action. (...) Il prend en charge son perfectionnement tout autant que sa pratique professionnelle. (Goyette et Lessard-Hébert, 1987 : 104)

Enfin, nous avons pu commencer à faire des liens entre l'approche biographique, la philosophie de l'alphabétisation populaire portée par la Boîte à lettres et notre objet de recherche, soit l'appropriation de l'écrit (ALÉ).

Freire définit le processus de conscientisation comme « l'approfondissement de la prise de conscience. Il n'y a pas de conscientisation sans prise de conscience mais toute prise de conscience ne débouche pas automatiquement sur la conscientisation ». (Freire, 1991 : 103) Le sujet doit s'approprier sa vie quotidienne, sa réalité, puis les interroger, les remettre en question pour ensuite les transformer. Ainsi, le sujet s'appuie sur un apprentissage significatif qui « contribue à une libération personnelle et collective ». (Loreto Paiva Couceiro, 1995 : 55)

À la Boîte à lettres, par le biais de la recherche-action-formation, il y a eu interaction entre l'idéologie de l'éducation populaire (qui est conscientisante), l'approche biographique (qui permet une distanciation, active la réflexivité et est donc propice aux prises de conscience puis à une appropriation de sa vie) et l'appropriation de l'écrit.

La mission de la Boîte à lettres est de faire prendre conscience aux jeunes de leurs conditions de vie, de leurs aspirations, des implications que suppose l'atteinte de leurs aspirations, de l'art « d'apprendre à apprendre », d'apprendre à réfléchir et enfin de prendre la mesure de la « signification d'être analphabète » et des efforts qui s'imposent pour s'en sortir. (Lefebvre, 1998) Les pratiques pédagogiques, qui s'alimentent au vécu des participants et à leurs conditions de vie, se veulent une action qui touche le développement intégral de l'être entraînant une conscientisation. Cette démarche les entraîne dans un processus d'appropriation du pouvoir dont ils sont dépossédés, du pouvoir d'appropriation du langage écrit. (RGPAQ, 1994 : 4-10)

L'approche utilisée a aussi très bien servi l'objet et nous a permis de développer notre connaissance du rapport à l'écrit. Par la pratique des récits de formation, nous avons pu connaître toutes les facettes de l'objet et toutes les composantes qui y sont associées.

Finalement, l'approche biographique a permis au comité RAF et à l'équipe de la Boîte à lettres d'acquérir une connaissance sensible au sujet de l'appropriation de l'écrit. Comme dirait

François Dubet, nous pouvons affirmer que nous avons appliqué une sociologie de l'expérience. En effet, appréhender un objet de façon exclusivement théorique n'a pas la même valeur que d'avoir une prise sur l'objet à la fois théoriquement et de façon sensible.

5.1.3 L'ampleur de l'investissement

Si l'équipe de la Boîte à lettres avait su tout l'investissement que demande une recherche de cette ampleur dans un groupe de base comme le nôtre, il est presque certain que rien n'aurait démarré. C'est souvent le cas pour toutes les grandes entreprises de la vie, et cette recherche a été une grande entreprise pour la Boîte à lettres. Presque tout nous était inconnu, et nous nous sommes « lancées » avec une grande naïveté dans cette aventure, mais aussi avec une grande ouverture parce que nous désirions changer les choses.

Le premier élément qui nous était inconnu, c'est qu'une recherche de cette ampleur est plus qu'un dossier à travers d'autres dans l'organisme, c'est tout un monde en soi qui fait basculer, pour un certain temps, l'équilibre d'un organisme. La recherche prend tellement de place qu'il faut travailler d'arrache-pied pour maintenir les activités habituelles. Ces mêmes activités normales qui sont de plus en plus remises en cause, plus la recherche avance. Des tensions et des insécurités grandissent. Des divisions se créent entre les intervenantes impliquées directement dans la recherche et celles qui sont à l'extérieur.

L'ampleur de la recherche menée aurait été difficilement imaginable si on avait su à l'avance le temps exigé pour la faire, la complexité de l'objet de recherche, le tâtonnement inévitable qui entraîne une période assez longue durant laquelle on ne sait plus comment intervenir et enfin les ressources financières nécessaires. Avec le recul, nous considérons qu'il est très heureux que nous n'ayons pas tout su dès le départ, car le jeu en a valu la chandelle étant donné l'importance et la pertinence de ce qui a été réalisé.

Tout au long de la recherche, huit dossiers ont été suivis, avec plus ou moins d'intensité, selon les périodes : l'atelier Autobiographie, l'objet de recherche, la documentation, la formation des membres du comité RAF, l'évaluation de l'atelier, le transfert à l'ensemble de l'organisme, la

diffusion et le financement. Ces huit dossiers menés de front nous ont obligées à établir des priorités dans l'importance que l'on voulait y accorder, et donc nous avons dû faire des deuils régulièrement. À l'intérieur de chacun de ces dossiers, nous aurions pu aller plus loin, en connaître davantage. Mais il a fallu se recentrer régulièrement sur l'objectif de la recherche et donc des éléments essentiels qu'il fallait traiter, en laissant de côté certains autres tout aussi intéressants mais moins directement liés aux buts visés.

Pour pouvoir mener une recherche d'une telle envergure, nous sommes maintenant en mesure de dire qu'elle doit être faite à l'intérieur d'un organisme stable (tant au conseil d'administration que dans l'équipe de travail), que l'ensemble des intervenantes et intervenants doivent être prêts à se remettre en question et à remettre en question l'ensemble des pratiques de l'organisme, qu'il faut être en mesure d'accepter qu'une telle démarche prend du temps, beaucoup de temps pour voir émerger des nouvelles pratiques et donc des nouvelles connaissances sur un objet de cette ampleur. Il faut savoir aussi qu'une réelle transformation des pratiques ne se réalise pas en un an ou deux. Il faut enfin reconnaître que cela prend beaucoup d'argent et qu'il faudra mettre beaucoup d'énergie pour aller chercher les ressources financières nécessaires à sa réalisation.

5.1.4 L'implication des membres du comité RAF

L'acteur principal de la réalisation de cette recherche, le comité RAF, a travaillé cinq ans en équipe, s'est réuni toutes les semaines et quelquefois plus souvent et « a fait face » collectivement à un objet de recherche d'une grande ampleur. Cet investissement demande des qualités particulières à chaque individu ainsi qu'au groupe. Il faut apprendre à travailler ensemble, passer à travers le « choc des cultures », se questionner régulièrement sur le rôle de chacun, et il est essentiel de reconnaître l'expertise de chacune des personnes engagées. Pour arriver à nos fins, il a été essentiel de maintenir un noyau stable tout au long de la recherche. L'engagement de chaque personne à poursuivre la démarche a donc été primordial à sa continuité et à sa réussite.

Pour notre part, la permanence des individus n'aurait pas été suffisante pour nous rendre jusqu'où nous nous sommes rendues. Il y a eu de la part de chaque membre du comité de

recherche un investissement dans les rapports humains. Apprendre à se connaître, partager des moments d'intimité, de complicité a permis d'aller plus loin, de respecter cet engagement de cinq ans et de passer à travers différents moments de tension.

Le chercheur collectif (...) se crée peu à peu de la confiance et de la convivialité parmi les participants. Il implique un sens aigu de la médiation et de la patience, un art de l'écoute, de la part des chercheurs professionnels. C'est au cœur du chercheur collectif que se pensent toutes les stratégies d'intervention. Sa fonction d'animation pédagogique en lien intrinsèque avec la recherche-action (...) est primordiale. (Barbier, R., 1996 : 74)

La souplesse et la grande ouverture que chaque membre du comité de recherche a démontrées tout au long des travaux ont été primordiales. En effet, chaque membre a dû remettre en question ses repères habituels, et les rôles de chacune ont été réajustés constamment. Nous avons aussi été amenées à jouer des rôles qui nous étaient moins familiers.

5.1.5 Le transfert de la recherche à l'ensemble de l'organisme

Pour qu'une recherche transforme en profondeur et de façon durable les pratiques d'un organisme, il doit y avoir un réel transfert de ses questionnements et de ses résultats à l'ensemble des personnes qui en seront porteuses par la suite. L'ensemble de l'équipe de travail et le conseil d'administration doivent porter ce nouveau discours, comprendre en profondeur les changements et y adhérer. En recherche-action, on ne peut pas transférer cinq années de recherche une fois que tout est terminé. Les changements et les découvertes se font dans l'action, au fur et à mesure, et c'est aussi au fur et à mesure que le transfert se fait.

Ainsi, tout au long de la recherche, des activités de transfert ont eu lieu avec l'ensemble des acteurs impliqués. Comment transférer des heures et des heures de questionnements, de tâtonnements, de réflexions à des personnes qui n'y participent pas? Quelle instance portera réellement l'ensemble des transformations de l'organisme? Nous avons souhaité pendant longtemps que le conseil d'administration joue ce rôle. Les membres du conseil d'administration ont toujours été informés du déroulement de la recherche et ont participé à certaines activités de transfert. Il s'est avéré difficile d'aller plus loin avec eux. Ils se rencontrent six ou sept fois par

année et ils ont un nombre considérable de dossiers à suivre, en plus d'assumer la gestion financière. Sans heurts, nous avons constaté que l'équipe porte la recherche car elle porte les interventions et en conséquence le renouvellement des pratiques.

Être porteur des résultats d'une recherche exige une grande responsabilité de la part de toutes les personnes concernées. Une responsabilité, entre autres en ce qui a trait à l'intégration des nouvelles employées, pour qu'elles saisissent bien la vision renouvelée de l'organisme afin de poursuivre le travail en y incluant les acquis de ces cinq ans de recherche. Nous désirons que les nouvelles employées développent une connaissance expérientielle, sensible, du rapport à l'écrit. Nous souhaitons donc qu'elles entreprennent une démarche d'écriture de leur récit de formation. La façon de procéder n'est pas encore déterminée, mais la volonté y est, et nous trouverons une formule qui nous permettra d'y arriver.

5.1.6 Le financement de la recherche

Une recherche de l'ampleur de la nôtre demande beaucoup de ressources financières. Les groupes populaires le savent, les subventions couvrent très rarement un long terme et demandent des négociations répétées pour se poursuivre. Une grande partie de l'énergie du comité RAF a été investie, durant ces cinq années de recherche, à parler de financement, à trouver de nouvelles avenues, à travailler pour que celles déjà obtenues puissent continuer et à formuler des projets. Pendant ce temps, moins d'énergie était consacrée aux travaux mêmes de la recherche.

La recherche a nécessité l'appui de plusieurs bailleurs de fonds gouvernementaux, tant fédéral que provincial. Les principaux et essentiels furent le ministère de l'Éducation du Québec et le Secrétariat national à l'alphabétisation, avec l'entente fédérale provinciale en matière d'alphabétisation, dans le volet Réserve centrale. L'ampleur des besoins pour mener à terme nos travaux selon la formule de départ privilégiée a été difficile à faire comprendre et accepter par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Plusieurs rencontres furent nécessaires et plusieurs projets présentés. Nous avons souvent eu l'impression, au début particulièrement, que le fait que nous soyons un groupe populaire de base nous discréditait et rendait nos interlocuteurs sceptiques quant à notre capacité à mener des travaux de cette envergure. Par contre, une alliance

s'est développée au cours des rencontres, et nous avons pu compter sur leur ouverture pour faire avancer les choses. Mais tout au long de la recherche, les attentes étaient grandes, et la pression augmentait. Nous avons dû persévérer, argumenter et négocier fort afin d'arriver à nos buts. Mais chaque fois qu'un projet était monté, il nous permettait de clarifier nos idées et de prendre conscience de l'avancement de nos nouvelles connaissances. Chaque fois qu'une subvention était acceptée, elle nous offrait l'opportunité d'engager du personnel supplémentaire, des professionnels externes ou de mettre sur pied des activités ad hoc pour les jeunes.

Faire financer une recherche implique que l'on doive rencontrer de nouveaux interlocuteurs et donc répondre à de nouvelles exigences. Comme il n'y a pas un lieu unique de financement de la recherche, nous avons été amenées à diversifier nos sources financières, à envisager de nouveaux bailleurs de fonds et donc à faire face à de nouveaux défis en matière de financement, lesquels n'ont pas toujours été simples à relever. « L'argent, c'est le nerf de la guerre ». La production de nouvelles connaissances avec, par et pour les acteurs de la recherche demande du temps et donc de l'argent. C'est un aspect difficile à faire reconnaître. Sans ces ressources financières importantes, nous n'aurions pu mener à terme ce projet.

5.2 Le bilan des connaissances acquises dans l'action

Nous avons travaillé pendant cinq ans pour mieux comprendre le rapport à l'écrit afin de mieux intervenir. Qu'est-ce que cette meilleure compréhension nous a apporté?

En tout premier lieu, la recherche permet à l'équipe de travail de recourir à la parole et à l'expérience des jeunes concernant leurs propres situations de vie à l'aide des récits de formation de l'atelier Autobiographie. Ces récits apportent des éclairages nouveaux sur les différentes formes de pauvreté que vivent les jeunes et favorisent l'émergence de certaines pratiques. En fait, on peut dire que l'organisme tout entier bénéficie, au terme des travaux de recherche, d'un moment privilégié où il a accès à une connaissance à plusieurs voix : celles des jeunes, celle du comité de recherche (comité RAF) et celle de l'équipe des travailleuses.

Puis, dans la foulée de ces travaux, l'équipe de travail se questionne à savoir si les moyens mis en place sont suffisants lorsqu'elle constate notamment que les formatrices doivent intervenir, souvent dans l'urgence, pour éviter que des situations de vie précaire de certains jeunes ne se transforment en situations complexes. Les formatrices tentent de trouver avec les jeunes un « aménagement viable » qui permette à ceux-ci de prendre du recul par rapport à leurs problèmes et de poursuivre leur démarche d'apprentissage à la Boîte à lettres.

Enfin, les connaissances acquises dans l'action ont suscité des transformations à différents niveaux : au niveau de notre vision de l'organisme, de notre vision de l'intervention auprès des jeunes et de notre vision de l'organisation même du travail.

Une démarche de recherche dans l'action consiste à se questionner sur les pratiques quotidiennes pour mieux les connaître et, en principe, rendre ainsi l'action plus efficace par rapport aux buts fixés. (Hauteceur, 1991 : 3)

5.2.1 Notre vision de l'organisme

Le but de la Boîte à lettres a toujours été d'aider les jeunes à sortir de la pauvreté. Pour y parvenir, l'organisme a privilégié l'alphabétisation et mené diverses actions auprès des jeunes, en rapport avec celle-ci. Par ailleurs, l'organisme sait depuis longtemps que les jeunes évoluent dans des contextes de vie difficiles. Une meilleure appropriation de la lecture et de l'écriture (ALÉ) peut-elle, à elle seule, améliorer les conditions de vie des jeunes et leur permettre de sortir de l'exclusion? Nous devons répondre par la négative. En intervenant sur le processus de l'ALÉ, il est essentiel de tenir compte aussi d'autres aspects tout aussi importants, telles les conditions de vie des jeunes. Si nous désirons que les choses se transforment en profondeur, nous devons non seulement « faire avec » ces conditions de vie, mais encore « travailler sur » elles.

Conséquemment, l'ensemble des conditions de vie et les contextes dans lesquels les jeunes évoluent sont beaucoup plus pris en considération aujourd'hui. Auparavant, le discours à cet égard était présent dans l'organisme, mais son actualisation et son intégration, à travers diverses actions à entreprendre, étaient à parfaire.

Dans un autre ordre d'idée, la Boîte à lettres est maintenant en mesure d'affirmer que l'intégration des jeunes est non seulement une responsabilité individuelle qui leur est assignée mais surtout une responsabilité sociale qui incombe à tous. Il lui faut donc travailler d'une part avec les jeunes et d'autre part au niveau de la communauté et plus largement, de l'ensemble de la société. D'où l'importance pour la Boîte à lettres d'accentuer sa participation aux différentes luttes sociales, sur un ensemble de fronts : politique, social, économique et culturel.

Dorénavant, la Boîte à lettres accueillera des jeunes ayant des besoins à un moment particulier, désireux d'entreprendre une démarche d'apprentissage à plus long terme ou intéressés à participer aux activités sociales, etc. Elle évite la ghettoïsation des jeunes et favorise la prise de contact avec d'autres milieux, d'autres jeunes, sans pour autant les réunir parce qu'ils sont ceci ou cela. La Boîte à lettres devient un point de référence, une réponse multiple aux différents besoins des jeunes. Sa philosophie d'intervention devient plus globale et donne naissance à de nouvelles actions qui traversent et qui « nourrissent » toutes ses structures. Le conseil d'administration, les travailleuses, les jeunes, tous sont des acteurs dans ce projet. La structure de l'organisme, tout comme son intervention, devient « globale ».

À partir de maintenant, lorsque qu'une action est entreprise, peu importe ses initiateurs, elle donne lieu à la participation, à la responsabilisation et à la mobilisation. On peut regarder l'organisme de n'importe quel point de vue : celui des jeunes, celui de l'équipe ou celui du conseil d'administration, chaque activité constitue une démarche d'apprentissage et passe constamment de l'action individuelle à l'action collective. C'est ainsi qu'on peut avoir le sentiment que la Boîte à lettres se réapproprie de façon individuelle et collective le pouvoir sur sa propre vie d'organisme.

Après ces cinq années de recherche, nous pouvons dès lors affirmer qu'à la Boîte à lettres, le « modèle scolaire » est définitivement abandonné. Nous sommes passées de la vision d'une école « différente » à celle d'une vision « d'un milieu de vie ». La concrétisation de l'alphabétisation comme étant un moyen d'émancipation, et non pas une fin en soi, s'est réalisée.

5.2.2 Notre vision des jeunes

La nouvelle orientation de l'organisme s'est développée grâce à une meilleure connaissance des jeunes et de l'appropriation de la lecture et de l'écriture (ALÉ). Nous avons eu la chance d'obtenir 34 récits autobiographiques et leur analyse. Ce corpus est suffisamment important pour nous permettre de dépasser la connaissance du cas par cas et nous amener à une connaissance plus approfondie, plus systématique. Ces jeunes ont au moins un point en commun : ils éprouvent tous des difficultés importantes en lecture et en écriture après avoir passé une dizaine d'années à l'école. Les récits, d'une richesse incroyable, nous ont permis de mieux les connaître et de mieux saisir leur cheminement depuis leur petite enfance. Au-delà des statistiques et des problématiques anonymes, en partant de leurs récits et non d'études réalisées, c'est une connaissance beaucoup plus sensible et approfondie que nous avons pu développer.

Les jeunes ont la perception d'eux-mêmes que leur reflète la société : analphabètes, donc exclus. Pour notre part, notre vision des jeunes est devenue beaucoup plus globale. Nous avons été amenées à approfondir notre connaissance des différents contextes de vie des jeunes et l'impact déterminant que ces contextes ont occupé et qu'ils occupent toujours dans leur existence. Une jeune qui commence une grossesse, un autre que ne mange pas à sa faim, un troisième qui se retrouve à la rue après un conflit à l'intérieur de sa famille : autant de situations qui confrontent l'équilibre des jeunes et ont un impact majeur sur leur disponibilité intellectuelle pour apprendre. Toutes ces situations exigent de nous un soutien. C'est pourquoi l'amélioration des conditions de vie des jeunes nous apparaît aujourd'hui comme un élément fondamental dans la « redynamisation » du rapport à l'écrit.

Plus la Boîte à lettres chemine dans l'établissement de sa nouvelle approche globale auprès des jeunes, plus sa vision de la pauvreté inclut les facteurs économiques certes, mais aussi les dimensions sociales et culturelles. De plus, l'organisme est maintenant à même d'affirmer que ces mêmes dimensions influent sur les jeunes et sur leur situation ainsi que sur leur capacité à devenir plus autonomes.

Dorénavant, pour nous, un jeune qui sort de l'exclusion, qui s'intègre et qui devient autonome est un jeune qui prend du pouvoir sur sa vie. Il ne se trouve plus en état de survie. Il a acquis et développé une pensée critique, il s'implique dans son milieu et il est reconnu par ses pairs et libre de faire des choix qui lui conviennent et répondent à ses besoins. Il acquiert une conscience de lui-même et s'avère capable d'être en relation avec les autres.

5.2.3 Notre vision de l'intervention

Des constats

Nous constatons que la mise en place de nouvelles pratiques d'intervention instaurées au cours de la recherche-action-formation permet aux jeunes de surmonter plus facilement leurs difficultés. Ils apprennent à s'outiller pour faire des choix, à prendre des responsabilités et à s'organiser. Ils prennent plus de pouvoir sur leur vie et leur environnement. Les jeunes développent des compétences tant dans leur vie personnelle que dans leur démarche d'apprentissage, et leur estime de soi s'en trouve valorisée. À ce moment, ils ont des acquis et se sentent assez en confiance pour tenter de s'insérer dans la communauté. Généralement, c'est au cours de l'été que plusieurs d'entre eux essaient notamment d'intégrer le milieu de l'emploi. Malheureusement force nous est de constater que, pour plusieurs d'entre eux, cette insertion s'avère une expérience douloureuse et que les acquis sont fragilisés.

Nous avons pris conscience que la période estivale était un moment difficile au cours duquel les jeunes se retrouvaient sans appui et s'isolaient davantage. Cette distance contribue d'ailleurs à exacerber leurs problèmes. Le mois d'août ramène à la Boîte à lettres des jeunes meurtris par leurs expériences. Ils viennent chercher un appui au moyen du suivi individuel, entre autres. Certains expriment leur désir de réintégrer les ateliers ou de participer aux activités sociales parce qu'ils ont désespérément besoin de se refaire un réseau. On tente tant bien que mal de recoller les morceaux. Tout est à refaire.

Ce phénomène de retour en arrière remet en question l'équipe de la Boîte à lettres et l'incite à vérifier la viabilité de ses interventions dans un contexte de développement de nouvelles

pratiques. Elle constate que l'organisme doit mettre en place des actions et des mesures intensives de soutien auprès des jeunes afin de briser des modèles d'exclusion sociale susceptibles de se figer. En connaître davantage sur l'appropriation de l'écrit et explorer toutes les facettes du rapport à l'écrit nous a permis de prendre conscience de l'importance d'agir en continuité les uns avec les autres de façon globale auprès du jeune et de formaliser davantage nos pratiques.

L'organisme préconise dorénavant une approche qui évite la fragmentation, la surspécialisation de ses interventions et qui accorde une place réelle à l'expérimentation constructive. Elle laisse suffisamment de latitude aux jeunes pour entreprendre des actions à moyen et long terme, envisagée ici dans une perspective d'intégration. Les jeunes ont besoin de suffisamment de temps pour compléter leur processus d'appropriation, et ce, dans les divers domaines de leur vie. C'est ce que la Boîte à lettres souhaite désormais leur offrir.

Une approche renouvelée

La nouvelle approche de la Boîte à lettres favorise le développement de trois champs d'intervention : l'appui aux conditions de vie économiques, l'amélioration de la santé physique et mentale ainsi que le développement des connaissances sur les plans éducatif et culturel. Dans cette optique, trois pistes d'action majeures se dégagent : former, accompagner et développer pour chacun des champs d'intervention. Plus spécifiquement, nous sommes appelées à mettre sur pied des activités de formation à l'intention des jeunes, (celles-ci pouvant aussi être offertes par certaines ressources du milieu, selon leur expertise), à accompagner les jeunes dans les organismes communautaires ou les centres de services gouvernementaux, sociaux ou scolaires, selon la situation, et à développer les actions nécessaires lorsque les ressources sont inexistantes dans la communauté pour répondre aux besoins des jeunes.

La globalité de notre approche se traduit par des interventions plus cohérentes de l'ensemble de l'équipe et se traduit aussi par l'ouverture de l'organisme à temps plein, douze mois par année. L'horaire des activités subit également des changements. En fait, il ne ressemble en rien à ce qu'il était auparavant. Lui aussi est en mouvance. Il laisse les jeunes « habiter » la Boîte à lettres

et développer leurs manières d'être et de faire. Il leur donne l'occasion de créer des liens avec les différents groupes d'acteurs, soit les autres jeunes, les membres de l'équipe et ceux du conseil d'administration. Il n'est pas question ici des structures démocratiques habituelles, bien qu'elles existent toujours, mais de petits moments qui s'accrochent au fil du temps et qui deviennent des rituels. L'équipe veut ainsi élargir la participation des jeunes à la vie de l'organisme. On peut penser par exemple à la tenue de déjeuners, sans motif déterminé, bien que l'apprentissage de la communication et le développement de dynamiques relationnelles de qualité demeurent au cœur de la démarche.

L'équipe de travail s'entend sur l'importance à accorder à la mise en place, par les jeunes, d'un lieu multiforme et diversifié. L'équipe souhaite qu'il devienne un laboratoire d'exploration dans lequel les jeunes trouveront leurs propres couleurs. Ainsi, tout n'est pas pédagogique. L'horaire laisse aussi la place aux divertissements, à la notion de plaisir.

L'articulation des pratiques actuelles avec celles à venir et l'ajout de ces nouveaux champs d'intervention permettront à la Boîte à lettres de soutenir les jeunes à long terme, tant dans la compréhension et la transformation de leurs attitudes et comportements que dans l'organisation et la gestion de leur vie quotidienne à travers leurs différents contextes de vie.

Les connaissances acquises au cours de la recherche suscitent au sein de l'équipe de travail une compréhension plus juste et un endossement collectif des actions à expérimenter pour améliorer les conditions de vie des jeunes de la Boîte à lettres. Ainsi, l'appropriation de la lecture et de l'écriture (ALÉ) n'est plus l'unique moyen préconisé pour « sortir » les jeunes de la pauvreté. Il devient ici un élément parmi plusieurs autres. Conséquemment, le modèle d'opérationnalisation calqué sur celui du milieu scolaire n'est plus de mise.

On retrouve donc un minimum d'activités régulières afin de laisser le plus de place possible à l'expérimentation. Cette approche incite les travailleuses à se questionner sur la nature de leur rôle et provoque un décloisonnement au sein de l'équipe. Chaque travailleuse a la possibilité, selon ses intérêts et ses forces, de mener un projet avec les jeunes ou d'y participer. Par exemple, certaines pourront animer un atelier d'argile dans le cadre d'un « atelier créativité », d'autres

donner une formation politique dans le cadre d'un atelier d'alphabétisation. Tout devient possible dans la mesure où l'approche de la Boîte à lettres s'appuie sur la polyvalence des travailleuses, selon leurs forces et leurs compétences. Le fait de décloisonner certaines tâches entraîne également une nouvelle vision de l'organisation du travail.

5.2.4 Notre vision de l'organisation du travail

La recherche menée a eu un impact direct sur l'organisation du travail à la Boîte à lettres. En effet, notre vision renouvelée de l'intervention nous conduit à accorder beaucoup plus d'importance à la concertation au sein de l'équipe, au partage de la réflexion sur l'action et à la circulation de l'information. Nous avons le désir de sortir des terrains battus et d'utiliser notre créativité pour continuer à transformer, à questionner et à innover. La « contamination » des activités de recherche nous aura permis de croire en notre potentiel et nous aura donné le « pli » de réfléchir tout en agissant afin de continuer à se transformer avec et pour les jeunes.

La dernière étape de recherche « vise à produire des changements et à créer des conditions pour que ceux-ci continuent d'eux-mêmes, sans le support des moyens supplémentaires que l'action recherche met en œuvre ». (Wiener, cité dans Mayer et Ouellet, 1991 : 177)

Les réunions d'équipe et d'intervention ont pris une importance particulière. Des rencontres de perspectives en début d'année et de bilan en fin d'année ont permis de systématiser davantage le travail et de l'évaluer de façon continue. De plus, des journées pédagogiques régulières sont fixées dans l'horaire annuel et permettent aux employées d'avoir accès à une formation continue. Ainsi, l'équipe de travail se dote de temps de formation et d'autoformation, prévoit des journées de réflexion sur différents thèmes (la pauvreté, la confidentialité, la conscientisation, etc.) et alterne entre la réflexion, l'action concrète (l'expérimentation) et l'ajustement du plan de travail, avec le souci constant d'actualiser des projets réalistes. Comme depuis quelques années l'équipe de la Boîte à lettres « souffre » de réflexivité, il lui semblait essentiel aussi de se doter d'une organisation du travail qui lui permette d'intégrer à sa planification la formalisation de sa philosophie d'intervention. Ce qui sous-tend le partage d'un discours commun et la

reconnaissance des fondements de l'approche globale de la Boîte à lettres à travers son intervention.

Au-delà des réunions et des rencontres de travail, c'est la définition même des postes nécessaires qui s'est modifiée. Le nombre minimum de postes qui est essentiel pour répondre à notre mission a grandement augmenté, et de nouveaux postes ont été créés : une agente de développement, une intervenante jeunesse, une intervenante en appui aux conditions de vie matérielles des jeunes et une personne en soutien technique essentiel à l'ensemble de l'organisation. Les autres postes déjà existants se sont modifiés pour répondre aux besoins différents de l'organisme. Par exemple, le rôle de la coordination s'est grandement transformé en raison du nombre grandissant de dossiers et de la nécessité de les gérer efficacement pour maintenir une intervention globale et intégrée. La coordonnatrice « coordonne » réellement l'ensemble des dossiers en vue d'une meilleure intégration.

Il n'est cependant pas facile, ou à tout le moins pas simple, d'actualiser ces transformations. Au cours des cinq dernières années, l'équipe a vécu bien des bouleversements dans son travail, bouleversements occasionnés par le type de démarche de recherche entreprise. Au terme de cette recherche, au moment où l'équipe perçoit une certaine maîtrise de ses pratiques d'intervention, la nécessité de renouveler l'organisme même se fait sentir. La « nouvelle » Boîte à lettres reste à construire. La tentation serait grande de se tourner vers ce que l'équipe fait déjà, ce qu'elle connaît le mieux et de s'en tenir à cette mission, de manière à s'appuyer sur des repères déterminés depuis cinq ans et surtout de se sécuriser. Mais il lui est de moins en moins possible de revenir en arrière et d'ailleurs, le goût n'y est pas. Il faut dire qu'avec le temps, l'équipe a appris non seulement à décoder ses propres résistances mais surtout à identifier des éléments de réflexion et des hypothèses susceptibles de lui fournir de nouvelles pistes et de nouveaux éclairages dans l'avancement de son travail. Il semble que l'expérimentation continue à être son principal moteur d'évolution. C'est dans cet esprit que l'équipe aborde la mise en place d'un nouveau plan de travail qui s'échelonne sur deux ans.

Ces changements doivent bénéficier d'un support institutionnel, les personnes qui changent leurs pratiques doivent être entourées de conditions les aidant dans ce changement. (Mayer et Ouellet, 1991 : 177)

L'organisme installe graduellement son plan de travail. Il reste beaucoup à penser et à expérimenter. À ce titre, la nouvelle Boîte à lettres réserve dès maintenant du temps à la formalisation de sa philosophie d'intervention. Toutes les réunions d'équipe, d'orientation ainsi que les formations passées et à venir constitueront pour l'organisme des éléments importants quant à l'écriture du présent document. Bien des questions restent encore en suspens en ce qui a trait à l'identité de l'organisme. Comment se définir et sous quel chapeau? Il semble clair que la réponse à ces questions ne limitera pas l'organisme dans la réalisation de son action sociale. Le reste est à venir. Au moment d'écrire ces lignes, l'équipe sent bien que sa nouvelle approche lui permet de mieux situer ses interventions au quotidien et de leur restituer tout leur sens; mais il est encore trop tôt pour connaître toute l'ampleur du mouvement qu'elle a entrepris il y a cinq ans.

Au moment de produire ce rapport de recherche, à quoi peut bien ressembler le travail de la Boîte à lettres? Il semble être à l'image de l'organisme et de son intervention. Un plan de travail qui chemine, qui n'est pas une fin en soi et qui présente des possibilités de transformation. Bien des changements se sont opérés dans l'organisme. Ce dernier est passé d'un mouvement unidimensionnel à un mouvement multidimensionnel. Présentement, la Boîte à lettres ressemble à un immense kaléidoscope qui n'en finit plus d'évoluer pour le plus grand étonnement de ses membres. Comme le dit si bien l'équipe de travail : « l'insécurité serait de vivre dans la sécurité de ses actions et de s'y figer ».

Conclusion

Nous avons mené durant presque six ans une ambitieuse démarche de recherche-action-formation sur le renouvellement des pratiques en alphabétisation auprès de jeunes âgés de 16 à 25 ans. Nous nous sommes engagés ce faisant dans un mouvement constant de va-et-vient entre l'action et la réflexion, facilité à des moments stratégiques par l'évaluation.

Tous les acteurs principaux de cette démarche s'en sont trouvés transformés... Mais est-ce le fin mot de l'affaire? Ce constat épuise-t-il les effets, les acquis d'une aventure aussi ambitieuse? Est-ce même suffisant, considérant le temps, l'énergie et les fonds publics investis?

Nous répondons sans hésiter : « Non »!

Nous pensons en effet que les effets de cette entreprise sont observables tout autant chez l'ensemble des travailleuses de la Boîte à lettres que chez les jeunes qui ont cheminé avec nous au cours des cinq années formellement consacrées à l'atteinte de nos objectifs. C'est donc l'organisme dans son ensemble qui a été transformé par la démarche entreprise et également les jeunes, à qui l'on propose maintenant un cheminement formatif à la fois beaucoup plus centré sur la dynamique complexe de l'appropriation de la lecture et de l'écriture et plus intégré à une démarche globale d'alphabétisation populaire.

De plus, par l'effort d'écriture collective que nous avons mené à terme dans le présent rapport et les projets de transfert et de formation que nous entrevoyons, dans l'esprit de la recherche-action-formation, nous souhaitons que les acquis de notre recherche profitent aux intervenants et aux groupes de base en alphabétisation populaire, aux autres milieux intéressés par l'alphabétisation populaire, aux enseignants et plus particulièrement aux enseignants et enseignantes du primaire, et enfin, aux intervenants et intervenantes ainsi qu'aux scientifiques intéressés par le renouvellement des pratiques d'intervention, d'éducation et de formation.

Bibliographie

- ALBERT, Jean-Pierre. 1993. « Être soi : écritures ordinaires de l'identité », *Identité, lecture, écriture*, sous la dir. de Martine Chaudron et François Singly, Paris : Centre Georges Pompidou, Bibliothèque publique d'information, p. 45-58.
- AUDET, Louissette. 1997. *Les coûts de l'analphabétisme chez les femmes, mères de famille, et les bénéficiaires de l'alphabétisation*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 139 p.
- BARBIER, René. 1996. *La recherche action*, Paris : Anthropos, 112 p.
- BAREL, Yves. 1983. « De la fermeture à l'ouverture », *L'Auto-organisation : de la physique au politique : colloque de Cerisy*, Paris : Éditions du Seuil, p. 466-475.
- BARRÉ-DE-MINIAC, Christine. 1994. « Le rapport à l'écriture : un enjeu pour la réussite scolaire », *Lire et écrire au primaire : états des recherches à l'INRP*, sous la dir. de Christine Barré-de-Miniac et Bernard Lété, Paris : Institut national de recherche pédagogique, p. 39-46.
- BAUTIER, Élisabeth. 1997. « Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit? », *Migrants-Formation*, n° 108, mars, Montrouge : Centre national de documentation pédagogique, p. 5-17.
- BÉLANGER, Paul. 1998. Extrait d'une communication prononcée à Lille lors du colloque *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui?* Lille : 2^e Université d'Été Nationale sur l'Illettrisme, les 7, 8, 9 et 10 juillet 1998.
- BERGER, Peter L. et Thomas LUCKMANN. 1986. *La construction sociale de la réalité*, trad. de l'américain par Pierre Taminiaux, Paris : Méridiens Klincksieck, 288 p.
- BERGERON, Benoît Philippe. 1998. *25 minutes pour vous intéresser à la motivation de l'apprenant*, Texte inédit, 28 p.
- BERTAUX, Daniel. 1989. « Les récits de vie comme forme d'expression, comme approche et comme mouvement », *Les histoires de vie I*, sous la direction de Gaston Pineau et G. Jobert, p. 17-38.
- _____. 1980. « L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXIX, p. 197-225.

- BERNIER, Léon et Madeleine GAUTHIER. 1997. « Conclusion. Entrer dans la vie aujourd'hui », *Les 15-19 : quel présent? vers quel avenir?*, sous la coordination de Madeleine Gauthier, Sainte-Foy : Institut québécois de recherche sur la culture, p. 227-237.
- BERTHELOT, Jocelyn. 2001. « Entre rhétorique éducative et politiques marchandes », *Revue Relations*, mars, p. 20-22.
- BESSE, Jean-Marie. 1997. « Le rapport à l'écrit chez les adultes illettrés », *L'illettrisme : De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, sous la direction de Christine Barré-de-Miniac et Bernard Lété, Paris : Institut national de recherche scientifique et De Boeck Université, p. 263-277.
- _____. 1995. *L'écrit, l'école et l'illettrisme*, Paris : Magnard, 118 p.
- BESSETTE, Sylvie. 2000. *Élaboration d'une méthode d'analyse de pratique permettant la recherche et l'analyse de données expérientielles par des formateurs et des formatrices*, sous la dir. de Pierre Paillé, Sherbrooke : Faculté de l'Éducation, Université de Sherbrooke, 84 p.
- BOUCHARD, M., M. BOYER et J. DES LIERRES. 1996. *Groupe de recherche sur la motivation*, Terrebonne : Commission scolaire des Manoirs.
- BOUCHARD, Pierrette et autres. 1999. *Dynamiques familiales, échec et réussite scolaires chez les élèves de niveau primaire en milieu populaire*, Sainte-Foy : Division de Reprographie de l'Université Laval, 241 p.
- BOURGARIT, Robert. 1999. *Le mauvais élève et l'homéopathie*.
<http://www.homeoint.org/ehhds/articles/mauvelev.htm>
- BOURGEOIS, Étienne et Jean NIZET. 1999. *Regards croisés sur l'expérience de formation*, Paris : L'Harmattan, 189 p.
- BOUTINET, J. P. 1989. « La temporalité, histoire et projet », *Les histoires de vie : actes du colloque*, Tome II, sous la dir. de Gaston Pineau et de Guy Jobert, Paris : L'Harmattan, p. 157-172.
- BOYER, Michel. 2000. *Vision des jeunes des interventions de suivi*, Longueuil : La Boîte à lettres de Longueuil, document de travail, 7 p.
- BOYER, Michel, en collaboration avec Johanne SIROIS. 2000. *Le suivi individuel – Un processus d'apprentissage dans et par l'action*, Longueuil : La Boîte à lettres de Longueuil, document de travail, 6 p.

- BOYER, Michel, Danielle DESMARAIS et Martine DUPONT. 2001. *À propos d'une recherche-action-formation sur l'appropriation de l'écrit : pistes pour le renouvellement des pratiques de formation des adultes*, Texte d'une conférence prononcée dans le cadre du Symposium du REF, UQÀM.
- BOYER, Richard et Caroline BOUCHER. 1998. *La santé mentale des personnes avec des difficultés sévères de lecture et d'écriture : une problématique en marge mais loin d'être marginale*, Montréal : Université de Montréal et Centre de recherche Fernand-Séguin, 124 p.
- BROPHY, J. 1983. « Research on the Self-Fulfilling Prophecy and Teachers Expectations », *Journal of Educational Psychology*; dans Georgette GOUPIL, 1997, *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 2^e édition, Montréal, Gaëtan Morin, p. 134.
- BYR, Alain et Roland PFEFFERKORN. 2000. « Ces ardents champions des privilèges... L'égalité des chances contre l'égalité », *Le monde diplomatique*, septembre, p. 32.
- CAOUILLE, Charles E. 1997. *Éduquer : pour la vie!*, Montréal : Écosociété, 171 p.
- CARON, Laurier. 2001. « Passer de la parole aux actes », *Nouvelles CSQ*, mai-juin, p. 30.
- CARON, Steeve. 2001. « Coupes de postes envisagées à la CSPI », *L'avenir de l'est* (Pointe-aux-Trembles), 2 mai, p. 3.
- CARTIER, Roger et Gilles HOULE. 1981. *La clientèle analphabète : une première recherche des besoins exprimés et non exprimés : quelques histoires de vie*, Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de l'éducation aux adultes, 221 p.
- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC. 1993. *Options, pour comprendre la violence à l'école*, Montréal : Centrale de l'enseignement du Québec, 116 p.
- CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT. 1999. *Surmonter l'exclusion grâce à l'apprentissage des adultes*, Paris : Organisation de coopération et de développement économiques, 196 p.
- CHAMBERLAND, Estelle. 1997. « Le mal d'apprendre et les images pour le dire... », *Repères, Essais en éducation*, n° 18, p. 71-92.
- CHAO, Ruth K. et J. Douglas WILLMS. 1998. « Les pratiques parentales font-elles une différence? » Communication pour « Investir dans nos enfants : Une conférence nationale sur la recherche, 1998 », tirée de *L'Enquête longitudinale sur les enfants et les jeunes au Canada*, Ottawa : Développement des ressources humaines Canada, <http://www.hrdc-drhc.gc.ca/arb/conferences/nlscyconf/w-98-32fs.pdf>, 6 p.
- CHOUINARD, Marie-Andrée. 2001. « Le programme du primaire doit être réécrit », *Le Devoir*, 25 février 2001, p. A1.

- CHOUINARD, Roch, Carole VEZEAU et Thérèse BOUFFARD. 1999. « Les effets du milieu scolaire sur la motivation et le rendement des filles au secondaire », *Vie pédagogique*, n° 110, février-mars, p. 49-51.
- CLOSETS, François de. 1996. *Le bonheur d'apprendre et comment on l'assassine*, Paris : Seuil, 349 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE). 2001. *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire*, version abrégée, Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 20 p.
- _____. 1999a. *Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes*, Québec : Conseil supérieur de l'éducation, http://www.cse.gouv.qc.ca/pdfs/dif_curr.pdf, 193 p.
- _____. 1999b. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 116 p.
- CORMIER, Roger A. (QORMIÉ, Rojé A.). 1991. *Éqrir otreman, lir davantaj, grandir orgaanigman*, Sherbrooke : Ortograf 2000, 218 p.
- COSTER, Élise de. 1993. « Femmes et alphabétisation : un mouvement qui s'impose », *ALPHA 92, Stratégies d'alphabétisation dans le mouvement associatif*, sous la dir. de Jean-Paul Hauteceœur, 2^e tirage, Québec : ministère de l'Éducation, Institut de l'Unesco pour l'Éducation, p. 331-354.
- _____. 1989. *Alphabétisation : Le pouvoir entre les mains*, Montréal : Obliques éditrices, 12 p.
- COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva. 1995. « Autoformation et conscientisation du sujet féminin », *Éducation permanente*, n° 122, p. 53-62.
- COUTOU-COUMES, Françoise. 1986. *Affronter l'école*, Paris : L. Levi, 261 p.
- CYRULNIK, Boris. 1999. *Un merveilleux malheur*, Paris : Éditions Odile Jacob, 239 p.
- DANIS, Claudia et Claudie SOLAR. 1998. *Apprentissage et développement des adultes*, Montréal : Éditions Logiques, 319 p.
- DECROLY, dans Jean-Marie BESSE. 1995, *L'écrit, l'école et l'illettrisme*, Paris : Magnard, p. 44.
- DÉSILETS, Margot, Marie-France PARADIS et Carmen ALLISON. 1996. *La recherche dans le domaine de l'alphabétisation, produit de références*, Québec : Direction de la formation générale des adultes, ministère de l'Éducation.

- DESLANDES, Rollande et Pierre POTVIN. 1998. « Le milieu familial et la réussite éducative des adolescents ». *Bulletin du CRIRES, Nouvelles CEQ*, janvier-février, Sainte-Foy : Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, p. 15-18.
- DESLAURIERS, J.P. 1991. *Recherche qualitative, guide pratique*, Montréal : McGraw-Hill, cité dans *La recherche dans le domaine de l'alphabétisation*, 1996, p. 36.
- DESMARAIS, Danielle. 1986. « Introduction », *Les récits de vie, théorie, méthode et trajectoire types*, sous la dir. de Danielle Desmarais et Paul Grell, Montréal : Éditions Saint-Martin, p. 11-17.
- DESMARAIS, Danielle et autres. 2000. *Détresse psychologique et insertion sociale des jeunes adultes, un portrait complexe, une responsabilité collective*, Québec : Les Publications du Québec, 192 p.
- DESMARAIS, Danielle et Ernst JOUTHE. 1996. « La dialectique du renouvellement des pratiques sociales à partir des histoires de vie en formation », *Pratiques de formation / Analyses*, Formation permanente, Paris : Université de Paris VIII, n° 31, p. 141-156.
- DESMARAIS, Danielle et Jean-Marc PILON (dir.). 1996. *Pratiques des histoires de vie, Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'information*, Paris : L'Harmattan, 204 p.
- DESROCHE, Henri. 1984. « D'une écriture autobiographique à une procédure d'autoformation », *Éducation permanente*, 72-73, p. 121-142.
- DIATKINE, René. Cité dans Françoise COUTOU-COUMES, 1986, *Affronter l'école*, Paris : Liana Levi, p. 156.
- DIONNE, Hugues. 1998. *Le développement par la recherche-action*, Montréal : L'Harmattan, 114 p.
- DIRECTION DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES. 2001. <http://www.meq.gouv.qc.ca/dassc/index.html>
- DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES (DFGA) du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA). 1996. *La recherche dans le domaine de l'alphabétisation, Document de références*, Québec : ministère de l'Éducation, 77 p.
- DOHERTY, G. 1997. *De la conception à six ans : les fondements de la préparation à l'école*, Ottawa : Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada, Document de recherche R-97-8F, 120 p.

- DOMINICÉ, Pierre. 1990. *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris : L'Harmattan, 174 p.
- DUBAR, Claude. 2000. *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris : P.U.F., 239 p.
- DUBET, François et Danilo, MARTUCELLI. 1996. *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Éditions du Seuil, 361 p.
- DUMAS, Suzanne. 1997. *L'influence familiale : facteur d'échec ou de réussite scolaire*, Québec : MEQ, 43 p.
- DUMONT, Fernand et Yves MARTIN (dir.). 1990. *L'éducation 25 ans plus tard ! Et après?*, Québec : Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC), 432 p.
- DUMOUCHEL, Paul et Jean-Pierre DUPUY. 1983. *L'Auto-organisation : de la physique à la politique : colloque de Cerisy*, Paris : Éditions du Seuil, 556 p.
- EBRAHIMI, Mehran (dir.). 1999. *Éducation et démocratie entre individu et société*, Montréal : Isabelle Quentin, 145 p.
- EBRAHIMI, Mehran, Emmanuel TODD et FONDATION QUÉBÉCOISE POUR L'ALPHABÉTISATION. 2000. *La mondialisation de l'ignorance : comment l'économisme oriente notre avenir commun*, Montréal : Isabelle Quentin, 158 p.
- ELKOURI, Rima. 1999. « Cette peur des mots qui cause des maux », *La Presse* (Montréal), lundi 3 mai, p. A10.
- FABRE, Nicole. 1990. « Du stade oral à l'oralité », *Ethnologie française*, XX, p. 274-283.
- FERRAND, Claude. 1998. « Réciprocité des connaissances », *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui?*, Pas-de Calais : ministère de l'Emploi et de la Solidarité, 35 p.
- FERRAROTTI, Franco. 1983. *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, trad. de l'italien par M. Modak, Paris : librairie des Méridiens, 195 p.
- FIJALKOW, Jacques. 1997. « Apprendre à lire / écrire... autrement », *L'illettrisme : de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, Paris : Institut national de recherche scientifique, p. 297-311.
- _____. 1990. « Les interactions sociales et l'enseignement de la lecture et de l'écriture en milieu défavorisé », *Alpha 90 Recherches en alphabétisation*, Québec : ministère de l'Éducation, Institut de l'Unesco pour l'Éducation, p. 344-357.

- FIJALKOW, Jacques et Angeline LIVA. 1993. « Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation », *Lecture / écriture : acquisition : Les actes de La Villette*, Paris : F. Nathan, p. 203-229.
- FONDET, Claire. 1990. *Vaincre l'illettrisme*, Paris : Science et service – Quart monde, 156 p.
- FORQUIN, Jean-Claude. 1990. « La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965 », *Sociologie de l'éducation, dix ans de recherche*, I.N.R.P., Paris : L'Harmattan, p. 19-58.
- _____. 1982. « L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale », *Revue française de pédagogie*, I.N.R.P., n° 59, avril-mai-juin, p. 52-65.
- FORTIN, Laurier et Égide ROYER. « Comment enseigner à des élèves ayant des troubles de comportement? », *Bulletin CRIRES*, Québec, mars-avril 1997; dans *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire*, version abrégée, Québec : Conseil supérieur de l'éducation, p. 3.
- FREIRE, Paulo. 1991. *L'éducation dans la ville*, Paris : Paideia, 136 p.
- GAGNON, Gilbert et Rosaire GARON. 1997. *La culture en pantoufles et souliers vernis*, Québec : Les Publications du Québec, 197 p.
- GARON, Claude. 1993. « Entrevue : André Morin, pédagogue Apologie de la pédagogie ouverte et de la recherche-action », *Cité éducative*, vol. 9, n° 1, http://www.ageefep.qc.ca/dossiers/penseur/ent_morin.html
- GAUDREAU, J. 1980. *De l'échec scolaire à l'échec de l'école : les sacrifiés*, Montréal : Québec/Amérique; cité dans Georgette GOUPIL, 1990, *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Montréal : Gaëtan Morin, p. 157.
- GAULEJAC, Vincent de. 1996. *Les sources de la honte*, Paris : Desclée de Brouwer, 315 p.
- _____. 1989. « Honte et pauvreté », *Santé mentale au Québec*, XIV, 2, p. 128-137.
- GAUTHIER, Benoit (dir.). 1998. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, 3^e éd., Sillery : Presses de l'Université du Québec, 529 p.
- GAUTHIER, F. et A. BARIBEAU. 1984. « Traitement de la qualité d'un plan de recherche-action », *Des pratiques évaluatives*, sous la dir. de C. Paquette, Victoriaville : NHP, p. 285-322.
- GAUTHIER, Lucie et Normand POULIN. 1983. *Savoir apprendre, avoir le vent dans les voiles sans toujours étudier à la planche*, Sherbrooke : Université de Sherbrooke, 319 p.

- GAUTHIER, Madeleine, Léon BERNIER et Francine BÉDARD-HÔ. 1997. *Les 15-19 : quel présent? vers quel avenir?*, Sainte-Foy : Institut québécois de recherche sur la culture, 252 p.
- GENAUX, MORGAN, FRIEDMAN. 1995. Dans Georgette GOUPIL, 1997, *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 2^e édition, Montréal : Gaëtan Morin, p. 144.
- GIDDENS, Anthony. 1991. *Modernity and Self-Identity*. Cambridge : Polity Press, 256 p.
- GOMBERT, Jean Émile. 1993. « Formalisation de la langue et manipulation de l'écrit », *Lecture/écriture : acquisition : Les actes de La Villette*, Paris : F. Nathan, p. 241-252.
- GOUPIL, Georgette. 1997. *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 2^e édition, Montréal : Gaëtan Morin, 350 p.
- _____. 1990. *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Montréal : Gaëtan Morin, 346 p.
- GOYETTE, Gabriel et Michelle LESSARD-HÉBERT. 1987. *La recherche-action, ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*, Sillery : Presses de l'Université du Québec, 204 p.
- GRÉGOIRE, Gilles. 1999. *Atlas : Région de Montréal : premières explorations*, Montréal : Institut national de la recherche scientifique-Urbanisation, 34 p.
- GRELL, Paul. 1999. *Les jeunes face à un monde précaire : l'exemple canadien : enquête sur la côte Est du Nouveau-Brunswick : (1994-1995)*, Paris; Montréal : L'Harmattan, 271 p.
- _____. 1986. « Les récits de vie : une méthodologie pour dépasser les réalités partielles », *Pratiques des histoires de vie, Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*, Paris : L'Harmattan, p. 151-176.
- GUIMOND, Serge. 1996. « Les préjugés envers les analphabètes », *Le Timbré*, mai, p. 19.
- HAGAN, Hélène et Micheline SÉGUIN. 1992. « Les femmes et l'alphabétisation ou comment et pourquoi mobiliser les femmes pour l'alphabétisation des femmes », *Le monde alphabétique*, automne-hiver, p. 14-19.
- HARVEY, Réginald. 2000. « L'école de la réussite », *Réseau, Le magazine de l'Université du Québec*, vol. 32, n^o 1, automne, p.11-17.
- HAUTECOEUR, Jean-Paul (dir.). 2000. *Éducation écologique dans la vie quotidienne : alpha 2000*, Hambourg : Institut de l'Unesco pour l'éducation, Québec : ministère de l'Éducation, 349 p.

- _____. (dir.). 1993. *Alpha 92 Stratégies d'alphabétisation dans le mouvement associatif*, 2^e tirage, Québec : ministère de l'Éducation, Institut de l'Unesco pour l'Éducation, 478 p.
- _____. 1991. *La recherche-action en alphabétisation*, Ottawa : Secrétariat national à l'alphabétisation, 28 p.
- HOGGART, Richard. 1976. *La culture du pauvre : étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris : Éditions de Minuit, 420 p.
- HOURST, Bruno. 1998. « Susciter le plaisir d'apprendre », *Le journal des psychologues*, sept., n° 160, p. 23-26.
- _____. 1997. *Au bon plaisir d'apprendre*, Paris : InterÉditions, 255 p.
- HRIMECH, Mohamed. 2000. « Les stratégies d'apprentissage en contexte d'autoformation », *L'autoformation dans l'enseignement supérieur : apports européens et nord-américains pour l'an 2000*, Montréal : Éditions nouvelles, p. 99-111.
- _____. 1997. « Stratégies d'apprentissage utilisées spontanément par les apprenants adultes en présence de difficultés », *Repères, essais en éducation, Les difficultés d'apprentissage et d'adaptation chez l'adulte*, n° 18, sous la dir. de Estelle Chamberland, Montréal : Université de Montréal, p. 109-132.
- HUTEAU, Michel. 1985. *Les conceptions cognitives de la personnalité*, Paris : P.U.F., 332 p.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC. 1999. *Un portrait statistique des familles et des enfants au Québec : ménages et familles, démographie, environnement familial, garde des enfants, fréquentation scolaire, parents et marché du travail, revenus et dépenses, logement, emploi du temps*, Québec : Institut de la statistique du Québec, ministère de la Famille et de l'Enfance, 206 p.
- JAEHN, Ute. 1993. « L'analphabétisme : uniquement un problème d'éducation? », *Alpha 92 Stratégies d'alphabétisation dans le mouvement associatif*, sous la dir. de Jean-Paul Hauteccœur, Québec : ministère de l'Éducation, Institut de l'Unesco pour l'Éducation, p. 243-270.
- JOBERT, Guy. 1984. « Les histoires de vie : entre la recherche et la formation », *Éducation permanente*, 72-73, p. 45-14.
- JOUTHE, Ernst et Danielle DESMARAIS. 1993. « Un projet intercompréhensif de théorisation des pratiques sociales », *Les pratiques sociales au Québec*, vol. 6, n° 1 (printemps), p. 131-141.

- JUBY, Heather, Nicole MARCIL-GRATTON et Céline LE BOURDAIS, avec la collaboration de Paul-Marie HUOT. « Une nouvelle étape de la vie familiale : la naissance d'un enfant en famille recomposée », *Rapport sur l'état de la population du Canada 2000*, Ottawa : Statistique Canada, numéro 91-209-XXPF au catalogue, p. 177-215.
- KIRK, S. A. et J. J. GALLAGHER. 1993. *Educating Exceptional Children*, Boston, Houghton Mifflin Company; dans Georgette GOUPIL, 1997, *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 2^e édition, Montréal, Gaëtan Morin, p. 132.
- KOHEN, Dafna E., Clyde HERTZMAN et Michele WIENS. 1998. « Les changements de milieu et les compétences des enfants ». Communication pour « Investir dans nos enfants : Une conférence nationale sur la recherche, 1998 », tirée de *L'Enquête longitudinale sur les enfants et les jeunes au Canada*, Ottawa : Développement des ressources humaines Canada, <http://www.hrhc-drhc.gc.ca/arb/nlscy-elnej/w-98-15fs.pdf>, 5 p.
- LABERGE, Yvon. 1994. *L'alphabétisation familiale en français : une démarche à reconnaître, des liens à définir*, Ottawa : Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français, 17 p.
- LA BOÎTE À LETTRES DE LONGUEUIL. 1998. *Bilan de la deuxième étape de la recherche-action-formation*, document de travail, août.
- _____. 1996. *L'appropriation de l'écrit chez les jeunes sous-scolarisés ou analphabètes*, formulaire de présentation d'un projet 1995-1996, section 3 : « État de la situation »; section 3.1 : « Identifier et décrire les problématiques en lien avec votre projet », février.
- _____. 1991. *L'analphabétisme chez les jeunes : À l'avenir... prévenir*, Longueuil : la Boîte à lettres de Longueuil, 20 p.
- LAHIRE, Bernard. 1995. *Tableaux de famille*, France : Gallimard / Seuil, 301 p.
- _____. 1993. *Culture écrite et inégalités scolaires, sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, dans Suzanne DUMAS, 1997, *L'influence familiale : facteur d'échec ou de réussite scolaire*, Québec : MEQ, p. 30.
- _____. 1993. « Rapport au langage et apprentissage de la lecture et de l'écriture », *Recherche en Éducation / Théorie et Pratique*, n° 13, p. 3-13.
- _____. 1993b. « Lectures populaires : les modes d'appropriation des textes », *Revue française de Pédagogie*, n° 104, juillet-août-septembre, p. 17-26.
- LANCELOT, Claude. 1999. « Métacognition, interactions entre élèves, création collective d'outils : quelques passerelles vers la pédagogie de demain », *Vie pédagogique*, n° 110, février-mars, p. 8-11.

- LANGUIRAND, Jacques. *Par 4 chemins*,
http://radio-Canada.ca/par4/ind/ guerrier/ voie_milieu.htm
- LAVOIE, Lucie. 2000. « Sur le chemin de la réussite », *Réseau, Le magazine de l'Université du Québec*, vol. 32, n° 1, automne, p. 5.
- LE TIMBRÉ (Longueuil), Le journal des participantes et des participants de la Boîte à lettres de Longueuil.
- LECLERC, Véronique et Jean VOGLER (coord.). 1999. *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui?*, Lille : L'Harmattan-Contradictions, 318 p.
- LECOMPTE, R. et L. RUTMAN. 1982. *Introduction aux méthodes de recherche évaluative*, Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, 187 p.
- LECOURS, André ROCH. Dans Alberto MANGUEL, 1998, *Une histoire de la lecture*, France : Actes Sud / Leméac, p. 52-53.
- LEFEBVRE, Françoise, en collaboration avec Martine DUPONT. 1998. « Quoi de neuf, après un an de recherche, à la Boîte à lettres? », *Le Monde alphabétique*, n° 10, septembre, p. 7-12.
- _____. 1997. « Renouveler ses pratiques d'alphabétisation », *Le monde alphabétique*, n° 9, p. 17-21.
- LEFEBVRE, Pierre et Philip MERRIGAN. 1998. « Les mères qui travaillent et leurs enfants », communication pour « Investir dans nos enfants : Une conférence nationale sur la recherche, 1998 », tirée de *L'Enquête longitudinale sur les enfants et les jeunes au Canada*, Ottawa : Développement des ressources humaines Canada, <http://www.hrdc-drhc.gc.ca/arb/conferences/nlscyconf/w-98-12fs.pdf>, 8 p.
- LE GALL, D. et C. MARTIN. 1986. « Crise et conversion dans le champs du savoir », *Revue internationale d'action communautaire*, vol. 15, n° 55; cité dans MAYER et OUELLET, 1991, p. 9-19.
- LEGENDRE, Renald. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd., Montréal, Paris : Guérin, Eska, 1 500 p.
- LEGRAND, Michel. 1993. *L'approche biographique : théorie et pratique*, Marseille : Hommes et perspectives, Paris : Desclee de Brouwer, 301 p.
- LÉVESQUE, Jean-Louis (dir.). 1993. *Formation-travail—travail-formation : actes du 5^e symposium du Réseau international de formation et recherche en éducation permanente (RIFREO) tenu à Orford, Québec, en septembre 1991*, Sherbrooke : Éditions du CRP, 2 v., 896 p.

- LIPPS, Garth et Jackie YIPTONG-AVILA. 1999. « De la maison à l'école. Comment les enfants canadiens se débrouillent », *L'Enquête longitudinale sur les enfants et les jeunes au Canada*, Ottawa : Statistique Canada, <http://www.statcan.ca/francais/freepub/89F0117XIF/89F-117XIF.pdf>, n° 89F0117XIF, 15 p.
- MAFFESOLI, Michel. 1986. « Préface », *La construction sociale de la réalité*, Peter Berger, Thomas Luckman, Paris : Méridiens Klincksieck, p. I-IV.
- MANGUEL, Alberto. 1998. *Une histoire de la lecture*, trad. de l'anglais par Christine le Bœuf, France : Actes Sud / Leméac, 428 p.
- MAYER, Robert. 1991. *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Boucherville : Gaëtan. Morin, 537 p.
- MCINTYRE, Lynn, Sarah CONNOR et James WARREN. 1998. *Aperçu de la faim chez les enfants au Canada*, Hull : Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada, n° au catalogue MP 32-28/98-26F, <http://www.hrdc-drhc.gr.ca/arb/publications/research/w-98-26f.pdf> , 35 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 2001. *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec : ministère de l'Éducation, 350 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 2000a. *Le programme de formation, L'éducation préscolaire*, Québec : ministère de l'Éducation, http://www.meq.gouv.qc.ca/virage/publications/Prog_form_prescol.htm, 4 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 2000b. *La réforme de l'éducation : questions et réponses à l'intention des parents et du public*, Québec : ministère de l'Éducation, http://www.meq.gouv.qc.ca/virage/Boite_outils/ques_rep.htm, 7 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 2000c. *Élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental*, Québec : ministère de l'Éducation, http://www.csdm.qc.ca/cemis_scol_/CLIENT/difficult.htm, 5 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 2000d. *Le programme de formation, L'éducation préscolaire, Information aux parents*, Québec : ministère de l'Éducation, http://www.meq.gouv.qc.ca/virage/publications/Prog_form_prescol.htm, 4 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 2000e. *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles* (version provisoire pour consultation), Québec : ministère de l'Éducation.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 1999a. *Synthèse des groupes de réflexion sur la prévention de la toxicomanie au secondaire*, Québec : ministère de l'Éducation, <http://www.meq.gouv.qc.ca/dassc/pdf/reflex99.pdf>, 23 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 1999b. *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*, Québec : ministère de l'Éducation, 37 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 1998a. *L'éducation au Québec : historique*, Québec : ministère de l'Éducation, <http://www.meq.gouv.qc.ca/rens/brochu/histori.htm>, 4 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 1998b. *Vers une politique de la formation continue Document de consultation*, Québec : ministère de l'Éducation, 41 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 1997a. *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire*, Québec : ministère de l'Éducation, 188 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 1997b. *Pour prévenir l'analphabétisme, recherches, réflexions et propositions d'actions*, Québec : ministère de l'Éducation, direction de la formation générale des adultes, <http://www.meq.gouv.qc.ca/dfga/alpha/prevenir/43.html>, 38 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 1996. *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996, Exposé de la situation*, 2^e éd., Québec : ministère de l'Éducation, 132 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 1988a. *Fonctions et pouvoirs de la commission scolaire*, Québec : ministère de l'Éducation, <http://www.meq.gouv.qc.ca/legislat/lois/inst-pub/ch5-sec.htm>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 1988b. *Les cheminements particuliers de formation*, Québec : ministère de l'Éducation, http://www.meq.gouv.qc.ca/m_pub.htm, 14 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 1976. *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*, Québec : ministère de l'Éducation, Service général des communications, 683 p.
- MORIN, E. 1990. *Introduction à la pensée complexe*, Paris : Nathan, 158 p.
- MORISSE, Martine. 1997. « Pratiques d'écriture et formation des adultes », *Migrants-Formation*, n° 108, mars, p. 169-181.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE) et CANADA. 1995. *Littéracie économie et société : résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Ottawa : Statistique Canada, 217 p.

- ORGANISATION NATIONALE ANTI-PAUVRETÉ (ONAP). 1992. *L'analphabétisme et la pauvreté : Une perspective de l'intérieur. Rapport de recherche*, Ottawa : ONAP, 168 p.
- PANET-RAYMOND, Jean. 1986. « L'utilisation des récits de vie dans une enquête statistique », *Les récits de vie, théorie, méthode et trajectoire types*, sous la dir. de Danielle Desmarais et Paul Grell, Montréal : Éditions Saint-Martin, p. 103-127.
- PATERSON, G. R. et autres. 1975. *A Social Learning Approach to Family Intervention*, Eugene, Castalia Publishing Company; dans Georgette GOUPIL, 1990, *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 2^e édition, Montréal, Gaëtan Morin, p. 156.
- PATTON, Michael Quinn. 1996. *Qualitative Evaluation and Research*, 2e éd., Newbury Park : Sage Publications, 532 p.
- PENLOUP, M.-C. 2000. « Et pourtant ils écrivent », *Sciences humaines*, p. 31-33.
- PETRELLA, Ricardo. 2000. *L'Éducation, victime de cinq pièges, À propos de la connaissance*, Montréal : Fides, 52 p.
- PHÉLIPPEAU, Marie-Laure. 2001. « "Le respect, ça change l'école", clament Brahim Asloum et Lââm », *Le Monde*, le 10 octobre, <http://www.lemonde.fr/article/0,5987,3226--233260-,00.html>
- PIERRE, Régine. 2001. « Une école sans mémoire? », *Le Devoir* (Montréal), p. A7.
- _____. 2000. « Prévenir l'illettrisme : la responsabilité de l'école du 21^e siècle », *La mondialisation de l'ignorance*, sous la direction de Mehran Ebrahimi, Montréal : Isabelle Quantin, p. 69-88.
- PILON, Jean-Marc. 1996. « L'utilisation des histoires de vie dans une démarche de recherche-formation à l'université : le certificat en pratiques psychosociales de l'Université du Québec à Rimouski », *Pratiques des histoires de vie, Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*, sous la dir. de Danielle Desmarais et Jean-Marc Pilon, Paris : L'Harmattan, p. 43-70.
- PINEAU, Gaston et MARIE-MICHÈLE. 1983. *Produire sa vie, autoformation et autobiographie*, Paris : Édilig; Montréal : Éditions Saint-Martin, 419 p.
- POISSANT, Hélène. 1994. *L'alphabétisation : métacognition et interventions*, Montréal : Éditions Logiques, 234 p.
- POTTS, Meta. 1994. *Comment instaurer un programme d'alphabétisation familiale de qualité*, trad. de l'anglais par Suzanne Jeanson, Ottawa : Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français, 73 p.

- PROULX, Jean-Pierre, Émile OLLIVIER et Claude LESSARD. 1997. « Le rapport de la commission des États généraux sur l'éducation », *Recherches sociographiques*, XXXVIII, 2, p. 335-344.
- QUÉBEC, CULTURE ET COMMUNICATIONS. 1998. *État de la situation de la lecture et du livre au Québec*, Québec : Culture et Communications, 31 p.
- RALPH. 1998. « Ventre vide, tête ...? », *Le Timbré*, hiver, p. 5.
- RDN REVUE NOTRE-DAME. 2001. « En quête de réussite », *RDN Revue Notre-Dame*, septembre, p. 17-28.
- RÉGIE RÉGIONALE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DE QUÉBEC, COMMISSION JEUNESSE. 1994. *Un Québec fou de ses enfants*, Québec : Régie régionale de la santé et des services sociaux de Québec, 25 p.
- REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC (RGPAQ). 1994. *La nécessité d'une politique gouvernementale en alphabétisation et l'urgence d'un financement pour les groupes membres du RGPAQ*, Montréal : RGPAQ, 36 p.
- RHÉAUME, Jacques. 1982. « La recherche-action : un nouveau mode de savoir? », *Sociologie et sociétés*, vol.14, n° 1 (avril), Montréal : Presses de l'Université de Montréal, p. 43-52.
- RICOEUR, Paul. 1991. *Temps et récit*, Paris : Éditions du Seuil, 3 v.
- ROBERT, Paul, Alain REY et Josette REY-DEBOVE. 1970. *Le Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Dictionnaire Le Robert, 1970 p.
- ROCQUE, Sylvie. 1999. *L'écologie de l'éducation*, Montréal : Guérin, 242 p.
- ROGOVAS-CHAUVEAU, Éliane et Gérard CHAUVEAU. 1994. « L'apprentissage de la lecture : une acquisition conceptuelle », *Lire et écrire à l'école primaire, État des recherches à l'INRP*, Paris : Institut national de recherche pédagogique, p. 31-38.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. 1762. Dans *L'écrit, l'école et l'illettrisme*, Jean-Marie BESSE, 1995, Paris, Magnard, p. 43.
- ROY, Bruno. 1996. « Les mots m'ont sauvé », *Le Timbré, journal des participantes et des participants de la Boîte à lettres*, mai, p. 17.
- ROY, Josée, Claude LAMONDE et Gilbert MOISAN. 1998. *Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider : avis à la ministre de l'Éducation*, Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 72 p.

- ROY, Sylvie. 1996. « Démarche d'orientation à la Boîte à lettres : un bilan, des perspectives », *Le Monde alphabétique*, n° 7, p. 2-8.
- ROYER, Égide, LISE SAINT-LAURENT et Isabelle BILAUDEAU. 1993. « La suspension et l'expulsion à l'école secondaire », *Options Pour comprendre la violence à l'école*, n° 7, Montréal : Centrale de l'enseignement du Québec, p. 99-109.
- RYAN, Bruce A. et Gerald R. ADAMS. 1998. « Quelle est l'incidence des familles sur le succès scolaire des enfants? », communication pour « Investir dans nos enfants : Une conférence nationale sur la recherche, 1998 », tirée de *L'Enquête longitudinale sur les enfants et les jeunes au Canada*, Ottawa : Développement des ressources humaines Canada, <http://www.hrdc-drhc.gc.ca/arb/nlscy-elnej/w-98-13fs.pdf>, 7 p.
- SARFATI, Sonia. 2001. « Gilles Tibo, le choix de l'écriture ». *La Presse* (Montréal), le 4 mars, p. B4.
- SÉNÉCAL, Huguette. 1992. *L'alphabétisme fonctionnel chez les élèves en cheminement particulier de formation*, thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 271 p.
- SENSI, Dina. 1990. *Évaluer des projets d'innovation en éducation*, Bruxelles : Labor, 134 p.
- SINGLY, François de. 1993. « Le livre et la construction de l'identité », *Identité, lecture, écriture*, sous la dir. De Martine Chaudron et François Singly, Paris : Centre Georges Pompidou, Bibliothèque publique d'information, p. 131-152.
- STATISTIQUE CANADA. 2001. *Rapport sur l'état de la population du Canada 2000*, Numéro 91-209 XPF au catalogue, 214 p.
- STÉPHANE, L. 1996. « L'effet dramatique de la violence dans le milieu familial », *Le Timbré*, mai, p. 7.
- SCHWARTZ, Bertrand. 1994. *Moderniser sans exclure*, Paris : La Découverte, 244 p.
- TARDIF, Jacques et Denise GAOUILLE. 1986. « Comment le lecteur en difficulté devrait-il utiliser ses connaissances antérieures », *Vie pédagogique*, n° 45, novembre, p. 4-7.
- TERRAIL, Jean-Pierre. 1992. « Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire », *Éducation et formations*, 3, p. 3-11; cité dans Pierrette BOUCHARD et autres, 1999, *Dynamiques familiales, échec et réussite scolaires chez les élèves de niveau primaire en milieu populaire*, Sainte-Foy, Division de Reprographie de l'Université Laval, p. 21.
- THINÈS, G., et A. LAMPEREUR. 1984. *Dictionnaire général des sciences humaines*, Louvain-La-Neuve : Ciaco Éditeur, 1043 p.
- TORUNCZYK, Anne. 2000. *L'apprentissage de l'écrit chez les adultes : cheminements du savoir lire-écrire*, Paris, Montréal : L'Harmattan, 330 p.

- TROTTIER, Claude. 1990. « La vocation de l'école secondaire », *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?*, sous la dir. de Fernand Dumont et Yves Martin, Québec : Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC), p. 133-157.
- ULYSSE, Pierre Joseph et Marie-Carmélite MILLIEN. 1998. *Renouvellement des pratiques d'intervention sociales et approche biographique*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 252 p.
- VAN NESTE, Marthe. 2000. « Au cœur de la réussite : le projet de vie de l'élève », *Vie pédagogique*, n° 117, p. 21-24.
- VERNA, Gérard. 2000. « Le cercle vicieux de la misère », *La mondialisation de l'ignorance : comment l'économiste oriente notre avenir commun*, sous la direction de Mehran Ebrahimi, Montréal : Isabelle Quentin, p. 57-68.
- VILLERS, Guy de. 1999. « Le sujet divisé et le désir de formation », *Regards croisés sur l'expérience de formation*, Étienne Bourgeois, et Jean Nizet, Paris : L'Harmattan, p. 81-107.
- _____. 1996. « L'approche biographique au carrefour de la formation des adultes, de la recherche et de l'intervention. Le récit de vie comme approche de recherche-formation », *Pratiques des histoires de vie, Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*, sous la dir. de Danielle Desmarais et Jean-Marc Pilon, Paris : L'Harmattan, p. 43-7107-136.
- VYGOTSKI, Lev. 1997. *Pensée et langage*, 3^e édition, Paris : La Dispute, 539 p.
- WILLMS, J. Douglas. 1999. *Inégalités en matière de capacités de lecture chez les jeunes au Canada et aux États-Unis*, Ottawa : Statistique Canada, n° 89-552-MPF au catalogue, n° 6.
- _____. 1997. *Les capacités de lecture des jeunes Canadiens*, Ottawa : Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, n° 89-552-MPF au catalogue, n° 1, 39 p.

