UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

**LES PRATIQUES DÉMOCRATIQUES
DANS LES GROUPES D'ALPHABÉTISATION POPULAIRE :
LIBÉRATION OU INSERTION CULTURELLE?**

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN INTERVENTION SOCIALE

PAR

ESTHER FILION

DÉCEMBRE 2005

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement Michelle Duval et François Huot, de l'École de travail social de l'UQAM, qui se sont partagé la direction de ce mémoire. Leur travail a été méticuleux, soutenu et soutenant. Leurs commentaires généreux ont énormément enrichi ce mémoire. Je les remercie également pour leur confiance et leur intérêt envers mon travail.

Je remercie aussi toutes les personnes qui ont contribué à l'évolution de ma réflexion depuis le début de mon implication dans le milieu de l'alphabétisation populaire. Je pense particulièrement à Richard Latendresse, à Nicole Girardot, à France Parent et à Nathalie Germain. Travailler à leurs côtés et discuter avec eux a été des plus enrichissants.

C'est une chance extraordinaire d'être entourée de telles personnes.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	VII
RÉSUMÉ	VIII
INTRODUCTION.....	1
1 ^{RE} PARTIE : PROBLÉMATIQUE, THÉORIE ET MÉTHODE.....	6
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	7
1.1 Les principes.....	8
1.1.1 La déclaration de principes du RGPAQ	8
1.1.2 La conscientisation	10
1.2 Les pratiques.....	12
1.3 L'état de la situation : un constat d'insatisfaction	14
1.4 Les difficultés liées aux pratiques démocratiques : des explications.....	17
1.5 Une question de différences culturelles?.....	20
CHAPITRE II	
CADRE D'ANALYSE.....	24
2.1 Les concepts fondamentaux : définitions.....	24
2.1.1 Démocratie	24
2.1.2 Culture.....	26
2.1.3 Une différence culturelle reconnue.....	27
2.2 D'une différence culturelle à une domination culturelle	29
2.2.1 Une domination construite historiquement	29
2.2.2 Normalité et culturocentrisme	31
2.2.3 Les discours sur l'analphabétisme	33
2.2.4 L'insertion en alphabétisation : une pratique d'acculturation.....	34
2.3 Le relativisme culturel	35
2.4 Retour sur la définition de culture	35
2.5 Les questions de recherche.....	37

CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE	38
3.1 Quelques considérations.....	38
3.2 Choisir une méthode	39
3.3 Difficultés rencontrées	41
3.4 Recrutement des organismes participants	46
3.5 Population et informateurs	47
3.6 Instrumentation.....	48
3.6.1 Les observations	48
3.6.2 Les entrevues.....	50
3.7 Considérations éthiques	51
3.8 Stratégies de traitement et d'analyse des données.....	52
2 ^E PARTIE : RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION	54
CHAPITRE IV	
DES DÉMOCRATIES IMAGINÉES :	
PERCEPTIONS ET DISCOURS SUR LES ACTIVITÉS DÉMOCRATIQUES	55
4.1 Description des structures en place.....	55
4.2 Une vue de l'intérieur : des structures indifférenciées.....	58
4.3 Une vue de l'extérieur (la démocratie sans la participation).....	61
4.4 Les rôles et pouvoir des individus	63
4.4.1 Les animatrices.....	63
4.4.2 Les participants.....	65
4.5 L'information et le soutien à la participation	66
4.5.1 Le soutien.....	66
4.5.2 L'information	68
4.6 Prise de décision et prise de parole.....	69
CHAPITRE V	
DÉMOCRATIE, APPRENTISSAGE ET IDENTITÉ.....	74
5.1 Ce qui intéresse les participants.....	74
5.2 Participer aux instances, c'est facile	79

5.2.1 «C'est facile, je fais juste écouter»	79
5.2.2 «C'est pas que c'est difficile, c'est moi qui est pas capable»	82
5.3 Chercher la bonne réponse, compétitionner: comme à l'école?.....	86
5.4 L'importance de l'information	87
5.5 Liberté, respect, harmonie... ..	89
5.6 Les conditions de la prise de parole.....	94

CHAPITRE VI

LES INTERACTIONS ENTRE ANIMATRICES ET PARTICIPANTS.....	97
6.1 Les contextes qui favorisent la prise de parole.....	97
6.1.1 Les petits groupes – le milieu commun	97
6.1.2 Prendre son temps mais pas trop longtemps	98
6.1.3 L'animation	98
6.2 Les animatrices arrivent à leurs fins	100
6.2.1 Les occasions ratées.....	100
6.2.2 Les procédures.....	102
6.2.3 Les arguments et explications des animatrices.....	104
6.2.4 Vocabulaire, contenu ou structures de phrases inaccessibles	105
6.2.5 La traduction	108

CHAPITRE VII

RÉFLEXIONS ET PISTES DE SOLUTION	110
7.1 Une culture démocratique universelle?.....	111
7.2 Enjeux et pistes à explorer :	113
7.2.1 Les sujets de débats	113
7.2.2 Pour sortir de l'insertion	115
7.2.3 Conserver les structures formelles.....	118
7.2.4 ...ou tenter d'en sortir.....	120
7.2.5 L'animation	121
7.2.6 Quelques pré-requis.....	123
7.2.7 Une illustration	124
CONCLUSION	127

BIBLIOGRAPHIE.....	131
APPENDICE A	
GRILLE D'OBSERVATION POUR LES ACTIVITÉS À CARACTÈRE DÉMOCRATIQUE	137
APPENDICE B	
CANEVAS D'ENTREVUE.....	138
APPENDICE C	
VERSION OFFICIELLE DU FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ ...	139
APPENDICE D	
VERSION ORALE TRADUITE DU FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ.....	140

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Activités démocratiques observées et nombre de personnes présentes, selon leur statut	50
4.1 Structures démocratiques connues dans chaque organisme	57

RÉSUMÉ

Cette recherche explore le sujet des pratiques démocratiques dans les groupes populaires en alphabétisation. Ces pratiques sont étudiées à travers le prisme des différences culturelles entre intervenantes et participants. La recherche s'inscrit dans une volonté de diversifier les réflexions liées à la vie démocratique des groupes et ultimement d'en améliorer les pratiques.

Parmi les principes sur lesquels sont basées les pratiques en alphabétisation populaire, une grande importance est accordée à la démocratie. L'approche conscientisante, qui vise la libération des populations opprimées et qui est basée sur le respect de leur culture, est également fondamentale car elle a inspiré le développement des pratiques d'alphabétisation populaire au Québec. Mais les pratiques liées à la démocratie, elles-mêmes, ne semblent pas traduire les principes de façon satisfaisante. Un tour d'horizon des raisons évoquées pour expliquer les insatisfactions liées à ces pratiques démontre la pertinence d'explorer davantage la question des différences culturelles dans l'étude des pratiques démocratiques.

La culture est utilisée comme un révélateur des différences et des inégalités entre les deux groupes sociaux que sont les intervenantes et les participants des groupes, et ce particulièrement dans le cas des pratiques démocratiques. Celles-ci sont habituellement définies et instaurées par les intervenantes; mais qu'en disent les participants? La recherche tente de répondre à cette question : comment les participants des groupes d'alphabétisation vivent-ils et interprètent-ils les pratiques démocratiques? La méthode de recherche privilégiée a été la méthode ethnographique, ce qui a entraîné le choix de deux stratégies de collecte de données, soit des observations et des entrevues.

Les résultats sont regroupés sous trois thèmes. Le premier concerne les perceptions des participants des groupes d'alphabétisation relativement aux pratiques démocratiques telles qu'ils les vivent. Les données montrent une grande incompatibilité entre, d'une part, l'intégration et la perception par les participants des fonctionnements et enjeux liés à la démocratie et, d'autre part, les intentions, attentes et perceptions des animatrices. En second lieu, il est question de la perception qu'ont les participants de leur propre expérience de la démocratie. Cette expérience contribue au fait que les participants conservent une identité d'apprenants jusque dans les activités démocratiques, identité qui est entretenue par l'approche éducative utilisée dans les groupes. Le troisième thème traite des interactions entre animatrices et participants et de l'impact de certaines pratiques des animatrices sur la participation démocratique. Ces pratiques court-circuitent le processus démocratique à l'avantage des intérêts des animatrices.

Les différences culturelles entre participants et animatrices en alphabétisation sont donc manifestes à travers les perceptions que les uns et les autres ont des pratiques démocratiques. En même temps, ces différences aident à comprendre les difficultés et insatisfactions liées aux pratiques démocratiques en proposant de nouvelles explications. Le mémoire démontre l'existence d'une domination culturelle dans les groupes (la culture des animatrices est dominante), domination qui se manifeste notamment dans les pratiques démocratiques. Ces pratiques ne sont donc pas des pratiques de libération, comme le souhaiterait l'approche conscientisante, mais plutôt d'insertion basée sur la culture des animatrices. Cette perspective peut aider à penser la démocratie différemment, à réinventer une démocratie basée non plus sur les seules perceptions des animatrices, mais aussi sur celles des participants.

Mots clés : démocratie, culture, populaire, alphabétisation, communautaire

INTRODUCTION

La démocratie est depuis longtemps considérée comme un enjeu majeur pour le milieu communautaire québécois. Les groupes communautaires, tout en revendiquant une société plus démocratique, travaillent à ce que cette volonté se reflète dans leurs propres pratiques. Ils n'ont ainsi jamais cessé de réitérer l'importance d'un fonctionnement démocratique. «Des comités de citoyens aux organismes communautaires autonomes, l'histoire du mouvement communautaire témoigne de cette volonté de faire de la démocratie autre chose qu'une "coquille vidée de sa substance", en donnant aux citoyens des lieux où ils peuvent faire contrepoids à ceux que l'on nomme les "décideurs"» (Lamoureux *et al.*, 1996 : 94). Ainsi, selon Lamoureux, la démocratie serait l'une des valeurs fondamentales portées par l'action communautaire, interdépendamment de la justice sociale, la solidarité, l'autonomie et le respect (*id.* : 87). Toutefois, force est de constater que le terme *démocratie* peut être perçu de façon fort différente d'un organisme à un autre, d'un milieu à un autre. À qui pense-t-on quand on parle de démocratie? Aux employées¹? Aux membres? Aux usagers ou participants? Aux citoyens du quartier? La réponse à cette question teinte certainement fortement les pratiques liées à la démocratie qui s'actualiseront de façon différentes car elles nécessiteront des stratégies différentes. Certains organismes ont choisi, par exemple, l'autogestion comme modèle d'organisation démocratique. Les enjeux liés au pouvoir des travailleuses sur leur travail (milieu, conditions, ...) sont alors ceux qui priment. Selon ce modèle, ce sont les personnes qui travaillent dans l'organisme qui détiennent et se partagent le pouvoir. Pour plusieurs autres groupes, la démocratie doit inclure une participation des membres, qui s'actualisera de différentes façons. Cette conception de la démocratie m'intéresse; elle met en jeu le pouvoir et la participation des membres et inclut les défis entourant les rapports de pouvoir entre intervenantes et participants, concrétisés à travers la relation et les interactions entre les deux groupes.

Dans les documents produits par les groupes et regroupements, ainsi que dans les ouvrages de formation s'adressant à de futurs intervenantes, on retrouve des outils et conseils qui visent les différentes pratiques qui se veulent démocratiques. Mais l'exercice de la démocratie est-il simple? Et les pratiques qui visent la démocratie

¹ La forme masculine est généralisée et inclut le féminin. Toutefois, comme les groupes que forment les animatrices, intervenantes, travailleuses du communautaire et intellectuelles féministes sont constitués en grande majorité de femmes, le féminin sera utilisé pour les désigner.

atteignent-elles vraiment leur objectif? Quelques auteures, surtout issues des milieux universitaire et féministe, ont posé la question des difficultés liées aux pratiques démocratiques dans les groupes communautaires. Mais, somme toute, on retrouve relativement peu d'écrits à ce sujet.

Dans le milieu plus particulier de l'alphabétisation populaire, la volonté de retrouver des pratiques démocratiques qui incluent les participants au sein des groupes est officialisée dans la déclaration de principes du RGPAQ (Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec). Mais rarement s'est-on posé des questions concernant l'intégration des participants aux instances démocratiques des groupes de base et rarement a-t-on ouvertement parlé de difficultés liées à ces pratiques. Cette intégration semble causer peu de problème. Donc, à la fois le principe n'est pas remis en question, à la fois on questionne peu les pratiques telles qu'elles sont. Au sein du Regroupement même (du RGPAQ comme organisme, avec ses propres structures démocratiques), la situation est différente. Pendant de nombreuses années, des intervenantes membres du Regroupement se sont questionnées, en assemblée générale, sur l'intégration des participants aux instances démocratiques du Regroupement. La mise en place d'un comité de participants au sein du Regroupement a forcé celui-ci à se positionner face à la place des participants dans les structures démocratiques du RGPAQ. C'est que les participants de ce comité ont manifesté la volonté que les pratiques démocratiques² du Regroupement les concernent aussi, et non seulement les intervenantes, comme c'était le cas depuis les débuts du Regroupement. Une recherche sur la place des participants et participantes dans les structures démocratiques des groupes et du RGPAQ a donc été initiée, recherche à laquelle j'ai participé³. Les résultats ont notamment révélé une insatisfaction des animatrices et surtout des participants face à la participation démocratique de ceux-ci, ainsi que certains sentiments négatifs : impuissance, doute, frustrations, ...

Ayant moi-même été intervenante au sein de groupes d'alphabétisation populaire pendant quelques années, j'ai pu expérimenter et observer divers types de pratiques démocratiques qui m'ont amenée à me questionner sur leur valeur effective. J'ai

² J'entends par «pratiques démocratiques» l'ensemble des activités de l'organisme, interactions, débats, rencontres, réunions, qui sont liés symboliquement au discours sur la démocratie.

³ Voir FILION, Esther, avec la collaboration de Michelle DUVAL, Nancy GUBERMAN et Lucie ST-GERMAIN (2003). La place des participants et des participantes dans les structures démocratiques des groupes membres et du RGPAQ, Montréal, RGPAQ, 99 pages.

souvent eu l'impression d'assister ou de participer à une démocratie superficielle, j'ai eu l'impression que les participants n'avaient pas une réelle emprise sur les événements, alors que les intervenantes s'essoufflaient inutilement. Cela n'a pas été sans me troubler car la démocratie fait partie des raisons principales qui m'ont amenée à choisir le milieu communautaire comme milieu de travail. Pour moi, la démocratie et ses pratiques, plutôt qu'une valeur en soi, servent à concrétiser les valeurs nommées ci haut de solidarité, d'autonomie, de justice sociale et de respect. Favoriser la prise de décision des gens pour eux-mêmes est à mon avis fondamental en intervention sociale; mais je crois aussi qu'éviter de décider à la place des gens ce qui bon pour eux est une des choses les plus difficiles. Cela est d'autant plus difficile que les animatrices sont de plus en plus des professionnelles, des intervenantes diplômées, des expertes. Les pratiques démocratiques constituent en quelque sorte un rempart contre ces abus d'intervenantes expertes, elles peuvent faire contrepoids à cette tendance à la professionnalisation du personnel des groupes communautaires. Je retiens cette phrase de Touraine selon lequel la «démocratie n'est au service ni de la société ni des individus, mais des êtres humains comme Sujets, c'est-à-dire créateurs d'eux-mêmes, de leur vie individuelle et de leur vie collective» (Touraine, 1994 : 34). Ces pratiques sont, aussi, un moyen de permettre à des gens dits exclus de devenir audibles⁴. C'est pourquoi j'accorde tant d'importance à ce principe qu'est la démocratie. Je suis donc d'accord avec ces fondements du RGPAQ liés à la démocratie, mais me questionne sur la cohérence entre ceux-ci et les pratiques effectives.

J'ai entrepris, dans le cadre de cette maîtrise, une recherche sur le sujet des pratiques démocratiques dans les groupes populaires en alphabétisation. J'explorerai en particulier un angle abordé par la littérature liée à l'alphabétisation populaire mais dont on parle très peu dans la pratique, un angle dont on a peu exploré les significations et implications profondes : celui de la culture. La culture comme révélateur des différences et des inégalités entre les deux groupes sociaux que sont les intervenantes et les participants des groupes. Ce que je vise est donc d'étudier la question des pratiques démocratiques à travers le prisme des différences culturelles entre intervenantes et participants. La recherche s'inscrit dans une volonté de diversifier les réflexions et discussions liées à la vie démocratique des groupes et ultimement d'en améliorer les pratiques.

⁴ J'emprunte cette expression à la sociologue Jocelyne Lamoureux.

Ce mémoire débute par une mise en contexte des questions de démocratie et de culture dans les groupes d'alphabétisation populaire. Il sera tout d'abord question des principes du RGPAQ et de ses groupes membres concernant la démocratie et la culture des membres. Puis seront explorées les pratiques liées à la démocratie, au sujet desquelles différents acteurs ont nommé plusieurs insatisfactions. Des pistes d'explications, avancées par quelques auteurs, seront ensuite exposées afin de comprendre les sources de ces insatisfactions. L'élément culturel sera alors introduit comme nouvelle piste d'explication.

Dans le deuxième chapitre, théorique, je partagerai ce que je retiens des termes «démocratie» et «culture» à partir des définitions de certains auteurs. Ensuite, une fois établie la différence culturelle entre les personnes analphabètes et les lettrés, cette différence sera analysée en terme d'une domination culturelle qui a des impacts sur les individus et l'intervention. Les dangers de domination qu'entraîne le concept de culture ainsi que des considérations sur le relativisme culturel mèneront à un retour sur la définition de la culture qui se verra à ce moment enrichie de l'approche symbolique. Ensuite se trouvera la question de recherche.

Après quelques considérations sur ma démarche personnelle liée à ce mémoire, le chapitre méthodologique présentera la méthode privilégiée pour effectuer la collecte de données, soit la méthode ethnographique. Ce chapitre est aussi le lieu choisi pour partager toutes les difficultés auxquelles j'ai été confrontée tout au long du processus de recherche. Après quoi il sera fait état des démarches de recrutement des organismes ainsi que du choix des informateurs. Ensuite, les deux stratégies de collecte de données (observations et entrevues) seront présentées, stratégies choisies en cohérence avec l'approche ethnographique. Des considérations éthiques complèteront ce chapitre, où j'expliquerai les démarches effectuées afin de faire «signer» le formulaire de consentement éclairé de l'UQAM par des personnes analphabètes, suivies des stratégies de traitement et d'analyse des données.

À la suite de cette première partie qui met en place tous les éléments sur lesquels repose la suite des démarches, les chapitres IV, V et VI exposeront et analyseront les résultats issus de la collecte de données. Le premier de ces chapitres concernera les perceptions et discours des participants des groupes d'alphabétisation sur les activités démocratiques telles qu'ils les vivent. Dans le second, on constatera que les participants

conservent une identité d'apprenants jusque dans les activités démocratiques, identité qui est entretenue par l'approche éducative utilisée dans les groupes. Enfin, le troisième chapitre consacré aux résultats élaborera sur les interactions entre animatrices et participants et sur l'impact de certaines pratiques des animatrices sur la participation démocratique.

Ce mémoire sera enfin complété par un chapitre de réflexion où seront exposées des pistes d'action possibles dans une optique d'amélioration des pratiques démocratiques.

1^{RE} PARTIE :

PROBLÉMATIQUE, THÉORIE ET MÉTHODE

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE

«Tu as l'impression que tu utilises des mots simples, mais ils ne sont pas encore assez simples.» (Une animatrice)⁵

Les groupes d'alphabétisation populaire se sont développés dans l'optique d'offrir une formation distincte et alternative à celle des commissions scolaires. Les deux premiers groupes qui ont été mis sur pied (en 1967) ont été créés par des citoyens du sud-ouest de Montréal qui étaient soit insatisfaits de la formation donnée par la commission scolaire, soit désireux de défendre leurs droits et de développer des services communautaires inexistantes jusqu'alors. L'alphabétisation populaire poursuit des objectifs d'apprentissage orientés vers la réflexion critique et la transformation du milieu, et ce en dehors du système scolaire (RGPAQ, 1995 : 11-12). Elle se veut une approche polyvalente axée sur le développement des connaissances générales. Elle définit l'analphabétisme comme un problème social intimement lié à la pauvreté. Les groupes d'alphabétisation populaire misent sur leur accessibilité, revendiquent leur autonomie politique, pédagogique et administrative et mettent de l'avant la participation démocratique des animatrices et des participants. Ils se disent mieux adaptés que les commissions scolaires aux besoins et attentes des personnes analphabètes. Ils favorisent une approche collective et offrent donc la formation sous forme d'ateliers (id. : 61-62).

Comment parle-t-on de la démocratie en alphabétisation populaire? La réponse à cette question sera faite sous deux angles : tout d'abord celui des principes sur lesquels sont basées les pratiques et ensuite celui des pratiques elles-mêmes. Seront ensuite explorées les insatisfactions liées aux pratiques démocratiques. Si ces insatisfactions sont vécues et parfois nommées par les intervenantes et participants des groupes, elles ont attiré l'attention d'intellectuelles qui ont tenté d'en comprendre les raisons et d'expliquer les difficultés auxquelles les pratiques sont confrontées. Un tour d'horizon de ces explications démontrera la pertinence d'explorer davantage la question des différences culturelles dans l'étude des pratiques démocratiques.

⁵ Témoignage d'une animatrice cité par Beeman (2004 : 131).

1.1 Les principes

Les principes sont présentés dans les écrits sur lesquels les groupes se basent pour intervenir et s'organiser. Ils traduisent les convictions fondamentales des groupes et servent à définir qui ils sont et à guider leurs actions. Ils sont donc importants, tant en termes identitaire que pratique. Les groupes membres du RGPAQ se sont donné des principes dans lesquels on retrouve la notion de démocratie. Mais ils fondent aussi leur philosophie d'intervention sur des principes développés par l'intellectuel militant Paulo Freire qui accorde la plus grande importance à la question culturelle dans l'alphabétisation populaire.

1.1.1 La déclaration de principes du RGPAQ

Plus de 70 organismes d'alphabétisation sont membres du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec. Ce regroupement, fondé en 1981, rassemblait à ce moment les intervenantes de 11 organismes qui voulaient échanger sur leurs pratiques et travailler sur le financement de l'alphabétisation populaire (RGPAQ, 1995 : 9). En 1986, les 31 groupes alors membres du RGPAQ se dotent d'une déclaration de principes qui définit les orientations de l'alphabétisation populaire, du RGPAQ et de ses groupes membres (*id.* : 20, 61). Les principes sont partagés en trois sections : les orientations du RGPAQ, l'alphabétisation populaire et les groupes. Dans la section sur l'alphabétisation populaire, l'influence de Paulo Freire, père de l'approche de conscientisation, transparaît : «L'alphabétisation populaire favorise une prise de conscience et une connaissance critique du vécu des participants des groupes ainsi que des différentes réalités de la société. Elle favorise chez les participants et les animatrices le développement d'une conscience sociale et politique en développant des capacités d'analyse critique, de choix d'action et d'évaluation» (*id.* : 62). Concernant plus particulièrement la vie démocratique, la section concernant les groupes d'alphabétisation populaire montre que les pratiques démocratiques incluant les participants font partie des préoccupations du Regroupement : «un groupe populaire d'alphabétisation a une structure démocratique qui favorise la participation des animateurs et des animatrices et des participants et participantes» (*id.*). Le souci de participation démocratique est ainsi affirmé et officialisé à travers cette déclaration de principes. Il tient aussi une place primordiale en terme identitaire pour le milieu de l'alphabétisation populaire. En effet, si la démocratie, comme je le mentionnais plus haut, est une des valeurs fondamentales

portées par l'action communautaire, elle est aussi une des caractéristiques qui distinguent les groupes d'alphabétisation populaire des écoles pour adultes du réseau parapublic, c'est-à-dire liées aux commissions scolaires. Ces établissements offrent eux aussi des activités d'alphabétisation mais se différencient généralement peu des écoles traditionnelles dans leur fonctionnement et leur approche.

La section de la déclaration de principes du RGPAQ qui se rapporte cette fois à l'alphabétisation populaire démontre que cette volonté démocratique est liée à un souci de reconnaissance des participants, voire à une reconnaissance de leur culture :

- L'alphabétisation populaire se caractérise par la place qu'occupent les participants et participantes à l'intérieur des groupes. Elle se développe par ceux et celles qui sont impliqués dans le groupe, soit les animateurs et animatrices ainsi que les participants et participantes [...];
- L'alphabétisation populaire tend à faire connaître et reconnaître le niveau de langage⁶, la culture et les valeurs des milieux populaires [...];
- L'alphabétisation populaire suscite une prise en charge collective du milieu afin d'améliorer les conditions de vie de la population et vise donc, à court, moyen et long termes, la gestion par les participants de leur espace social, culturel, politique et économique (*id.*).

À la lecture de ces principes, on comprend que les membres ont une culture à eux et que, grâce à la place qu'ils peuvent/doivent y occuper, ils donneront leur couleur à l'organisme et à ses pratiques. La section liée aux orientations du RGPAQ parle encore en ces termes : « nous devons sensibiliser la population au problème de l'analphabétisme et faire connaître et reconnaître le niveau de langage, les valeurs, la culture et les référents des milieux populaires » (*id.*)

En 2004, le Regroupement organise un congrès au cours duquel sont rediscutés les principes qui l'animent. Dans la déclaration issue de ce congrès, on constate que la démocratie est un principe toujours présent, même si c'est en des termes différents :

- L'alphabétisation populaire se caractérise par le pouvoir que possèdent les participantes et participants à l'intérieur des groupes et par leur participation aux prises de décisions;
- Un groupe populaire d'alphabétisation a une approche et des structures démocratiques qui favorisent la participation de l'ensemble de ses membres (RGPAQ, 2004 : 2, 3)

⁶ Aborder le langage des milieux populaires à travers l'utilisation du mot «niveau» force à se questionner sur la valeur accordée à ce langage, qui n'est pas nommé simplement par sa différence mais par l'idée d'une hiérarchisation. Reconnaître ne veut pas nécessairement dire reconnaître une valeur égale.

Par contre, on observe un changement discret mais peut-être majeur : les mots «culture» et «culturel» ont disparu pour être remplacés par ceux de «réalité» et «savoirs». Ce n'est que si on y porte une attention particulière que l'on remarque ce changement de vocabulaire. Pourtant, il témoigne d'une approche différente des participants, car culturel ne signifie pas seulement «réalités» et «savoirs», ces deux termes dont le contenu risque d'être défini de l'extérieur des personnes concernées.

- L'alphabétisation populaire tient compte des réalités de la vie quotidienne des participantes et participants [...];
- L'alphabétisation populaire vise à faire connaître et reconnaître les réalités et savoirs des milieux populaires. (*id.*)

Si l'idée de culture est maintenant absente de la déclaration de principe du RGPAQ, un autre terme s'est au contraire affirmé plus clairement, celui de conscientisation : «L'alphabétisation populaire implique la conscientisation : une prise de conscience collective des différentes réalités de la société. Le développement d'une analyse critique et politique, le passage à l'action dans un objectif de transformation sociale» (*id.* : 3). Et la conscientisation, cette approche pédagogique que l'on affirme vouloir voir guider les interventions des groupes, accorde, elle, une grande importance à la culture.

1.1.2 La conscientisation

À la base des principes de l'alphabétisation populaire au Québec se trouve donc la conscientisation, élaborée par le Brésilien Paulo Freire. Cette approche éducative se veut basée sur la culture des milieux populaires, sur le dialogue établi sur un rapport d'égalité et sur la prise de parole des personnes opprimées considérées comme des sujets créateurs. Elle vise la résolution des problèmes dus à des causes structurelles ainsi que la libération ou le changement des conditions de vie des personnes à travers la réflexion et l'action collective (RGPAQ, 2003 : 9-13). Freire dénonce l'éducation bancaire selon laquelle «le savoir est une donation de ceux qui jugent qu'ils savent à ceux qu'ils jugent ignorants» (Freire, 1977 : 51). Aussi, il accorde une grande importance au respect de la culture des milieux populaires. L'éducation doit se faire à partir du langage des gens, de leur perception de la réalité, de leur façon de vivre. Freire expérimentera d'ailleurs l'alphabétisation-conscientisation dans des «cercles de cultures» où les situations et les mots des participants sont le point de départ du processus éducatif. Tout ceci suppose

donc une (re)connaissance de la culture des milieux populaires. La relation entre éducateur et éduqués est aussi centrale dans sa réflexion, tout comme celle des différences culturelles entre intellectuels et opprimés. Il remarque que ces différences sont profondes et appelle à une reconnaissance de cette distance. D'ailleurs, pour que les personnes opprimées puissent prendre la parole, elles doivent se réapproprier leurs mots, leur vision du monde, leur histoire : «Si la conscientisation appelle à la prise de parole, elle ne peut se produire dans l'utilisation pure et simple du langage imposé par le dominant... Il n'y a pas de groupe social, de peuple en dehors de sa langue et de son langage propre.» (Humbert, 1976 : 84). Pour Freire, la conscientisation est une méthode pour diminuer cette ségrégation et elle implique une constante auto-remise en question par ceux qu'il appelle les intellectuels ou leaders militants ainsi que l'établissement d'un dialogue et d'une réelle alliance avec les opprimés aux côtés desquels ils veulent militer. La conscientisation est une éducation orientée à la base vers le développement et la démocratie authentique (Freire, 1978 : 93-95).

Ces principes (dialogue, égalité, prise de parole, respect de la culture...), concernent donc directement l'idée de démocratie car ils en jettent les bases. D'ailleurs, Freire insiste beaucoup sur le fait que dans la «relation milieux populaires/leaders, deux éléments doivent nous guider : d'une part, les besoins exprimés par ces milieux populaires et non les besoins de notre imagination, d'autre part, les décisions qu'ils ont prises eux-mêmes et non celles que nous prenons à leur place.» (Humbert, 1987 : 300). Nous verrons néanmoins que les pratiques, même (surtout?) celles dites démocratiques, entrent souvent en contradiction avec ces principes. Le RGPAQ continue toutefois de démontrer et même de réaffirmer fortement son adhésion à cette approche par la publication de documents et l'organisation de formations à ce sujet.

Donc, dans les principes, la démocratie a son importance. Au RGPAQ, elle est nommée en terme d'idéal d'organisation et d'intervention à atteindre, comme un discours qui soutient l'identité du milieu, comme une valeur qui demande la mise en place d'éléments permettant son atteinte. Selon les principes, la démocratie doit aussi s'actualiser à travers des structures. Freire, quant à lui, dit que les changements et la libération (que souhaitent aussi les groupes d'alphabétisation populaire) ne sont possibles que dans la mesure où la culture des membres sera reconnue, respectée et valorisée, voire qu'elle sera à la base de toute intervention.

1.2 Les pratiques

Un document publié par le RGPAQ fait le pont entre les principes et les pratiques au sujet précis de la démocratie. Le guide, qui s'adresse aux intervenantes en alphabétisation populaire, constitue un modèle qui vise «l'élargissement de l'espace démocratique» (Mathieu, 1993 : 10). Il propose comme modèle démocratique la participation à des structures. Il offre comme outil une description des différents modèles d'organisation présents dans les groupes populaires et invite les groupes à se conformer à l'un d'entre eux (*id.* : 34-37). Le document fait ressortir les caractéristiques de chacun de ces modèles, ses points forts ainsi que des questions qu'il soulève. L'auteur précise, tout en insistant sur le fait que plusieurs modèles peuvent être légitimes (*id.* : 21), que «selon la conjoncture générale et locale, on peut envisager des équilibres différents entre les forces que constituent les apprenantes et apprenants, les formatrices et formateurs, les autres organismes du milieu, etc.» (*id.* : 39). L'auteur, bien qu'il aborde la question des rapports de pouvoir et des sources du pouvoir (*id.* : 17), parle du pouvoir des participants en se concentrant sur les aspects techniques de la démocratie : ce sont les «structures qui leur permettent d'assurer le développement du plus grand nombre de pouvoirs possible, afin que les personnes et catégories de personnes impliquées puissent vraiment prendre en charge leurs intérêts, et qu'elles puissent également prendre pleinement leur place dans la société» (*id.* : 21). Les groupes ont donc été invités à mettre en place des pratiques démocratiques définies par les structures.

Comment se traduit cette volonté dans la réalité? Comment s'actualise la participation démocratique dans les groupes? Je tenterai de répondre à cette question en étudiant deux documents publiés par le RGPAQ dont le sujet principal concerne la participation démocratique. Mentionnons d'entrée de jeu que très peu d'organismes en alphabétisation semblent avoir des approches ou pratiques démocratiques qui diffèrent de celles-ci : mise en place d'espaces démocratiques et participatifs (officiels et non officiels : ateliers, conseil d'administration, assemblée générale, comités de participants, comités journal, ...) et nécessité de se donner les moyens de la démocratie : la transmission de l'information, l'animation et le rythme, le sentiment d'appartenance (Deshaies et Séguin, 1996 : 36-41) et le soutien à la participation (Filion *et al.*, 2003). On parle donc de la démocratie à travers les lieux où elle se concrétise (les structures) et les moyens qui y sont associés.

Dans le rapport de recherche effectué pour le compte du RGPAQ et concernant la «place des participantes et participants dans les structures démocratiques des groupes membres et du RGPAQ» (Filion *et al.*, 2003), se trouvent plusieurs données statistiques qui donnent une idée plus précise des pratiques. Les groupes organisent des assemblées générales dont font partie des participants (*id.* : 19) et les groupes ont aussi constitué des conseils d'administration dans lesquels on retrouve souvent peu de participants. En fait, 15 % des organismes n'avaient aucun participant avec droit de vote sur leur conseil d'administration et une majorité en avaient un ou deux (*id.* : 22). Aussi, une majorité de groupes offrent du soutien aux participants pour leur présence à ces instances officielles. Les types de soutien les plus souvent offerts aux participants sont les suivants : des efforts pour parler simplement, des explications sur le contexte correspondant aux sujets abordés, des explications sur les procédures d'assemblée et une lecture commune des documents pendant la réunion (ce dernier moyen concernant le conseil d'administration) (*id.* : 19; 23). La proportion de participants à l'assemblée générale augmente chez les groupes qui offrent du soutien (*id.* : 20) et chez ceux où les participants du conseil d'administration préparent l'assemblée générale (*id.* : 21). De plus, l'ensemble des participants participent peu aux décisions, et les décisions auxquelles ils prennent part (par exemple à travers un comité) concernent surtout les activités sociales, mais peu les questions financières, liées au personnel ou aux orientations du groupe, contrairement au conseil d'administration. Les groupes où des participantes siègent au conseil d'administration sont ceux où ce dernier assume davantage le choix des activités (*id.* : 24-25). De même, le sujet principalement abordé par le comité de participants des organismes (37 % en ont un) concerne les activités sociales (*id.* : 26). On constate déjà d'une part le faible poids des participants dans les structures et les décisions et d'autre part l'impact de leur présence dans les différents espaces démocratiques, notamment sur le choix des sujets de décisions.

Est-ce que ce que l'on connaît des pratiques permet d'évaluer si elles traduisent bien les principes? Jusqu'à un certain point, les pratiques semblent cohérentes avec les principes dans la mesure où les groupes ont développé des pratiques liées à la démocratie et qu'ils utilisent les structures pour favoriser la participation des membres. Cependant, le rapport de recherche effectué pour le RGPAQ, qui fournit les données essentielles sur les pratiques démocratiques des groupes, est essentiellement basé sur une étude des structures en place et du soutien offert. Il ne permet donc pas de voir quelle

place prend la conscientisation dans les pratiques démocratiques des groupes d’alphabétisation, ou quelle autre forme peut y prendre la démocratie. Cependant le document soulève les limites des pratiques concernant «le pouvoir que possèdent les participantes et participants à l’intérieur des groupes et [...] leur participation aux prises de décisions⁷». Il soulève aussi des insatisfactions liées aux pratiques démocratiques, ce qui sera examiné davantage au chapitre suivant.

1.3 L’état de la situation : un constat d’insatisfaction

Cette même recherche, en plus d’informer sur les pratiques démocratiques des groupes, a permis de mettre en lumière l’insatisfaction que ressentent les participants interrogés quant au processus démocratique. Ils se sentent mal informés et considèrent les instances comme lourdes et inaccessibles. De plus, ils vivent une grande crainte face aux différentes structures décisionnelles et face aux décisions à prendre (Filion *et al.*, *op. cit.* : 61). Mais ce qui frappe le plus, ce sont les contradictions entre le discours des animatrices et celui des participants : les animatrices démontrent une forte satisfaction concernant le soutien qu’elles apportent aux participants. Elles affirment utiliser une grande variété de mesures d’accompagnement. Pourtant les participants identifient le manque de soutien comme un obstacle majeur à la participation. La même chose apparaît concernant la diffusion de l’information : un grand nombre de moyens sont nommés par les employées, alors que le manque d’informations constitue un autre obstacle important selon les participants. Le rapport souligne par ailleurs que les participants semblent ne pas intégrer des informations diffusées par les animatrices, par exemple celles sur le RGPAQ, d’où cette conclusion : «Nous observons donc que les efforts déployés par les animatrices pour accompagner les participantes d’une part, et les besoins de soutien et d’information de ces dernières d’autre part, ne coïncident pas» (*id.* : 73).

D’autres éléments semblent aussi faire problème pour les animatrices : d’abord la complexité des enjeux, l’inaccessibilité des dossiers et la difficulté à vulgariser; ensuite, sont nommés le manque de temps et de ressources; enfin, les limites des capacités des participants. Pourtant, la solution mise de l’avant par les animatrices concerne une augmentation du soutien. S’en tenir à cette seule solution peut sembler irréaliste si l’on

⁷ Tel qu’écrit dans la déclaration de principes.

considère les trois éléments parallèlement (*id.* : 74). En effet, comment augmenter l'énergie consacrée au soutien si l'on manque déjà de temps? Et à quoi bon faire des efforts d'accompagnement si les participants présentent des «limites de compréhension»? À plus forte raison encore si les enjeux et dossiers sont si complexes qu'on éprouve déjà des difficultés à se les approprier et à les vulgariser (*id.* : 54; 65-66; 76-77)!

En outre, cette solution axée sur le soutien permet d'entrevoir le sens que prennent les pratiques démocratiques pour les animatrices : il s'agit de pratiques liées à l'apprentissage. Dans la revue Le Monde alphabétique précédemment citée, on mentionne à quelques reprises un discours souvent entendu dans le mouvement communautaire : les structures démocratiques visent un apprentissage par les participants des rouages de la démocratie. «La démocratie ne s'improvise pas, elle s'apprend» (Paquet, 1996 : 33). Certes, on peut «apprendre» à s'exprimer et à écouter, et il y a certainement une part d'initiation et d'expérimentation dans toute nouvelle expérience, mais cette association démocratie = apprentissage signifie bien autre chose. En effet, une démocratie visant en premier lieu l'apprentissage d'un modèle imposé (les structures, les mécanismes, les procédures, ...) équivaut à une insertion. Comme si les groupes d'alphabétisation visaient à montrer aux autres, les peu scolarisés, comment ça se passe dans la «vraie vie»⁸ démocratique, celle des scolarisés et des professionnelles. Car en effet, c'est tout un milieu social, tout un groupe culturel qui doit modifier ses pratiques pour correspondre à celles d'un autre milieu. Ne pourrait-on pas dire ici que les savoirs sur les pratiques démocratiques sont «une donation de ceux qui jugent qu'ils savent à ceux qu'ils jugent ignorants» (le concept d'éducation bancaire dénoncé par Freire)? Freire disait, à propos des objectifs de l'éducation bancaire, qu'ils sont de «contrôler la pensée et l'action, en poussant les hommes à s'ajuster au monde. Inhiber le pouvoir créateur et le pouvoir d'agir. Mais en visant cela, en faisant obstacle à l'action des hommes, comme sujets, comme êtres capables de choisir, elle les frustre» (1977 : 59). Alors, les pratiques démocratiques s'éloignent du sens réel des grands principes qui sont à la base de l'alphabétisation et de l'éducation populaire; ceux de la conscientisation, qui visaient la libération des opprimés, le changement social et la valorisation de la culture des milieux populaires. Pourquoi les principes de

⁸ J'aime bien cette expression pour l'avoir entendue d'un collègue qui voulait qu'on intègre les participants à des structures démocratiques pour justement leur faire connaître la «vraie vie».

conscientisation sont-ils abordés en-dehors des pratiques démocratiques? Comment reconnaître et valoriser la culture sans le faire aussi au niveau de la démocratie? Est-il possible de prétendre être démocratique sans respecter et reconnaître dans ces pratiques la culture des participants? Ce mémoire a été réalisé dans cette optique : au lieu de chercher des façons de former les gens à la démocratie, il s'agit de réfléchir aux façons de faciliter l'exercice de la démocratie chez des personnes éloignées culturellement de ceux et celles qui ont inventé et qui imposent les mécanismes démocratiques. Car, comme l'affirme Touraine «la démocratie n'est pas seulement un ensemble de garanties institutionnelles [...]. Elle est la lutte de sujets, dans leur culture et dans leur liberté, contre la logique dominatrice des systèmes» (Touraine, 1994 : 24).

Dernière contradiction intéressante soulevée par le rapport : les animatrices considèrent leur rôle comme central concernant la participation démocratique (soutien, circulation de l'information, ...), mais conçoivent les problèmes comme extérieurs à elles : «manque d'intérêt des participantes, leurs difficultés de compréhension, leurs peurs, leur faible disponibilité, leurs problèmes, la complexité des dossiers, la lourdeur des informations, les contraintes de l'État, le manque de temps et de ressources» (Filion *et al.*, *op. cit.* : 74). D'après cette position, il ne reste plus aux animatrices qu'à augmenter le soutien à l'apprentissage de la démocratie aux participants (on se souvient que les efforts en ce sens ne parviennent généralement pas à satisfaire les besoins des participants).

Il était mentionné en introduction que rarement on a remis en question ou critiqué les pratiques démocratiques dans les organismes de base. Cette affirmation est basée sur une lecture des différents documents publiés par le Regroupement. Par exemple, ce qui m'a le plus frappée à l'étude du dossier «La vie associative» du Monde alphabétique, c'est que nulle part on ne soulève de difficultés liées à la participation démocratique, ni questions, ni remises en questions⁹... Un seul passage, qui rend compte d'une recherche effectuée auprès des participants sur leur conception de leur place dans les groupes, mentionne ce paradoxe : «les participantes et les participants mentionnent à plusieurs reprises qu'un des atouts importants pour faire partie d'un C.A., c'est de... SAVOIR

⁹ Ayant été membre du comité de lecture de cette revue, je me souviens, lors d'une première rencontre visant à établir les sujets précis du dossier, avoir suggéré d'étudier les difficultés liées à la pratique de la démocratie dans les groupes d'alphabétisation. Cette suggestion avait été immédiatement éliminée par mes coéquipières : «Quels problèmes? Il n'y en a pas de problèmes.»

LIRE ET ÉCRIRE.» (Lefebvre : 1996 : 31 - c'est l'auteure qui souligne). Cette perception des participants suscite l'étonnement de l'auteure qui affirme que l'expérience prouve plutôt le contraire, c'est-à-dire que les personnes ont su devenir efficaces et prendre des décisions malgré le fait qu'elles ne maîtrisent pas la lecture et l'écriture (*id.* : 31-32). Les participants et l'auteure ont manifestement deux interprétations d'une même réalité. Aussi l'extrait précédent m'a-t-il marquée: les pratiques démocratiques sont-elles adaptées aux personnes analphabètes si celles-ci considèrent la maîtrise de la lecture et de l'écriture comme importante pour faire partie de la structure démocratique la plus valorisée? Les participants peuvent-ils réellement devenir audibles dans ces conditions?

Bref, il semble aujourd'hui de plus en plus manifeste que les pratiques ne rendent pas justice aux efforts déployés pour favoriser la participation démocratique des participants. Elles ne semblent pas traduire les principes liés à la démocratie de façon satisfaisante ou cohérente. Non seulement les participants manifestent un mécontentement certain, mais 1) les efforts des animatrices n'ont pas les impacts escomptés; 2) il y a incompatibilité entre les sources de problème identifiées et les solutions proposées; et 3) les animatrices se donnent un rôle de première ligne quant à la participation démocratique mais se déchargent de toute responsabilité quant à son échec. Il est donc légitime de se poser ces questions : comment se fait-il que malgré tous les efforts déployés, les participants ne parviennent pas à s'approprier les informations qui leur sont transmises? Comment se fait-il qu'ils considèrent les structures décisionnelles (qui les concernent, en théorie) comme inaccessibles, et ce, par ailleurs, malgré tout le soutien offert? Les structures démocratiques, même avec tout l'accompagnement possible, sont-elles garantes de pratiques réellement démocratiques? Et même, les favorisent-elles? Ce mémoire apportera des éléments de solutions à ces questions.

1.4 Les difficultés liées aux pratiques démocratiques : des explications

Comment réinterpréter ces expériences des membres du RGPAQ? Quelles sont donc les raisons évoquées ou les explications données concernant les difficultés associées à la participation démocratique dans les groupes? Certaines auteures ont réfléchi sur le sujet des contraintes à la démocratie.

Ces contraintes sont souvent identifiées comme issues de l'extérieur de l'organisme. Ainsi, une première contrainte, qui se retrouve dans le discours des intervenantes, serait les exigences et contraintes des bailleurs de fonds qui amènent les groupes à modifier leurs actions et discours en fonction des organismes bailleurs de fonds (Couillard, *loc. cit.* : 55; Filion *et al.*, *op. cit.* : 46, 51-52). Ces contraintes vont de pair avec un financement insuffisant qui nuit à l'atteinte de l'objectif démocratique en précarisant l'emploi. (Duval, 2005 : 86). Les employées doivent effectuer une lourde tâche tout en ayant peu de stabilité d'emploi, ce qui leur permet peu de s'investir dans des processus à long terme comme celui lié à la démocratie. Plus généralement, certaines auteures remarquent l'impact de la pression au rendement aujourd'hui fort présente dans la société en général. Cette pression induit un souci d'intervenir de façon efficace (Duval, *id.* : 87). Les contraintes des bailleurs de fonds sont en quelque sorte une manifestation précise de ce souci d'efficacité généralisé. Ce souci d'efficacité aurait un impact sur la structuration du fonctionnement interne des organismes, qui se veut elle aussi axée vers l'efficacité, au détriment du processus démocratique (Duval, *id.*). Comme réponse à cette pression, par exemple, la «délégation d'un certain pouvoir à une spécialiste est vue comme une stratégie plus efficace que le développement égalitaire du potentiel de chacune» (Couillard, *loc. cit.* : 60). La pression au rendement compromettrait donc la participation large puisque les travailleuses, moins disponibles (parce qu'elles sont amenées à viser des résultats quantifiables et parce que leurs ressources sont limitées), peuvent moins investir dans le recrutement et la formation des bénévoles et du personnel, ainsi que dans l'accompagnement des participants qui pourraient s'impliquer dans un processus de prise de décisions (Duval, *loc. cit.* : 88; Filion *et al.*, *op. cit.* : 46).

D'autre part, le processus de prise de décision serait exigeant parce que le contenu des débats est d'une complexité croissante (par exemples, les enjeux socio-économiques discutés en conseil d'administration, la connaissance des politiques, des programmes, des acteurs et interlocuteurs autant que la participation aux multiples tables de concertation), complexité qui s'ajoute aux habiletés nécessaires pour pouvoir fonctionner de façon efficace dans les structures démocratiques. Plusieurs auteures ont effectivement constaté à quel point les différentes intervenantes, tout comme les participants et membres de conseil d'administration du RGPAQ, déplorent l'inaccessibilité des instances, la complexité des dossiers et enjeux et le niveau de

connaissances et de compétences à développer pour participer aux structures de l'organisme. Les participants parlent aussi de la vitesse à laquelle elles doivent comprendre les enjeux et prendre une décision (Beeman, 2004 : 132; Duval, *loc. cit.*; Filion *et al.*, *op. cit.* : 48, 49, 51; Fournier *et al.*, 1995 : 25, 34; Guberman *et al.*, 1994 : 55; Guberman *et al.*, 1997 : 29, 69; Guberman, 2004a : 116; Guberman, 2004b : 173).

Couillard ajoute que le financement des groupes entraîne leur soumission à la logique bureaucratique, celle-ci favorisant le développement de rapports hiérarchiques ainsi qu'une concentration de l'autorité (Couillard, *loc. cit.* : 54). Elle affirme que le fait de s'ajuster aux exigences ou aux politiques des bailleurs de fonds, en plus d'entraîner une trahison des valeurs des organismes (*id.* : 55), demande «savoir-faire et savoir-dire qui sont des stratégies de pouvoir indéniables» (*id.* : 56). De plus, la multiplication des tables de concertation entraîne le fait que les groupes se voient obligés de «déléguer une permanente qui maîtrise le vocabulaire spécialisé et le protocole imposé, adoptent le langage fortement coloré par le discours bureaucratique véhiculé par les membres institutionnels du réseau». Ce langage n'est pas sans pénétrer le discours des groupes (*id.* : 58). Dans un même ordre d'idées, la recherche de fonds qui deviendra «d'autant plus efficace que le groupe ajuste son discours à celui des personnes avec qui il doit composer : fonctionnaires et technocrates, mais aussi représentants d'autres groupes communautaires qui rivalisent pour les mêmes subventions» (*id.* : 59). Cette recherche de subvention demande une certaine formation : ainsi, mentionne l'auteure, les organismes qui regroupent des personnes très peu scolarisées se voient contraints d'embaucher des intervenantes qui se retrouvent évidemment en position de pouvoir par rapport aux membres, et ce à cause du savoir et des habiletés nécessaires pour effectuer ces tâches (*id.* : 59-60).

Ces commentaires nous entraînent vers l'idée que les groupes, notamment à travers les intervenantes, participent, par leurs choix et actions, à la construction du problème. Les membres de conseil d'administration et surtout les participants du RGPAQ soulignent les lacunes au niveau de soutien et de l'information (sur les instances et en général) aux participants. Le soutien n'est pas suffisant pour permettre à toutes et tous de participer aux structures démocratiques aux forme et contenu complexes. Ce à quoi Guberman et ses collègues répondent en insistant sur l'importance de former les membres à la vie démocratique (Guberman *et al.*, 1994 : 55).

La démocratie doit même se voir comme «un processus d'apprentissage continu» et présent au sein de toutes les activités du groupe (Guberman, 2004b : 174; Beeman, 2004 : 138; Guberman, *id.* : 162). Pour Duval, face à l'efficacité attendue, l'enjeu réside essentiellement en le fait de consacrer du temps au processus, ce qui suppose de résister aux pressions et d'être convaincu de l'importance de cette mission des groupes d'élargir l'espace démocratique : «Être mieux organisé pour mieux agir n'est donc pas un signe d'affaiblissement de la démocratie, à condition que le processus prime sur le résultat, qu'on investisse temps et énergie dans le processus. Or c'est justement ce qui est menacé. Il faut donc miser sur la structuration du processus» (Duval, *loc. cit.* : 88). Ainsi les groupes, à travers les intervenantes, auraient leur part de responsabilité relativement aux insatisfactions concernant les pratiques démocratiques.

Mais qu'en est-il des participants en particulier? Quelle est leur part de responsabilité dans la construction du problème? Plusieurs employées et membres de conseil d'administration du RGPAQ affirment que les contraintes viennent en grande partie des participants. Les limites au niveau de leurs capacités, leurs caractéristiques (scolarité, problèmes personnels), leurs manque d'intérêt ou réticences et leurs difficultés de compréhension (Filion *et al.*, *op. cit.* : 46, 49, 51, 53, 54) sont autant de raisons qui expliquent les difficultés ou insatisfactions liées aux pratiques démocratiques. Ajoutons enfin que les participants s'ajoutent aux administrateurs et employées du RGPAQ pour nommer leur peur (peur de l'inconnu, peur de prendre une mauvaise décision, peur du jugement) et leur manque de confiance (Filion *et al.*, *op. cit.* : 48, 50, 51) comme cause de leurs difficultés de participation.

1.5 Une question de différences culturelles?

Chacune des contraintes identifiées par les auteures précédentes sont pertinentes. Elles correspondent à une expérience et à une interprétation d'une réalité. Pourtant elles ne me semblent pas expliquer de façon satisfaisante et complète les insatisfactions liées aux pratiques démocratiques. Reprenons pour cette analyse chacun des arguments de la section précédente.

La pression au rendement et le manque de disponibilité des intervenantes sont des éléments qui effectivement peuvent nuire au processus démocratique. Toutefois, il appartient aussi aux organismes de remettre en question les contraintes qu'ils s'imposent

parfois eux-mêmes. D'ailleurs les contraintes de bailleurs de fonds ont été jusqu'à présent assez faibles dans le milieu de l'alphabétisation. Les groupes peuvent choisir le lieu où ils investiront davantage de temps et de ressources. Il en va de cette autonomie tant revendiquée par les groupes populaires!¹⁰ Il est donc autant question de choix et de priorités que de temps et de ressources, comme le souligne Duval. Le but, de toutes façons, n'est pas d'augmenter indéfiniment le temps consacré aux pratiques démocratiques mais de trouver un moyen de les intégrer à la vie du groupe.

Si la question des choix et priorités est importante, c'est donc que questionner la volonté des intervenantes est pertinent, voire fondamental. Toutefois, cet argument ne doit pas se restreindre à la l'accessibilité des intervenantes, à la formation à la vie démocratique et au soutien aux participants. En effet, promouvoir comme solution aux difficultés liées aux pratiques démocratiques une augmentation de l'accompagnement est en principe incontestable, mais plutôt incompatible avec le fait que les intervenantes sont déjà essouffées et disent manquer de temps. De plus, certaines informations sont tellement complexes que les animatrices ne voient même plus comment elles pourraient les vulgariser; elles disent avoir elles-mêmes de la difficulté à les intégrer (Filion *et al.*, *op. cit.* : 54; 65-66; 76-77). Guberman constate d'ailleurs que «même si nous avons observé des pratiques visant à soutenir les participantes par le biais d'apprentissages, l'ouverture des instances formelles à des femmes ayant peu d'expérience ou un faible niveau de scolarité est loin d'être acquise partout» (Guberman, 2004b : 172). Ces pratiques formatrices ou intégratrices semblent toujours insuffisantes. Ensuite, dans les structures où il y a présence de personnes de différents milieux (intervenantes, citoyens et participants), la vulgarisation et une formation soutenues peuvent entraîner une grande démobilisation de la part de «ceux qui comprennent». Car cela peut devenir interminable... De plus, et surtout, j'ai déjà mentionné à quel point une formation accrue des participants à la vie démocratique s'apparente à une insertion qui ne correspond pas aux objectifs des groupes populaires, soit de viser l'émancipation des groupes dominés à travers des pratiques qui leur ressemblent. D'ailleurs, cela s'apparente fort à une vision

¹⁰ Il y a pourtant bien une exigence des bailleurs de fonds qui me semble conditionner directement les pratiques démocratiques des groupes, et donc restreindre leur autonomie : il s'agit de l'obligation de se conformer à la Loi des compagnies. Cette loi exige des groupes qu'ils constituent un conseil d'administration, qu'ils tiennent une assemblée générale chaque année, etc. Tous les groupes, sans exception, se voient ainsi obligés de se soumettre à des structures définies à l'extérieur. Cette contrainte à l'autonomie des groupes est néanmoins peu présente dans le discours des chercheurs et des intervenantes.

bancaire de l'éducation, cette donation ou dépôt du savoir critiqué par Freire. Rappelons de surcroît que les animatrices des groupes d'alphabétisation sont généralement satisfaites du soutien qu'elles apportent aux participants alors que ceux-ci sont loin de manifester une telle satisfaction.

Il reste que l'importance accordée à la démocratie par le personnel ainsi que sa volonté à partager le pouvoir et à développer des relations égalitaires sont fondamentales. À ce moment, les processus de sélection du personnel des organismes prennent toute leur importance. Les groupes pourraient orienter leurs choix d'employées selon les convictions de celles-ci davantage que sur leur expérience ou leur niveau de scolarité.

Des intervenantes en alphabétisation expliquent leurs insatisfactions par le niveau de scolarité, les limites, les peurs, réticences ou manque de confiance des participants. C'est pourtant une contradiction fondamentale de justifier une faible ou médiocre participation démocratique par les particularités des participants, étant donné que cette démocratie les vise justement et que, de surcroît, les groupes communautaires se définissent par leur adhésion au principe de démocratie tout en affirmant appartenir à leurs membres. Les participants de groupes communautaires ne devraient pas avoir peur des instances qui sont censées les représenter. Si les groupes (et leurs structures) leur appartenaient vraiment, comme on l'affirme, auraient-ils ces mêmes réticences?

Pour ce qui est de la complexité des dossiers, elle est indéniable mais je préfère la référence à la «soumission à la logique bureaucratique» de Couillard; toutefois je dirais plutôt que cette logique bureaucratique fait appel à des ressources culturelles que ne possèdent pas la plupart des membres des groupes d'alphabétisation. Les dossiers ne sont pas seulement complexes, ils représentent un univers culturel particulier. J'ajouterais aussi que les structures démocratiques, telles qu'elles se présentent habituellement, sont très rarement remises en question. Elles font pourtant elles aussi appel à une «logique» particulière. Encore une fois, je ferais appel au concept de culture. En abordant les choses sous cet angle, il est possible d'avancer que les intervenantes et les participants voient les choses de façon différente et que la démocratie des unes est différente de la démocratie des autres; bref, que les deux groupes appartiennent à des univers culturels différents, comme le disait Freire, et que cela a un impact sur leurs visions et leurs pratiques.

Cette avenue, qui fait appel au concept de culture, est intéressante si l'on souhaite prendre en considération chacune des raisons évoquées (c'est-à-dire en les considérant comme témoignant d'une certaine vérité, comme l'interprétation valable d'une expérience). Peut-être réussira-t-elle à concilier la peur, le manque d'intérêt et les limites des participants avec la complexité des dossiers d'une part et le manque de soutien et d'informations d'autre part.

Elle constitue en tous cas une des hypothèses avancées par certains employés du RGPAQ concernant les contraintes à la participation : il y aurait une différence, voire une incompatibilité culturelle entre les structures démocratiques telles qu'elles sont, c'est-à-dire instaurées par des gens scolarisés, de classe moyenne, et les habiletés et visions des participants, peu scolarisés, de milieu populaire. Quelques citations des animatrices font ainsi référence à cette idée : «“C'est nous, notre culture qui est un frein à la participation”»; “ça n'a pas été conçu pour les participants, ça a été conçu pour les technocrates que nous sommes”»; “les gens sont amenés dans une culture qui n'est pas nécessairement la leur”, où “on aborde les questions à partir de nos perceptions”. Bref, “les habiletés des professionnels sont différentes de celles des participants, mais pas supérieures. C'est deux cultures différentes”». Une participante aussi aborde la question : «“Il faut que les structures d'en haut changent par rapport à nous autres”» (Filion *et al.*, *op. cit.* : 68).

Pourrait-on traduire, alors, ce que les intervenantes interprètent comme des limites des participants comme des habiletés différentes de celles des animatrices, leur peur et manque d'intérêt comme une conséquence de cette distance culturelle, la complexité des dossiers et des structures comme une façon particulière d'aborder la vie du groupe, et enfin le manque de support et d'information comme un manque d'habileté de la part des animatrices à traiter les sujets d'une façon qui corresponde à la culture des participants?

Si les pratiques démocratiques ne traduisent pas les principes de façon satisfaisante, il semble que les raisons habituellement évoquées pour justifier un tel écart puissent s'avérer insuffisantes. À l'instar de quelques animatrices du RGPAQ, je suggère donc une autre explication, culturelle cette fois, en espérant qu'elle enrichira le débat sur la question. Ce discours sur la culture qu'il faut respecter et valoriser et dont parlait Freire est aussi pertinent en ce qui concerne les pratiques démocratiques.

CHAPITRE II :

CADRE D'ANALYSE

«[...] bien souvent, les causes nobles qui font émouvoir sur l'illettrisme (accès à la démocratie, promotion professionnelle, autonomie d'existence, épanouissement personnel...) sont des causes de nobles, au sens de dominants.» (Bernard Lahire)¹¹

Le cadre théorique permettra de cerner la différence culturelle entre les participants des groupes d'alphabétisation et les intervenantes de ces organismes. Il permettra aussi de constater le culturocentrisme et la domination culturelle du second groupe sur le premier, domination que j'accolerai au cas particulier des pratiques démocratiques. Mais développer ces idées fait appel à certains concepts qu'il est d'abord nécessaire de définir ici. Comment, tout d'abord, peut-on définir la démocratie autrement que par les formes qu'elle prend, autrement que par les procédures?

2.1 Les concepts fondamentaux : définitions

2.1.1 Démocratie

Il existe différentes façons de définir la démocratie. Alain Touraine offre une analyse intéressante quand il résume ces définitions en deux types : la démocratie considérée dans sa substance ou par ses procédures (Touraine, *op. cit.* : 165). Nous avons vu dans la section 1.2 (les pratiques) que la démocratie est d'abord décrite, dans le milieu de l'alphabétisation populaire, comme une pratique qui nécessite des structures et des moyens pour soutenir les participants. Alors la démocratie est définie par ses procédures : élections, règles de fonctionnement qui protègent la volonté populaire, etc. (*id.*). Cette définition semble effectivement la plus souvent utilisée (Gélédan *et al.*, 1998 : 89) ainsi que la plus simple à énoncer (Touraine, *op. cit.* : 165). Mais comme le spécifie Touraine : «la faiblesse de cette conception est que le respect des règles du jeu n'empêche pas les chances des joueurs d'être inégales si certains d'entre eux disposent de ressources supérieures ou si le jeu est réservé à des oligarchies» (*id.*). En effet, le fait que les procédures soient issues d'une culture particulière (de classe moyenne, de gens scolarisés, de professionnelles, d'experts, de technocrates, etc., mais de toutes façons étrangère à celle des participants) est une source de pouvoir certaine.

¹¹ Lahire, 1992 : 65.

Dans la définition par sa substance, «il s'agit de donner forme à la souveraineté populaire» (*id.*). Donc, peu importe la façon dont la démocratie s'actualisera, l'important est que les pratiques permettent, d'une façon ou d'une autre, l'autorité, le pouvoir (de décision, d'orientation) du «peuple», ici les membres d'un organisme. C'est cette définition qui m'intéresse. Toutefois, dans le milieu de l'alphabétisation populaire, rarement la démocratie est abordée ou étudiée à travers sa substance.

Ce qui apparaît important dans cette différenciation substance / procédures, ce n'est pas d'affirmer que les procédures sont méprisables ou inutiles; il s'agit plutôt de reconnaître qu'elles ne sont aucunement garantes d'une démocratie effective. De plus, une conception procédurale restreint les possibilités d'imaginer la démocratie autrement que dans sa forme actuelle : assemblée générale, conseil d'administration, soutien, ... Une définition par sa substance de la démocratie paraît donc plus susceptible d'ouvrir la porte à la création, à une redéfinition et reconstruction des procédures, à une ouverture au monde des «possibles», tout en veillant au respect de son sens fondamental qui est la souveraineté des membres : la démocratie n'est pas un «[...] schéma abstrait apte à fournir des recettes d'organisation politique et sociale universellement valables » (Burdeau, 2002 : 71), mais, plutôt, elle est «invention permanente, elle est élargissement et redéfinition infinie de ses cadres» (Busnel *et al.* , 1995 : 69).

Pour assurer le pouvoir ou la souveraineté des membres, l'idée de débat (ou délibération) ainsi que celle liée à la prise de décision sont aussi centrales en ce qui concerne la définition de la démocratie. Non seulement participer au débat est important, non seulement l'opportunité de décider est importante, mais décider de ce qui est à débattre ainsi que des formes que prendra le débat est aussi primordial. Les professionnelles ont trop souvent tendance à poser comme évidents les objets pour lesquels une démarche démocratique est nécessaire, et ceux pour lesquels elle n'est pas nécessaire (ce pour quoi il est important qu'une démarche démocratique se fasse).

Pour que tous les participants aient ce pouvoir de décision, les concepts de liberté et d'égalité deviennent fondamentaux. Ainsi, Busnel et son équipe proposent que «la démocratie suppose autre chose qu'une organisation institutionnelle particulière. Elle se pense comme l'aboutissement de la revendication de liberté et d'autonomie individuelle. [...] La démocratie suppose l'égalité des citoyens devant la loi (isonomia) et la rupture avec toute société d'ordres [...]» (Busnel *et al.* : 66).

Bref, les pratiques associées à la démocratie devraient viser à atteindre cette souveraineté des membres. C'est ainsi que le concept de démocratie prend son sens dans ce projet.

2.1.2 Culture

Concept complexe s'il en est (en 1952, A. Kroeber et C. Kluckhohn en ont relevé 163 définitions), le mot culture a évolué au fil de l'histoire pour se voir accoler aujourd'hui plusieurs définitions qui témoignent de visions différentes. En 1871, l'anthropologue Tylor définissait la culture comme «un ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société». La définition est large et s'oppose en fait au concept de «nature». (Étienne *et al.*, 1997 : 98). La culture est donc propre aux êtres humains. Toutefois la culture amène aussi l'idée d'une distinction entre groupes sociaux. En effet, la culture est souvent définie comme un ensemble de traits qui caractérisent une société, qui spécifient un groupe, qui sont communs à un groupe social en particulier, qui permettent de constituer des individus en une collectivité particulière et distincte (Grand'Maison, 1969 : 187; Rocher, 1969 : 88; Guillaumin : 1994). Bref, comme le mentionne simplement Lévi-Strauss, «nous appelons culture tout ensemble [...] qui [...] présente, par rapport à d'autres, des écarts significatifs» (Lévi-Strauss, 1958 : 325).

La différence culturelle ne concerne pas que les groupes ethniques, comme on peut avoir tendance à le penser. Elle peut concerner n'importe quel groupe social. On peut constater des différences culturelles selon les âges, le sexe, le milieu rural ou urbain, etc. Concernant les participants des groupes d'alphabétisation, j'ai cherché d'emblée des informations sur les traits de la culture dite populaire. Le but de ces recherches était de confirmer par la littérature existante la reconnaissance d'une différence culturelle entre les personnes analphabètes et les intervenantes des groupes. C'est finalement du matériel sur la culture de l'oralité, qui concerne justement et très précisément les personnes peu à l'aise avec l'écrit, qui s'est avéré le plus riche.

2.1.3 Une différence culturelle reconnue

2.1.3.1 *Culture populaire*

Il n'est pas facile de trouver une définition satisfaisante et contemporaine de la culture populaire, ou même du milieu ou de la classe populaire. En effet, «la sociologie éprouve aujourd'hui les plus grandes difficultés à nommer les classes populaires [...] Tout essai de définition sociologique de ces classes populaires semble voué à l'échec. Les mots apparaissent dépassés, réducteurs ou erronés. Ainsi, depuis des décennies, pauvreté et condition ouvrière ont cessé d'être synonymes [...]» (Villechaise, 1997 : 35). Lalive d'Épinay abonde dans le même sens : «rares sont aujourd'hui les travaux traitant des classes populaires autrement que sous l'angle des inégalités dont elles pâtissent» (Lalive d'Épinay, 1982 : 88). Ainsi, insiste cet auteur, si les recherches peuvent dire ce que ces classes ont moins ou n'ont pas, elles ont bien du mal à dire ce qu'elles ont d'autre (*id.*). La culture populaire, quant à elle, semble

[...] définie exclusivement par référence à un goût dominant, c'est-à-dire négativement, en termes de handicaps, de limitations, d'exclusion, de privations, d'absence de choix, de non-consommation et de non-pratiques, etc., la culture populaire apparaît nécessairement, dans cette perspective, comme un ensemble indifférencié de manques, dépourvu de repères propres, à l'intérieur duquel on peut tout juste essayer de distinguer des strates de densité symbolique décroissante, allant de la «quasi-simili-culture» des couches frontalières de la petite bourgeoisie [...] à la non-culture du sous-prolétariat et des «exclus» (Grignon et Passeron dans Villechaise, *loc. cit.* : 364-365).

En fait, très peu de définitions sont proposées dans les ouvrages traitant de ce sujet. Imbert, pour définir le terme «populaire», mentionne qu'il se réfère à «la partie de la Nation considérée par opposition aux classes où il y a soit plus d'aisance, soit plus d'instruction» (Imbert, 1979 : 15). Et pour le sociologue du loisir Lalive d'Épinay, la culture populaire signifie le système culturel de grands groupements réels occupant une situation subalterne et dominée dans la société globale (Lalive d'Épinay, 1982 : 87). Barthez précise : «De même, parler de culture populaire, c'est se référer à une autre culture qui, elle, n'a pas besoin d'adjectif pour être qualifiée. Au mieux, on dira qu'il s'agit de la "culture cultivée"; tautologie certes, mais nécessaire ici si l'on veut cerner correctement ce dont on parle» (Barthez, 1979 : 41). On peut donc déduire l'existence d'une différence culturelle entre les personnes analphabètes et les intervenantes puisque ces premières occupent une position subalterne et dominée dans la société globale, et que ces deuxièmes font partie des classes où il y a souvent plus d'aisance et toujours plus d'instruction.

2.1.3.2 Culture illettrée, culture de pauvreté

Les participants des groupes d’alphabétisation populaire sont donc des personnes peu scolarisées et vivant la plupart du temps en situation de pauvreté économique. Pourrait-on alors parler de culture analphabète, ou encore de culture de pauvreté? Concernant la première expression, deux auteurs semblent s’entendre pour affirmer qu’il n’existe pas de culture illettrée¹². Utiliser ce concept serait abusif du fait notamment «de la diversité flagrante des illettrismes et des populations parmi lesquelles on les rencontre» (Marandon, 2001 : 300). La même conclusion semble s’imposer quant au concept de culture de la pauvreté (concept développé par l’anthropologue Oscar Lewis dans les années soixante) : les pauvres constituent une population trop hétérogène ou transitoire pour qu’on puisse leur attribuer une culture propre (par exemple, «au cours d’une année, plus de la moitié des individus considérés comme pauvres ne le sont pas l’année suivante» (Duncan dans Mercier, 1995 : 14)). L’expression «culture populaire», semble donc être jusqu’ici la plus judicieuse malgré qu’elle puisse manquer de précision.

2.1.3.3 Culture de l’oralité

Certains sociologues insistent pour parler de l’opposition entre les cultures qu’ils qualifient d’écrite et d’orale. Ces deux cultures vivraient leur rapport au monde de façon différente, la première à travers le filtre de l’écriture, et la seconde à travers le langage oral (Villepontoux, 2001 : 27). Elles sont donc «liées à deux pratiques du langage, attestées par deux types de maîtrise de la langue qui seraient aussi deux manières différentes de lire et d’interpréter le réel et par conséquent de construire le monde. Deux modes de structuration de la pensée aussi [...]» (*id.*). Je conserve cette idée de cette différenciation culturelle écrite/orale, bien que le terme de culture populaire puisse être aussi pertinent. Les auteurs qui parlent de cultures orale et écrite associent d’ailleurs eux-mêmes parfois l’expression «culture populaire» à celle de «culture de l’oralité»¹³.

¹² Les Européens font une distinction entre “analphabétisme” et “illettrisme”, ce second étant le plus couramment employé car il désigne les individus (la presque totalité selon les spécialistes) qui ont été scolarisés (contrairement aux analphabètes) mais qui ne maîtrisent tout de même pas (ou plus) le code écrit.

¹³ Le titre d’un ouvrage de Richard Hoggart (1970) et sa traduction sont à cet effet révélateurs. En anglais, l’ouvrage s’intitule : «The uses of literacy : aspects of working class life». En français : «La culture du pauvre : étude sur le style de vie des classes populaire en Angleterre». On considère donc sans distinction l’alphabétisation, la culture du pauvre, la classe ouvrière et les classes populaires.

Si le concept de culture suppose une différence, il ne peut toutefois prétendre ériger des frontières claires, définies et immuables entre les différents groupes. Le concept de culture ne permet pas d'affirmer

l'existence d'un nombre fini de cultures historiques clairement distinctes des unes des autres. Identifier des cultures n'autorise donc pas à en réifier l'existence [...], et ceci pour deux raisons. La première est qu'envisagée à un niveau d'investigation donné la comparaison entre les cultures ne mobilise pas l'emploi exhaustif et équi-pondéré d'un ensemble fini de traits distinctifs. De proche en proche, les cultures sont *à la fois* semblables et différentes : les caractéristiques utilisées pour conduire la comparaison ne varient pas toutes en même temps d'une culture à l'autre et celles qui varient de manière concomitante ne le font pas nécessairement avec la même intensité ni dans le même sens. La seconde raison qui interdit à l'anthropologie de se vouloir une systématique des cultures est que l'identification de celles-ci est un *résultat* de l'analyse, non une *donnée*, les conditions de la détermination et de la comparaison dépendant de l'échelle choisie pour l'étude. (Galaty et Leavitt, *op. cit.*).

Les auteurs ajoutent que le «fait que les cultures ne soient pas formellement des entités closes interdit qu'on puisse prétendre en établir une nomenclature» (*id.* : 192). Ils illustrent leur propos par cette citation de Lévy-Strauss : «si l'on cherche à déterminer des écarts significatifs entre l'Amérique du Nord et l'Europe, on les traitera comme des cultures différentes; mais, à supposer que l'intérêt se porte sur des écarts significatifs entre [...] Paris et Marseille, ces deux ensemble urbains pourront être provisoirement constitués comme deux unités culturelles» (dans Galaty et Leavitt, 191). Werner et Schoepfle diront même que puisque chaque être est toujours membre d'au moins un groupe, chaque être est multiculturel (Werner et Schoepfle, 1987 : 97). Cette donnée m'amène à insister sur le fait de s'en tenir à l'existence de deux pôles culturels entre les lettrés et les non lettrés, entre les milieux populaires et les intervenantes et autres professionnels, plutôt que de chercher à décrire des caractéristiques ou traits définis exclusivement en fonction d'une culture ou d'une autre.

2.2 D'une différence culturelle à une domination culturelle

2.2.1 Une domination construite historiquement

Si l'on ne peut établir une nomenclature des cultures, plusieurs auteurs s'entendent toutefois sur le constat d'une différence culturelle, notamment entre la culture écrite et la culture orale. Une différence qui a une histoire, où l'écriture est l'élément qui a apporté des changements culturels dans les sociétés :

[historiens, anthropologues et psychologues] ont montré, dans des directions différentes, l'importance de la culture écrite : les transformations mentales qui y sont liées, les transformations dans l'organisation sociale des activités (économiques, religieuses, politiques, juridiques, etc.) auxquelles elles participent (dont elles sont constitutives). Ces différents auteurs ont montré ce que la culture écrite modifiait en terme de rapport au langage, de rapport à la connaissance, de mode de production des connaissances, de mode d'éducation, de mode d'exercice du pouvoir, etc. (Lahire, 1994 : 81).

Bernard Lahire nous rappelle aussi que l'écriture n'a pas toujours existé, et surtout que son utilisation ne s'est pas toujours voulue généralisée : « Cette généralisation des formes sociales scripturales du XVI^e siècle au XIX^e siècle, se marque notamment dans la volonté de codifier des “savoirs” qui, jusque là, n'existaient que sous la forme de schèmes incorporés, acquis et reproduits dans la pratique circonstanciée, contextualisée, orale et visuelle, i.e. au sein de ce que nous avons appelé des formes sociales orales » (Lahire, *id.* : 82). S'installera donc, plus qu'une différence, une domination culturelle, domination par ailleurs construite historiquement :

Dès lors que se généralisent les multiples pratiques d'écriture (et pas seulement la culture écrite au sens de culture littéraire), de nouvelles oppositions deviennent signifiantes, organisent les discours et les actes : on assiste à la production sociale de l'ignorance, de la sauvagerie intérieure. Le « peuple » est constitué comme un pôle à éduquer, sur lequel il faut exercer un travail particulier (« pédagogique »). Les discours sur l'« oral », le « populaire », la « sauvagerie », l'« enfance », la « nature », etc. contribuent à constituer de nouveaux rapports de domination culturels et politiques. Le problème (politique, culturel, scientifique, ...) des « cultures populaires » se pose donc au moment de la généralisation des formes sociales scripturales et de la prise de sens politique, culturel, scientifique, des formes sociales orales : *elles sont le nom d'un nouveau rapport de domination culturel et politique* [l'auteur souligne] (Lahire, 1993 : 34).

Aujourd'hui, c'est dès l'âge scolaire que la domination culturelle se manifeste : « [...] étant donné le cadre scolaire au sein duquel les élèves sont amenés à s'exprimer, étant donné le rapport au langage de ces élèves, et étant donné les catégories de jugement et d'évaluation des enseignants, ces derniers ne peuvent que constater une “pauvreté de vocabulaire” et de “syntaxe”. La “pauvreté” a ses conditions sociales d'apparition, de réalisation, elle est le produit d'un rapport entre deux cultures » (Lahire, 1999 : 227)¹⁴. Bref, comme le souligne de Certeau, « l'écriture constitue aussi un principe de hiérarchisation sociale qui privilégie le bourgeois et le technocrate : la maîtrise du langage garantit et isole un pouvoir nouveau, “bourgeois”, celui de faire

¹⁴ À ce sujet, Lahire ajoute : « Bernstein [un linguiste réputé] décrit parfaitement bien les jugements scolaires en matière d'usage du langage : usage explicite qui privilégie la verbalisation par rapport à l'usage de l'intonation, du geste, des mimiques et qui impliquent que soient donc développées les articulations strictement verbales et la précision du vocabulaire » (Lahire, 99 : 228).

l'histoire en fabriquant des langages. Ce pouvoir est essentiellement scripturaire, il définit le code de la promotion socio-économique et domine, contrôle ou sélectionne selon ses normes tous ceux qui ne possèdent pas cette maîtrise du langage» (de Certeau dans Paquet, 1989 : 83). Qui sont ceux qui sont victimes de domination culturelle dans les groupes d'alphabétisation? Qui constitue le «pôle à éduquer»? Qui a déjà été jugé (est jugé?) comme pauvres de vocabulaire et de syntaxe? Les participants. Et qui possède le pouvoir lié à la maîtrise du langage scriptural, qui constitue le groupe cultivé? Les animatrices et autres professionnelles.

Plus encore, les savoirs écrits se sont complexifiés au fil du temps et se spécialisent de plus en plus, et cette complexité des pratiques d'écriture et des savoirs théoriques entraîne le développement de la figure de l'Expert. La coupure Profane / Expert est marquée. La distribution sociale des connaissances est inégale et l'exclusion de divers champs de savoirs s'en suit (Lahire, 1992 : 70)¹⁵. Ceci n'est pas sans rappeler la «logique bureaucratique» ou technocratique dont on a parlé plus haut, qui se retrouve parmi les raisons qui expliquent les difficultés liées aux pratiques démocratiques.

2.2.2 Normalité et culturocentrisme

La différenciation culturelle comporte ainsi des dangers de domination d'une culture sur une autre. Cette situation de domination est reliée au culturocentrisme (concept longtemps réduit à celui d'ethnocentrisme) de la culture dominante. Morgan soutient que toute culture crée une forme de culturocentrisme : «En fournissant des codes d'action que l'on accepte d'emblée et que nous jugeons «normaux», elle nous amène à envisager les activités qui ne se conforment pas à ces codes comme anormales. Si nous prenons pleinement conscience de la nature de la culture, cependant, nous voyons que nous sommes tout aussi anormaux à cet égard». (Morgan, 1989 : 131). Disons, à l'instar de Lévis-Strauss, qu'il est plus facile de «rejeter hors de la culture tout ce qui ne se conforme pas à la norme sous laquelle on vit» (Lévis-Strauss, 1961 : 20). Il devient difficile de comprendre un mode de pensée différent du nôtre en utilisant notre rationalité; comme on n'y voit pas la logique, on la considère comme illogique, ou du moins prélogique (Brunettière *et al.*, 1990 : 209).

¹⁵ Et comme l'auteur le spécifie, ces savoirs sont «nécessaires dans le monde de la production matérielle mais aussi nécessaires pour s'approprier légitimement une œuvre cinématographique, théâtrale, littéraire...» (*id.*)

La vie des pauvres est ainsi basée sur une vision de classe moyenne (Valentine, 1970 : 17). Richard Hoggart et surtout Oscar Lewis nous en donnent d'excellents exemples dans leurs descriptions de traits spécifiques à la culture de pauvreté. Oscar Lewis a voulu décrire la culture de pauvreté dans les sociétés modernes. Voici des traits qu'il a identifiés et qui concernent des structures sociales : désorganisation de la famille, absence d'intégration aux systèmes institutionnels, désorganisation locale. En voici d'autres qui caractérisent davantage des comportements individuels : irrationalité des conduites (liée à une préférence pour le présent), passivité, autoritarisme masculin (Lewis, 1963 : 31-32). Hoggart, quelques années plus tard, bien qu'il nous présente une vision beaucoup moins péjorative, et bien qu'il se réclame comme issu de cette «culture du pauvre», n'échappe pas à cette tendance. Il parlera, par exemple, de la «difficulté qu'éprouvent les classes populaires à manier les idées générales et abstraites», ou affirmera qu'«en politique, les classes populaires sont, dans leur masse, portées à un réalisme à courte vue» (Hoggart, 1970 : 149). Cela confirme ce que certains auteurs constataient concernant la définition de la culture populaire, c'est-à-dire qu'elle est établie en terme de manques, par référence à un goût dominant. Ces caractéristiques, non seulement sont formulées avec comme référence la culture dominante, non seulement elles sont des constructions de l'observateur, non seulement elles entraînent des comparaisons malsaines, mais en plus les auteurs semblent conclure un peu rapidement qu'il s'agit de traits spécifiques à la culture populaire. En effet, ce n'est parce que l'on observe quelque chose dans une population donnée qu'elle est nécessairement particulière à elle, qu'elle ne concerne pas d'autres milieux¹⁶.

C'est ce qui arrive avec les traits de la culture populaire, donc des participants des groupes d'alphabétisation. On les appréhende comme des distorsions, des versions pathologiques ou incomplètes de la culture de référence : celle de la classe moyenne, au lieu d'aborder la vie des classes populaires comme un tout, comme le voudrait l'approche ethnographique (Valentine, *op. cit.* : 115). Même avec l'approche la plus «progressiste», il reste que les participants sont des personnes à éduquer (à alphabétiser, à rendre autonome, à aider à se débrouiller dans la vie de tous les jours, ...). Cela comporte certainement des conséquences insidieuses qu'il est difficile d'imaginer à prime abord, surtout lorsqu'on agit en toute bonne volonté et générosité.

¹⁶ À ce sujet, on lira : OGIEN, Ruwen (1983). Théories ordinaires de la pauvreté, Paris, Presse universitaires de France, 176 pages (en particulier le chapitre 4).

Dans les groupes d'alphabétisation populaire, la domination culturelle peut bien sûr être considérée dans toutes les activités habituelles. Toutefois, concernant le sujet qui nous intéresse, elle est focalisée dans les événements particuliers que sont les pratiques démocratiques telles qu'elles sont, soit à travers leurs structures, procédures, contenus, ... Les participants sont des personnes à éduquer et à insérer, puisqu'il faut leur montrer comment exercer la démocratie de la bonne façon, celle des intervenantes. Il s'agit ainsi d'une forme d'insertion à un mode d'action inconnu des participants.

2.2.3 Les discours sur l'analphabétisme

Les discours sur l'analphabétisme sont par ailleurs imprégnés de cette notion d'insertion sociale. En effet, l'intervention en alphabétisation fonde bien davantage ses actions et revendications sur le droit à l'alphabétisation que sur le droit d'être analphabète. Ce qui indigné le plus et qui constitue la base des actions, c'est surtout le nombre et la réalité des personnes analphabètes, pas le peu d'espace qui leur est accordé dans la société. Ce discours, selon Bernard Lahire, comporte des pièges dangereux. Il témoigne d'un ethnocentrisme culturel et stigmatise les personnes visées par l'intervention (Lahire, 1999 : 298) :

le stigmate passe en même temps que l'indignation, ou mieux, l'indignation *fait passer* le stigmate. De même que dans les discours sur l'«insertion sociale», on repère dans les discours sur l'illettrisme une insistance sur l'«autonomie», l'«indépendance», la «maîtrise de son existence», la «responsabilité», la «citoyenneté». Voilà les signes d'une bonne insertion, voilà les critères à partir desquels sont jugés les illettrés. [...] En fait, en dénonçant les exigences (présentées comme normales) d'autonomie, de citoyenneté, de responsabilité, d'indépendance, de maîtrise de son corps, de son environnement, de son destin professionnel, etc., les discours sur l'illettrisme énoncent une *morale de dominant*. L'apparente générosité du discours indigné (faire accéder tout le monde au lire-écrire) est la manière rhétorique, constitue le piège discursif le plus efficace pour produire des stigmates. En dénonçant des inégalités, le discours stigmatise; en présentant avec générosité les objectifs à atteindre il classe ceux qui ne les atteignent pas. En affichant la volonté de donner de l'autonomie, la dignité, la responsabilité de soi, la citoyenneté à certains, le discours présuppose, de ce fait même, que certaines catégories sociales vivent dans la dépendance, l'indignité, l'irresponsabilité de soi, ne savent pas se maîtriser, maîtriser leur vie et ne sont pas de véritables citoyens. [...] on pourrait dire que, bien souvent, les causes nobles qui font émouvoir sur l'illettrisme (accès à la démocratie, promotion professionnelle, autonomie d'existence, épanouissement personnel...) sont des causes de nobles, au sens de dominants. (Lahire, 1992 : 63-65).

Ainsi, les gens de milieux populaires sont considérés et pris en charge à travers leur statut d'assistés ou de culturellement sous-développés (Paquet, *op. cit.* : 80). À la limite, «il faudra [...] le protéger, lui l'illettré, l'aider à défendre ses droits, et même les

défendre à sa place parfois» (Villepontoux, 2001 : 23). Et l'emphase qui est mise sur le problème de l'analphabétisme entretient la domination de la culture lettrée, avec son mode particulier de relation au monde et d'appropriation du réel (*id.* : 33). Les pratiques démocratiques dans les groupes populaires n'échappent pas à cette logique, étant habituellement définies comme un moyen d'apprentissage des rouages de la démocratie telle que la perçoivent les professionnelles (ainsi qu'un moyen d'atteindre une véritable citoyenneté). Bref, être analphabète aujourd'hui signifie être incompetent, bien plus généralement que par rapport à l'écrit (*id.* : 31), et la démocratie vue comme un apprentissage peut aisément s'insérer dans cette vision. Tout ceci a des impacts sur les personnes que l'on vise aider ou libérer.

2.2.4 L'insertion en alphabétisation : une pratique d'acculturation

La principale façon d'insérer les personnes analphabètes est évidemment l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Cette forme d'intervention n'est pas que libératrice ou émancipatrice. En effet, certains auteurs considèrent comme une véritable acculturation cette entrée dans l'écrit¹⁷. Il s'agirait en fait d'«un problème d'inculcation, pour ne pas dire d'incorporation, d'une culture langagière qui se distingue foncièrement de l'oralité, autrement dit d'une mutation radicale dans les façons d'utiliser le langage, d'interagir avec autrui, d'acquérir des connaissances, de se construire à la fois en tant qu'individu et en tant qu'acteur social communiquant» (Dabène, 2001 : 48). Car, ajoute l'auteur, le «recours à l'écrit, si modeste soit-il, est un geste de culture, au sens anthropologique du terme, s'insérant dans un ensemble d'attitudes, de comportements, de représentations définissant un "habitus socioculturel"» (*id.* : 52). On peut donc penser que l'entrée dans les structures et procédures visant la démocratie participe de cette acculturation.

Bref, les intervenantes souhaitent, à travers la volonté que tous sachent lire et écrire, rapprocher d'elles ces gens qui n'ont pas accès aux joies qu'elles ont trouvées dans la communication écrite. Mais il y a aussi le fait que ces intervenantes ont beaucoup de difficultés à intégrer (et tout d'abord, à reconnaître) le mode de pensée des personnes analphabètes, et cela parce qu'elles abordent leur différence comme une

¹⁷ L'écrit est «caractérisé notamment par la double absence, dans le texte, du non-verbal, et dans le contexte, de l'autre, de l'interlocuteur» (Dabène, 2001 : 49).

ignorance, un manque à combler (Johannot, 2001 : 39). Ceci interpelle les animatrices comme en partie responsables des difficultés liées aux pratiques démocratiques. Les participants ont des limites de compréhension? Les animatrices ont peut-être aussi de la difficulté à décrocher d'une vision de la démocratie qui reflète trop leur culture. Elles ont de la difficulté à penser autrement, à s'imaginer le monde autrement.

2.3 Le relativisme culturel

C'est l'approche du *relativisme culturel* qui tente de répondre aux visions ethnocentriques. Cette approche pose le «[...] constat que tout groupe social possède son symbolisme irréductible, ou, si l'on veut, son arbitraire culturel, le principe que les cultures doivent être décrites et non hiérarchisées, ou plutôt qu'on ne peut plus les hiérarchiser dès lors qu'on les décrit complètement à partir de leurs propres codes et de leurs propres valeurs» (Grignon et Passeron, 1989 : 33). Bref, elles ont leurs propres sens, leurs propres logiques, qui sont autonomes. Le relativisme s'oppose «au misérabilisme, qui ne voit que privation ou aliénation dans la vie des dominés» (Thin, 1998 : 43). Et dès lors que l'ethnologie a ouvert le relativisme culturel à toutes les cultures ethniques (notamment), pourquoi et comment ne pas en faire profiter aussi les cultures populaires? (Grignon et Passeron, *op. cit.* : 33).

Les participants des groupes d'alphabétisation possèderaient donc leur façon de concevoir les pratiques démocratiques, et ces conceptions auraient la même valeur que celles des professionnelles. Ils possèderaient leurs propres codes, leur propre logique, qui sont différents et autonomes de ceux des professionnelles. Les participants ne seraient pas que des êtres aliénés et privés de la vraie vie. Les intervenantes peuvent-elles alors faire autre chose que d'ouvrir un espace afin que cette culture puisse exister, ici à travers des pratiques démocratiques qui seraient dès lors à transformer pour correspondre à la culture des participants, à leur interprétation de la démocratie?

2.4 Retour sur la définition de culture

Pour contourner le danger de percevoir le concept de culture comme une simple façon de différencier un groupe d'un autre (et donc le danger d'une hiérarchisation), il semble ici essentiel de revenir sur la définition de la culture pour l'enrichir d'un autre sens. Tout comme Grignon et Passeron, cités ci-haut, mentionnent que «tout groupe

possède son symbolisme irréductible», les études symboliques accordent concernant la culture une importance première à l'interprétation qu'un groupe fait de la vie : «*a system of meanings through which social life is interpreted*» (Winthrop, 1991 : 50). Clifford Geertz a été un des principaux auteurs à élaborer cette approche symbolique selon laquelle la culture n'existe que dans le contexte d'une rencontre sociale significative : «*For Geertz, culture exists (and thus can be studied) only in the meaningful interaction of social life*» (*id.* : 57). La culture est un contexte à travers lequel les événements peuvent devenir intelligibles (Geertz dans Winthrop, *id.*) et demande une exploration de l'univers symbolique d'un groupe. Groupe qui agira selon la signification que les faits et objets ont pour lui, signification elle-même construite à travers les événements et le contexte dans lequel le groupe a évolué. Garfinkel facilite la compréhension de ce qu'est la culture en amenant le fait que l'accomplissement de la grande majorité de nos activités routinières du quotidien nécessite de nombreux savoir-faire dont nous ne sommes habituellement pas conscients (Garfinkel, 1967). La culture est observable au quotidien, à travers les échanges symboliques, à travers les plus petites comme les plus grandes actions. C'est ainsi qu'il faut la concevoir. Rien ne va de soi donc, car tout acte reste ambigu dans sa signification (Winthrop, 1991 : 57) et sujet à interprétation.

L'intérêt de cette définition de la culture pour l'objet d'une telle recherche est donc le fait d'utiliser la propre interprétation des individus sur leurs expériences pour comprendre ces individus, pour avoir une expérience d'eux, pour voir le monde à travers leurs lunettes. Comme on ne peut aborder une culture qu'à partir de ses propres critères (Brunetière, *op. cit.* : 208), de ses propres perceptions, l'étude de leurs propres représentations est peut-être la seule voie qui permette de saisir la logique propre aux groupes, et donc de percevoir la démocratie autrement. Et c'est le fait de saisir cette logique qui permettra de mieux comprendre la culture des participants et éventuellement de faire en sorte que les pratiques soient davantage conformes à cette culture.

Dans le cadre de cette recherche, je devrai donc explorer comment les participants des groupes d'alphabétisation interprètent et utilisent cette pratique nommée démocratie dans le cadre d'un rapport avec des personnes d'un autre milieu culturel, les intervenantes, qui déterminent les pratiques en place telles qu'ils les connaissent.

2.5 Les questions de recherche

Il a été établi que : la culture peut être considérée comme un cadre symbolique à travers lequel une collectivité donne un sens à ce qu'elle fait; il existe des différences culturelles entre les personnes analphabètes et celles issues de la classe moyenne et scolarisée, respectivement représentés ici par les participants des groupes d'alphabétisation et les animatrices; il y a domination de la culture des animatrices sur la culture des participants; cette domination est focalisée dans certains événements, comme dans les pratiques démocratiques, qui devraient viser essentiellement la souveraineté des membres; enfin, le discours concernant l'analphabétisme sous-entend une volonté de transformer les personnes analphabètes en «autres nous».

Les deux groupes (participants et intervenantes) auraient donc deux interprétations du même phénomène social, à savoir les pratiques démocratiques, l'une étant imposée à l'autre. Les pratiques qui ont cours habituellement dans les groupes sont le reflet d'une seule interprétation, celle des intervenantes. Cela pourrait expliquer les difficultés concernant l'appropriation par les participants de ces pratiques. Autrement dit, les participants auraient une vision différente des pratiques démocratiques, ils leur donneraient un sens différent; ils donneraient un sens différent à ce qu'ils y voient, entendent, font et disent, et ce serait pour cela que la démocratie telle qu'on la pratique habituellement est si problématique et insatisfaisante. Le problème est d'ailleurs aussi habituellement défini et expliqué à partir de la seule interprétation des intervenantes.

À partir du postulat selon lequel il existe plusieurs façons d'interpréter les pratiques liées à l'exercice de la démocratie, je chercherai à dégager, sur la base des pratiques existantes (assemblées, comités, etc.), une autre interprétation de l'exercice de la démocratie, à travers le filtre culturel des participants : quel sens les participants des groupes d'alphabétisation donnent-ils à ces pratiques? Comment les vivent-ils et les interprètent-ils? Je cherche à avoir une expérience de l'autre à travers ses discours et actions. À partir de cette lecture des pratiques, il sera, je l'espère, plus facile pour les deux groupes d'engager un dialogue et pour les animatrices d'éventuellement mettre de l'avant des pratiques qui seront plus proches de la culture des participants.

CHAPITRE III :

MÉTHODOLOGIE

«C'est la bourgeoisie qui crée un certain nombre de produits culturels destinés aux classes populaires et c'est encore la bourgeoisie qui étudie la culture ouvrière ou paysanne et en fait la théorie.» (Monique Vial)¹⁸

Ce chapitre sera consacré aux méthodes et techniques sur lesquelles a été basée la collecte de données. Après quelques commentaires sur le cheminement personnel qui a précédé et accompagné ma démarche de recherche, on retrouvera des informations sur la méthode utilisée tout au long de la collecte de données et de l'analyse et sur les implications de cette méthode. Ensuite j'expliquerai quelques difficultés auxquelles j'ai été confrontée, difficultés souvent liées soit à mes attentes, soit à ma rencontre avec un milieu culturel si éloigné du mien. Puis viendront des informations sur le recrutement des organismes qui ont participé à la recherche et des personnes qui ont participé aux entrevues, suite à quoi j'expliquerai et justifierai mon choix d'utiliser deux types de stratégies pour la collecte de données. Je terminerai avec quelques considérations éthiques et par la présentation de mes stratégies d'analyse des données.

3.1 Quelques considérations

Dans le regard porté sur «le problème» que sont les personnes analphabètes et pauvres, il est important, pour éviter qu'il ne soit trop ethnocentrique, «de mieux comprendre ce qu'est l'écrit pour nous, ce qu'il charrie avec lui de représentations symboliques dans une culture comme la nôtre» (Johannot, *op. cit.*). Pour bien dégager la spécificité et l'originalité de la culture populaire, il faut prendre conscience de sa propre appartenance culturelle (Lafleur dans Leboeuf, 1974 : 421). Selon Levac, ce regard que nous portons sur les milieux populaires n'est jamais neutre. «On ne découvre vraiment que ce que l'on cherche» (Levac, 1974 : 396). L'observateur reste finalement toujours juge et ce qui est important ou qui l'est moins est toujours choisi à partir de son point de vue. Il n'est possible d'aborder une culture différente qu'à partir de ses propres critères (Brunetière, *op. cit.* : 208). Il n'y a pas d'objectivité absolue, d'autant plus que «[...] le chercheur, de par ses propres bases implicites de connaissances, se révèle très éloigné de

¹⁸ VIAL, 1978 : 122.

comprendre spontanément les manières de communiquer de l'illettré». (Besse, 2001 : 247). Comment me suis-je située par rapport à ces mises en garde?

La démarche de construction du cadre théorique de cette recherche (lectures, réflexions, discussions, analyse, écriture, etc.) m'a grandement servi à intégrer de plus en plus profondément la conviction selon laquelle tout discours et toute pratique sont une interprétation de la réalité qui correspond à la culture d'un groupe social. Cela ne va pas de soi car, comme n'importe qui, j'ai plutôt l'habitude d'utiliser ma propre appartenance culturelle comme une référence pour voir et juger l'environnement. J'ai donc travaillé à imaginer ma vie sans scolarité, sans lecture, sans écriture, à imaginer comment l'école, la lecture, l'écriture, le milieu socio-économique de mes parents, ont pu façonner ma vision du monde et de la vie. Je me suis efforcée de nommer mon appartenance à des groupes culturels. Ces groupes sont, dans leur très grande majorité, étrangers à celui des personnes analphabètes. Par exemple, lors de discussions entre amis, je me retrouve souvent à affirmer : «Cette vision de la famille, ce style de vie, cette opinion politique, ..., est très représentative des personnes de notre génération, de notre ville, et surtout issus de la classe moyenne et qui ont effectué des études universitaires». Je crois être consciente que mes propres références seront la base de mon travail de recherche. Je suis aussi convaincue que comprendre les gestes et paroles des personnes analphabètes est très difficile, plus peut-être que face à une personne d'une autre culture ethnique. Les lieux culturels communs à nos deux cultures (inférés par notre même appartenance ethnique ou nationale) brouillent les pistes et diluent ou masquent les différences qui sont plus grandes qu'elles en ont l'air en apparence (ou qu'on a souvent voulu croire). Enfin, je n'oublie pas ceci :

De nombreux travaux montrent l'existence de logiques propres aux êtres sociaux dominés là où un regard dominant ne peut voir qu'illogisme, désordre ou incohérence [...] il existe des logiques socialisatrices qui trouvent leur principe dans les formes d'existence des familles, dans les dispositions socialement produites des membres des classes populaires. Il est ainsi possible pour le sociologue de saisir des logiques là où une appréhension des pratiques à partir de leur écart aux pratiques dominantes risque de conclure uniquement à la carence, à l'inadéquation, au handicap ou à la tentative désespérée de se conformer aux logiques dominantes. (Thin, *op. cit.* : 43).

Le défi reste donc de dépasser l'universalisation de sa propre culture pour donner une valeur propre à la culture observée et à ses manifestations.

3.2 Choisir une méthode

J'ai donc procédé à mes observations et entrevues en ayant ces réflexions en tête. J'ai eu le souci constant d'utiliser une approche qui se veut ethnographique, c'est-à-dire que j'ai étudié les participants, leurs gestes et paroles, avec un regard à prime abord le plus vierge et détaché possible, le plus neuf possible; comme si j'allais observer une communauté lointaine pour la première fois. J'ai tenté de cultiver l'étrangeté (malgré que je sois consciente, comme je l'ai déjà mentionné, que mon regard ne pourra pas être objectif). J'ai toujours voulu considérer les participants comme partie prenante d'une culture différente de la mienne mais aussi autosuffisante. Plus précisément, c'est la méthode ethnographique qui m'a inspirée.

L'ethnographie¹⁹ s'est largement basée sur une approche symbolique de la culture, comme en témoigne cette question générale sur laquelle se fonde cette méthode de recherche : «*What are the cultural meanings people are using to organize their behavior and interpret their experience?*» (Spradley, 1979 : 93). Elle m'inspirera au fil des démarches nécessaires à cette recherche. Selon l'approche ethnographique, l'ethnographe se fait lui-même interprète de l'ensemble symbolique partagé par un groupe : «*the inherently fallible process of INTERPRETATION is fundamental to the experience or culture, for native and ethnographer alike*» (Winthrop, *op. cit.*). On insiste donc sur la distance culturelle qui existe entre le chercheur et le groupe étudié, distance qui doit être reconnue et prise en compte. Spradley insiste même sur le fait que toute description ethnographique est non seulement une interprétation mais une traduction. En être conscient est fondamental; l'ethnographie (ou les résultats de recherche) suppose une description d'une culture à travers un langage qui lui est étranger (Spradley, *op. cit.* : 22). En fait, les ethnographies se retrouvent entre deux mondes, deux pôles culturels : celui de l'ethnographe (et éventuellement de ses lecteurs), et celui des membres de la culture étudiée. Elles se retrouvent à la frontière entre les deux systèmes de signification ou d'interprétation, entre les deux cultures. «*They necessarily decode one culture while recoding it for another*» (Barthes in Van Maanen, 1988 : 4). La

¹⁹ «L'ethnographie est la première phase de la recherche en ethnologie, c'est-à-dire la collecte de données». L'ethnologie, quant à elle, est l'étude «des sociétés primitives, qui s'est aujourd'hui étendue aux sociétés complexes. On l'appelle aussi «anthropologie sociale» ou «anthropologie culturelle» (Deliège, 2001 : 167).

culture d'appartenance de la chercheuse devient alors un outil analytique pour saisir et réinterpréter ces interprétations que sont les discours et pratiques.

Helen B. Schwartzman, parlant de cette méthode de recherche dans les organisations, en dira : «*ethnography is a particularly valuable method of research because it problematizes the ways that individuals and groups constitutes and interpret organizations and societies on daily interactional basis*» (Schwartzman, 1993 : 3). Cette méthode est une méthode privilégiée qui permet au chercheur de sortir de ses référents culturels, de prendre du recul face à son ethnocentrisme et de (tenter de) percevoir, pendant un moment, le monde à partir du point de vue d'un groupe qui possède un système symbolique différent (Spradley, 1979 : V).

Cette méthode m'a aussi amenée à utiliser non seulement l'entrevue mais également l'observation comme sources de données (Prus, 1996). En effet, les données issues de l'observation offrent une possibilité de voir les différents acteurs interagir dans leur environnement habituel, sans intervention de ma part; ceci ne peut qu'enrichir grandement le matériel issu des entrevues qui ne peuvent qu'être menées de façon ethnocentrique. En outre, comme Spradley disait que toute description ethnographique est en fait une traduction, il insiste aussi sur le fait d'utiliser à la fois les termes de l'ethnologue que ceux du groupe observé. Dans ce mémoire, cela se traduira par une large place faite aux paroles des participants interrogés. Concrètement, cela signifie que de nombreux extraits d'entrevue viendront ponctuer les chapitres sur les résultats.

3.3 Difficultés rencontrées

Dans toute entrevue effectuée pour une recherche (et à plus forte raison encore dans le cadre d'une recherche ethnographique), «les questions doivent être posées du point de vue des personnes interrogées et de leur culture. Cela exige que le chercheur se familiarise avec le langage, les valeurs, les façons de faire des personnes de qui il veut obtenir des renseignements» (Mayer *et al.*, 2000 : 125). Pourtant, malgré mon expérience et ma connaissance des participants des groupes d'alphabétisation populaire, j'ai constaté que souvent mes questions ne suscitaient pas de réponses, ou alors pas du tout du type auquel je m'attendais. Parfois, je ne comprenais pas les réponses qu'on m'apportait, et il est arrivé que le dialogue soit ardu pour cause d'incompréhension

mutuelle. Dans l'extrait suivant, lorsque je demande au répondant d'expliquer son commentaire, il me répond en acquiescant, comme si je venais de faire une affirmation :

R Comme icitte, t'as droit à des erreurs, comme je te dis, tout est permis. Bon, faut que tu fasses attention à pas en faire trop d'erreurs, non plus. Icite, si tu fais une petite erreur, ils vont dire : «écoute, ...»

Q [...] ça veut dire quoi, pour ici, faire une grosse erreur, ça voudrait dire quoi, «il faut pas en faire trop des erreurs»?

R Je suis d'accord avec toi, tu fais pas d'erreurs non plus, des erreurs, je suis pas d'accord avec ça moi non plus...

Demander aux gens de catégoriser, comparer, nommer des instances à partir d'une définition à moi, ce n'était certes pas toujours efficace. Dans cet extrait, issu de ma première entrevue, certainement effectuée de façon plus maladroite que les autres, je n'arrive pas à faire nommer des moments précis de prise de décision et le participant répond en parlant de l'organisme en général :

Q Peux-tu me nommer des types d'endroits où on peut prendre des décisions ensemble dans l'organisme?

R À Communalpha.

Q Dans Communalpha, c'est où les places où on a du pouvoir?

R Là je comprends pas...

Q Où il y a de la démocratie? C'est où les endroits où on peut prendre des décisions ensemble?

R Icite on peut prendre des décisions.

J'ai réalisé plus tard que ce sont aussi les expressions que j'utilise pour parler de la démocratie qui sont interprétées de façon différente par le participant. En effet, comme il sera explicité plus loin, les expressions «prise de décision» ou «prise de pouvoir» sont entendues comme une «prise de parole» par les participants. Dans ce sens, peut-être ma question était-elle doublement difficile ou étrange pour le participant qui, en plus de devoir nommer des espaces virtuels (je parle d'«endroits», de «places», alors que ce sont en réalité des moments où l'on fait quelque chose), tentait de répondre à la question «Peux-tu me nommer des types d'endroits où on peut *prendre la parole* ensemble dans l'organisme?». Dans ce deuxième extrait où je tente de faire différencier des «endroits où on prend des décisions ensemble», le participant répond au contraire par ce qu'il apprécie dans l'ensemble des trois. Peut-être parle-t-il de la différence entre ces endroits et les autres :

Q Ok. C'est quoi la différence entre ces trois endroits-là? (*ateliers, conseil d'administration et assemblée générale*)

R Moi j'ai ben aimé ça toute la gang ensemble. Le monde y a pas eu de... t'aurais pu attendre, on savait tel jour on avait une réunion, une assemblée, c'est à toi à être là, des décisions, tout ça, pis la majorité a parlé, tsé.

Au-delà des langages, valeurs et façons de faire des personnes, il y a certainement aussi toute une logique de pensée correspondant à l'univers symbolique du groupe auquel on s'adresse. L'expérience n'a fait que me confirmer la profondeur des différences entre mon univers et celui des participants, ainsi que l'ampleur de l'ignorance que j'ai encore de certaines facettes de leur culture (notamment liées aux modes de communication), et ce malgré mes années d'expérience auprès d'eux.

Il y a un élément qui a pu nuire à l'analyse du discours de ces personnes issues d'un milieu culturellement différent du mien : ma propre interprétation, mon propre biais, mes préoccupations, ma vision de ce qui est important ou intéressant. À la lecture des entrevues, j'ai réalisé que si lors des entrevues je pouvais avoir parfois l'impression que les participants ne répondaient pas à mes questions, c'est que ce qu'ils me répondaient ne correspondait tellement pas à ce que j'attendais que j'ai spontanément exclu leurs réponses. Voici ce premier exemple de réponse qui ne me satisfaisait pas sur le coup : «ce qui est important pour moi à La Maison des Lettres? [...] C'est dans la classe. On prend patience avec moi.» Parfois, j'insiste énormément pour que la personne trouve autre chose à me dire, comme dans les deux extraits suivants :

Q : Tu m'as déjà dit qu'il y a une chose qui te tient à cœur, c'est les ateliers de calcul, t'aimerais ça. Il y a-tu d'autre chose qui te tiennent à cœur à Communalpha? Tu trouves ça important...

R À venir jusqu'à date j'ai l'informatique, j'ai le français, là il me reste rien que le calcul à avoir...

Q Mais pour toi, ce qui est le plus important, à Communalpha, ...

R Moi c'est le calcul

Q Tu peux-tu penser à d'autre chose de même?

R Ça, euh... ..

Q Peut-être que non, mais je te donne le temps, quand même, des fois c'est pas évident, là, mais je donne le temps de penser deux minutes, pour voir s'il y aurait d'autres affaires... ce serait le fun si... «si c'était rien que de moi, là, euh... ce serait pas pareil, tsé?» Ou en tous cas... ou : «si c'était rien que de moi pis d'une couple d'autres, là, il y aurait plus de... ou il y aurait moins de... ou...»

R Plus de cours d'ordinateurs pis moins de français.

Ce participant me parle, comme d'autres, des ateliers. Pourquoi voulais-je tant que les répondants sortent de ce sujet? Parce que j'avais d'autres attentes.

Q C'est quoi qui est plus important pour toi de décider ou de discuter? C'est quoi les sujets que tu trouves que ça, là, c'est important? Pour toi.

R Comment je te dirais ben... c'est important pour moi d'en savoir plus, ça pour moi c'est très important pour moi...

Q Oui... mais qu'est-ce qui est important de décider? C'est quoi les décisions que tu trouves : ça là, c'est important. Par exemple, tu m'as dit : le mobilier, là, les chaises pis les ordinateurs, tout ça...

R Très important pour moi

Q ... ça c'est très important pour toi. Il y a-tu d'autres choses comme ça qui te tiennent à cœur?

R Oui parce que moi je trouve des ordinateurs, c'est un outil. Parce que [...] la lecture pis l'écriture [...], maintenant c'est plus facile pour moi.

Donc, malgré ma volonté de poser un regard neuf sur les propos des participants, cela m'a pris un certain temps pour réaliser à quel point je n'étais pas parvenue à sortir de mon cadre de référence. Toutefois, une deuxième explication sur la distance entre mes attentes et la réponse reçue réside en la question elle-même. Peut-être la question, ou la façon de la poser, ne les rejoint pas, ne réussit pas à susciter une réponse d'une certaine richesse. Peut-être que si la question avait été davantage liée à leur expérience, par exemple, elle aurait eu plus de succès. Ceci ramène encore à l'ignorance des modes de communication des participants.

Un second élément dont je veux faire mention est celui des liens qui m'unissent au sujet de recherche. Tout d'abord je ne peux nier mon implication émotive auprès des groupes et des personnes analphabètes. J'aime les participants, je me sens solidaire d'eux et souhaite que les groupes soient le mieux possible pour eux. Peut-on parler de parti pris? Sans doute. Il existe un risque de trop forte identification au groupe étudié et j'en suis consciente. Il me revient de rester sensible à mes propres émotions. Mais je crois déjà qu'une culture, si elle ne doit pas être considérée comme inférieure, ne peut pas non plus être abordée comme supérieure, et c'est ainsi que j'appréhende la culture populaire : différente (et dominée), ni plus ni moins. Mon travail en reste un d'interprétation, de traduction (c'est là que j'interviens concrètement et subjectivement), dans un but d'intercompréhension éventuelle. Parallèlement, si, comme je l'ai mentionné en introduction, la démocratie fait partie des raisons principales qui m'ont amenée à choisir le milieu communautaire, il est évident que cela se traduit par une forte

volonté de voir ces pratiques s'améliorer au profit des participants. J'ai une grande volonté de voir les participants occuper un plus large espace démocratique. Cette subjectivité transparaîtra certainement tout au long du mémoire, comme elle a dû se manifester à chaque étape de mon processus de recherche. Le risque de surinterprétation ou de sous-interprétation est présent; peut-être ai-je accordé une importance démesurée à un objet. Peut-être suis-je restée aveugle à des éléments significatifs.

D'autre part, ma connaissance du milieu, si elle peut faciliter la compréhension et l'analyse des phénomènes, peut aussi induire un biais. Il est facile de tenir pour acquises certaines choses ou encore de les ignorer parce qu'elles me sont si familières. Dans les deux cas il est possible que je n'aie pas soulevé certains éléments qui pourraient être importants, surtout lors des entrevues. Mes propres idées et intérêts peuvent bien sûr avoir le même impact. Lors d'une entrevue, par exemple, j'ai volontairement exclu les ateliers comme espace démocratique à choisir par les participants. Ceci a empêché le participant de choisir de parler de son expérience relative à cet espace et prive donc la recherche de cette possibilité.

Q Dis-moi Luc, est-ce que tu peux me nommer des types d'endroits où on peut prendre des décisions ensemble dans l'organisme?

R Dans le CA²⁰, dans la classe on prend des décisions aussi. C'est ça.

[...] [nomme plus loin les assemblées]

Q Entre le CA pis les assemblées, de quoi tu aurais envie qu'on parle plus?

Toutefois, pour la rédaction de ce rapport, j'ai utilisé la quasi totalité du matériel d'entrevue. Si mon interprétation est subjective, le lecteur pourra tout de même prendre connaissance du discours des participants.

Le dernier élément que je souhaite aborder est l'inquiétude que j'ai en regard de la façon dont ce rapport sera reçu, surtout par les intervenantes des groupes qui ont eu la grande générosité, la grande ouverture et la grande humilité de me permettre d'aller «infiltrer» leur univers. Je crains que mes propos ne soient perçus comme une critique. J'ai particulièrement peur que l'on interprète le dernier chapitre de résultats, qui concerne les interactions entre animatrices et participants, comme témoignant d'un jugement de ma part. Il n'en est pourtant rien. Même si mes constats sont parfois durs

²⁰ On utilise souvent l'abréviation CA pour parler du conseil d'administration et AG pour l'assemblée générale. Ces expressions ont été conservées telles quelles dans les extraits d'entrevue.

concernant les pratiques des animatrices des groupes, je me suis rarement considérée à l'abri de faire ou d'avoir fait de telles actions. Au contraire, je me suis souvent reconnue dans ce que j'ai observé. Je tiens ici à insister : c'est ma position exceptionnelle et privilégiée d'observatrice qui m'a permis de faire de telles découvertes. Jamais je n'aurais constaté tout ce que j'ai constaté si ce n'avait été de cette position extérieure où je n'avais non seulement pas à animer, mais même pas à participer. Bref, ce chapitre est certainement le plus délicat du rapport. Je me suis longtemps demandé comment transmettre mes observations sans heurter la susceptibilité des organismes, et ce sans trop dénaturer ou affadir mon propos. Finalement, les épisodes observés seront décrits de façon simple et honnête, comme dans les autres chapitres. Peut-être inviterai-je seulement les animatrices à garder en tête que le but ultime de ce mémoire n'est pas de démolir les pratiques existantes mais d'en fournir une autre interprétation.

En résumé, les difficultés rencontrées se sont trouvées beaucoup au niveau de la communication avec les répondants. Toutefois, ces difficultés ont été riches d'enseignement car elles m'ont permis de réaliser tout d'abord les difficultés que j'ai eues à poser un regard détaché et désintéressé sur les expériences des personnes et ensuite à rendre compte de l'importance de développer mes connaissances sur la communication avec les personnes analphabètes.

Les sections suivantes sont de niveau plus technique. Elles expliquent comment ont été recrutés les organismes et les informateurs qui ont participé à la recherche, ainsi que ce qui a motivé le choix des stratégies de collecte de données.

3.4 Recrutement des organismes participants

Lors de la sélection des organismes d'alphabétisation populaire à solliciter, tous les organismes de Montréal et de Laval (c'est-à-dire qui me permettaient des déplacements faciles et peu coûteux) auraient pu être contactés. Cependant plusieurs ont été exclus car ils accueillent exclusivement ou en grande majorité des personnes avec lesquelles j'aurais eu des problèmes aigus de communication, soient les personnes sourdes et les membres de communautés ethnoculturelles et linguistiques différentes de la mienne. Les groupes où j'avais travaillé peu de temps auparavant ont eux aussi été ignorés. Ce choix d'aller dans les organismes où je connais peu ou pas les participants et animatrices a été fait avec un souci de favoriser une certaine neutralité tant chez les

personnes que j'allais observer et interviewer que chez moi qui allais les interviewer, observer et analyser. Au total, neuf organismes ont été sollicités par courrier. De ce nombre, trois m'ont eux-mêmes contactée après réception de la lettre. Je n'ai donc pas eu à insister davantage. Je présume que les animatrices qui m'ont ouvert la porte de leur organisme ont un intérêt envers les pratiques démocratiques et un certain souci qu'elles soient de qualité.

3.5 Population et informateurs

La population est à la base formée des participants en alphabétisation faisant partie de groupes d'alphabétisation populaire. Mais cette population est elle-même constituée d'une grande diversité de participants compte tenu du sujet de cette recherche : on y rencontre des personnes n'ayant quasi aucune expérience de participation démocratique, jusqu'aux participants qui ont une longue et riche expérience de participation dans plusieurs types d'espaces démocratiques.

Pour les fins de cette recherche, il a paru intéressant de rencontrer des personnes qui ont une expérience (longue, courte, vieille ou récente) de participation au sein d'une ou de différentes structures démocratiques et qui sont intéressées à s'exprimer sur le sujet. D'autre part, il a semblé intéressant d'obtenir le témoignage de plus d'une personne par organisme et de rejoindre des participants provenant d'organismes différents, et ce afin d'avoir accès à une plus grande diversité de pratiques démocratiques. Considérant les limites d'une recherche de maîtrise, des entrevues dans trois organismes et auprès de deux personnes par organisme ont été effectuées, pour un total de six informateurs. Dans un organisme, l'animatrice qui m'a contactée pour collaborer à la recherche a identifié et sollicité les deux participants de son choix, soit qui correspondaient à sa compréhension du sujet. Dans les deux autres, j'ai moi-même sollicité des personnes qui avaient participé à une activité démocratique que j'avais observée. Une personne par organisme faisait partie de son conseil d'administration. L'objectif derrière ce choix était de questionner des personnes qui ont une expérience de cette instance très valorisée dans le discours des intervenantes, militantes et intellectuelles du milieu communautaire en général et de l'alphabétisation populaire en particulier. Ces personnes étaient de surcroît susceptibles d'avoir une expérience de l'assemblée générale, seconde instance très valorisée. Les deux autres personnes ont été choisies au hasard, mais certaines personnes ont tout de même été exclues car leur élocution les

rendait difficiles à comprendre (ce qui compromettrait la possibilité d'utiliser de façon maximale le matériel enregistré). Le choix des personnes a aussi été effectué en veillant à ce que des personnes des deux sexes fassent partie de la recherche.

Ces personnes ne constituent pas un échantillon représentatif. Je ne prétends pas qu'elles représentent l'ensemble des participants en alphabétisation populaire. Leurs paroles constituent plutôt des pistes pour explorer les interprétations des participants sur les pratiques démocratiques.

3.6 Instrumentation

Cette recherche est qualitative : il s'agit de comprendre les perceptions et expériences des personnes. J'ai voulu savoir comment «les personnes construisent leur réalité à partir de sens qu'elles donnent aux situations» (Turcotte, 2000 : 57-58). Deux procédures ont été utilisées afin de collecter les données : des observations et des entrevues avec des informateurs.

3.6.1 Les observations

Afin de contextualiser mes rencontres d'entrevue et inspirée par l'approche ethnographique, une première étape d'observations a été effectuée, observations de ce que j'appelle des activités démocratiques²¹. Ces observations ont eu plusieurs utilités : prendre connaissance des pratiques perçues comme démocratiques dans les groupes, se familiariser avec les espaces auxquels participent les personnes interviewées et étudier les interactions entre les animatrices et les participants pendant ces activités. Cela a aussi été utile à être davantage à l'affût ou sensible à certains commentaires des participants en entrevue car il devenait alors possible de les rattacher à des situations observées.

Le journal de bord a été utilisé comme outil pour noter les remarques et impressions. Tout a été sujet à être noté. Par exemple, j'ai été attentive à l'atmosphère, au déroulement de l'activité, aux caractéristiques des interactions, aux tensions, aux formes d'implication des participantes, aux procédures, à l'animation, aux prises de

²¹ J'utilise cette expression pour différencier les activités des espaces démocratiques : une activité fait référence à un épisode particulier (par exemple, une réunion, qui est un moment clos avec un début et une fin définis) au sein d'un espace démocratique (par exemple, le comité des participants, le cadre dans lequel se passent ces activités).

décisions (qui, comment)... Le plus de détails possibles ont été consignés. Des notes ont été prises pendant les rencontres, de la façon la plus discrète possible, de manière à ce que les gens ne sentent jamais que je prenais note de leur intervention. Le plus tôt possible après l'observation, les notes du journal de bord ont été enrichies de nouveaux commentaires et impressions. Une grille d'observation (en appendice A) a facilité la transcription des observations.

J'ai laissé les animatrices m'orienter vers des activités démocratiques identifiées par elles. Cependant, il était clair que je m'intéressais uniquement aux espaces qui incluent des participants. Donc, par exemple, toutes les structures de représentation extérieure se sont retrouvées immédiatement éliminées. J'ai observé toutes les activités qu'il m'était possible d'observer pendant les mois d'avril et de mai 2004. En effet, les démarches de collecte de données se sont déroulées vers la fin de l'année «scolaire» 2003-2004. Une seule observation a été faite à la rentrée de l'année suivante car je n'avais réussi à observer qu'une seule activité de ce groupe au printemps précédent. Au total, j'ai observé neuf activités démocratiques pour lesquelles j'écris ici le nombre de personnes présentes (voir le tableau 3.1 ci-après) : dans un organisme, j'ai observé une rencontre du conseil d'administration (deux participants, trois animatrices) et une assemblée générale annuelle (une vingtaine de participants, trois animatrices). Dans un deuxième, une rencontre de conseil d'administration (deux participants, deux animatrices, deux membres externes²²), une assemblée générale (17 participants, trois animatrices, deux membres externes) et la moitié d'une rencontre du comité des participants (sept participants, une animatrice). Dans le troisième, une rencontre du comité des participants (cinq participants, une animatrice), une du conseil d'administration (deux participants, quatre membres externes, une animatrice), une faisant partie d'une démarche d'orientation de l'organisme (16 participants et deux animatrices externes) et la moitié d'une assemblée générale (une vingtaine de participants, quatre animatrices).

²² Ces membres dits «externes» ou «extérieurs» à l'organisme qui sont présents dans les Conseils d'administration font référence à ces personnes qui ne sont ni participants, ni animatrices, mais qui s'impliquent dans l'organisme comme administratrices. Elles sont habituellement intervenantes dans le quartier ou encore dans un autre groupe d'alphabétisation. Ce peut aussi être des personnes qui ont déjà été impliquées dans l'organisme, par exemple comme stagiaires.

Tableau 3.1

Activités démocratiques observées et nombre de personnes présentes, selon leur statut

Organisme 1	Organisme 2	Organisme 3
<ul style="list-style-type: none"> • <u>1 rencontre du CA</u> : 2 participants (1 absent) 3 animatrices • <u>1 AG annuelle</u> : ± 20 participants 3 animatrices 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>1 rencontre du CA</u> : 2 participants 2 animatrices 2 membres externes (1 absente) • <u>1 AG spéciale</u> : 17 participants 3 animatrices 2 membres externes • <u>1/2 rencontre du comité de participants</u> : 7 participants 1 animatrice 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>1 rencontre du CA</u> : 2 participants 1 animatrice 4 membres externes • <u>1/2 AG</u> : ± 20 participants 4 animatrices • <u>1 rencontre du Comité de participants</u> : 5 participants 1 animatrice • <u>1 rencontre pour la démarche de réflexion sur l'intervention</u>: 16 participants 2 animatrices externes

3.6.2 Les entretiens

J'ai effectué des entretiens individuelles semi-structurées à questions ouvertes, car «ce type d'entretien se prête bien aux recherches visant à circonscrire les perceptions qu'a le répondant de l'objet étudié [...]» (Mayer et Saint-Jacques, 2000 : 120). Les entretiens, d'une durée maximale d'une heure chacune, ont été enregistrés puis transcrits. Toutes les entretiens ont été effectuées au printemps 2004. Un pré-test a été effectué avec la première des six personnes interviewées, après quoi de légères modifications ont été apportées au canevas d'entretien, notamment sur l'ordre dans lequel ont été posées certaines questions.

Lors des entretiens, afin de pouvoir retrouver l'univers culturel des participants à travers leurs paroles, une attention particulière a été portée aux termes et expressions

utilisés afin d'éviter de mettre dans la bouche de l'informateur des mots qui appartiennent à mon univers culturel. Les personnes interviewées ont toutes eu au moins une expérience liée à l'exercice de la démocratie. À partir d'un type d'expérience (événement) que l'informateur a choisi et identifié, le canevas a été utilisé (voir le canevas en appendice B). Parfois, le temps a permis que ce canevas soit appliqué une seconde fois (mais souvent de façon plus succincte) avec une autre expérience démocratique vécue par l'informateur (Événement II).

Cette mixité au niveau des stratégies de collecte de données a été très intéressante. Les deux stratégies se sont mutuellement nourries. Si les entrevues ont permis d'obtenir la perception des participants sur ce qu'ils vivent, les observations ont été essentielles pour l'étude des interactions entre participants et animatrices et ont été d'une richesse inattendue dans ce sens. Elles ont de plus permis d'alimenter les entrevues à travers le niveau de connaissance des activités vécues par les participants qu'elle amenait. Les entrevues ont par la suite permis de vérifier certains éléments observés.

3.7 Considérations éthiques²³

Il est important lorsque l'on effectue une recherche de s'assurer que les personnes qui y participent acceptent de le faire en toute connaissance de cause. À cette fin, il est nécessaire de vérifier auprès des personnes si elles connaissent l'objectif poursuivi par le chercheur. Dans le cas présent, j'ai veillé à ce que les personnes observées lors des différentes activités démocratiques soient informées de mon identité, du but de ma présence et de l'objectif de la recherche. Elles ont aussi été assurées de la confidentialité des données issues de l'observation. Les personnes ont ensuite été invitées à accepter ou non ma présence, tout en étant assurées explicitement qu'elles avaient la liberté absolue de refuser.

En ce qui concerne les entrevues, cela doit se faire de façon encore plus officielle car les personnes s'expriment individuellement et sont enregistrées lorsqu'elles le font. L'UQAM fournit une «formule de consentement éclairé» à cet effet, formule écrite à faire signer par les répondants. Cependant cette formule a posé problème avec le type

²³ Les procédures utilisées pour camoufler l'identité des organismes et des personnes citées sont présentées en page 57, dans la section consacrée à la description des structures en place.

de répondants concernés par ce mémoire. Tout d'abord la forme écrite est certainement problématique pour des personnes analphabètes. Il a donc fallu faire une version orale de la formule, et le consentement de la personne a été enregistré sur cassette au début de l'entrevue. Mais l'écrit n'est pas le seul obstacle à l'accessibilité de la formule aux personnes analphabètes. Le langage utilisé (formulation, vocabulaire, structure de phrase) est une difficulté peut-être pire encore. C'est pourquoi la formule a été non seulement verbalisée mais aussi traduite dans une forme, je l'espère, plus compréhensible pour les participants. Chaque élément de la formule proposée par l'UQAM se retrouve dans la version traduite, mais formulé différemment. Ces deux versions se trouvent en appendices C et D. Toutefois, il faut dire que certains éléments ne pouvaient être vulgarisés. En effet, par souci de respecter les exigences de l'UQAM, j'ai dû notamment mentionner le titre de l'enquête, titre qui, j'ai pu le constater lors des entrevues, contenait des termes peu accessibles aux participants. Enfin, j'ai eu du mal à traduire un extrait de la formule car je ne le comprenais que peu moi-même : «je suis informée que le sous-comité de la maîtrise a approuvé ce projet de recherche et que l'observance de leurs recommandations est une condition indispensable à la réalisation de cette recherche». Après avoir obtenu le consentement de la personne, j'ai veillé à lui expliquer les objectifs et le fonctionnement de l'enquête et de l'entrevue de façon accessible.

3.8 Stratégies de traitement et d'analyse des données

Une fois les résultats des observations et des entrevues transcrits, j'ai procédé à une analyse de contenu constitué. C'est-à-dire que les éléments du matériel ont été systématiquement classifiés en diverses catégories et sous-catégories (codes). Ce sont les tableaux issus de cette codification qui ont facilité mon appropriation du contenu des six entrevues ainsi que la structuration du rapport. Toutefois le découpage nécessaire à la classification ne s'est jamais fait au détriment des unités narratives. J'ai veillé à conserver suffisamment intactes les histoires, expériences et événements afin qu'il soit possible d'en saisir la trame, le sens. Étant donné le type de recherche effectué, la catégorisation a été faite selon le modèle ouvert, c'est-à-dire que les catégories ont été induites au fur et à mesure de l'analyse et non prédéterminées (Mayer et Deslauriers, 2000 : 166).

Pour conclure ce chapitre, j'ajouterai que si les données recueillies lors des entrevues me permettent d'affirmer que les participants ont dit telle ou telle chose, je ne peux jamais affirmer que ces commentaires sont particuliers au milieu dont je parle. Pour pouvoir le faire, il faudrait faire la même démarche avec un groupe différent. La collecte de données permet donc de parler de la culture des participants, de leur perception sur les pratiques démocratiques et des différences entre cette culture et celle des animatrices, mais pas de faire une distinction systématique entre eux et tous les groupes culturels. D'ailleurs, cela serait peu utile. Rappelons qu'il s'agit de pôles culturels et que chaque personne est multiculturelle.

2^E PARTIE :

RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION

La présentation des résultats est partagée en quatre chapitres. Les deux premiers chapitres sont largement basés sur les témoignages des participants. L'un se penche sur leur discours lié aux instances telles qu'ils les connaissent, le deuxième se concentre sur leur perception d'eux-mêmes dans les organismes et leurs activités démocratiques. Le troisième chapitre est consacré aux interactions entre les animatrices et les participants pendant les activités démocratiques. Les données issues de l'observation d'activités démocratiques a constitué le matériel privilégié pour étudier ces interactions (voir la section «Instrumentation» du chapitre précédent, pages 48 à 50). Le dernier chapitre contient quelques réflexions et pistes de solutions inspirées par l'interprétation des résultats.

CHAPITRE IV :
DES DÉMOCRATIES IMAGINÉES :
PERCEPTIONS ET DISCOURS SUR LES ACTIVITÉS DÉMOCRATIQUES

«Icitte, t’as des boss pis des personnes plus haut que toé, pis tu peux dire ton opinion.» (Un participant)²⁴

On l’a vu plus tôt, tant pour les théoriciens que pour les praticiennes (les animatrices et autres intervenantes), quand on parle des pratiques démocratiques, on pense nécessairement et tout d’abord à des structures. Les structures renvoient à des types de décisions (l’assemblée prend des décisions davantage au niveau de l’orientation de l’organisme, le conseil d’administration, comme son nom l’indique, s’occupe des questions administratives, les comités issus du conseil d’administration sont des comités de travail, ...) et surtout à des niveaux de pouvoir : l’assemblée générale est décisionnelle et parfois souveraine, le conseil d’administration est décisionnel mais souvent redevable à l’assemblée, les comités issus du Conseil d’administration lui sont redevables et enfin les autres comités, tel le comité des participants, sont plutôt perçus comme des comités d’action. C’est pour cela qu’un organigramme est souvent utilisé pour illustrer les structures de pouvoir dans les organismes : la fonction de chaque espace est définie, sa constitution aussi; surtout, ces organigrammes illustrent la hiérarchie entre chaque instance (par exemple, la pyramide inversée dont la partie supérieure représente les membres à travers l’assemblée générale). Quoi qu’il en soit, les deux instances décisionnelles, l’assemblée générale et le conseil d’administration, sont les deux qui sont les plus valorisées dans les discours liés à la démocratie dans les milieux communautaires, celles qui sont le plus souvent mentionnés.

4.1 Description des structures en place

Afin de faciliter la compréhension des résultats ainsi que pour mieux situer le terrain d’observation, je décrirai très sommairement les différents organismes ainsi que les structures formelles, leur composition et leur champ de compétences. Cette description reflète ma propre interprétation des différents espaces démocratiques, basée à la fois sur ce que les animatrices m’en ont dit et sur mes observations. Ce n’en est pas

²⁴ Témoignage d’un informateur.

un inventaire exhaustif; il y en a peut-être d'autres, informels²⁵, mais qui soit ne sont pas considérés comme démocratiques, soit auxquels personne n'a pensé me parler.

Les trois groupes sont des organismes dont la mission principale concerne l'alphabétisation. C'est-à-dire qu'aucun de ces groupes n'est qualifié de «multi-problématiques» ou multisectoriel, soit comprenant plusieurs secteurs d'activités diverses : pour les personnes handicapées, d'insertion professionnelle, de francisation, etc. Les trois organismes présentent d'autres similitudes : ils accueillent quelques dizaines de participants et fonctionnent avec un groupe de trois à cinq intervenantes. Ils possèdent chacun un conseil d'administration qui semble généralement avoir un fonctionnement et un champ de compétence classique d'administrateur, soit celui que la loi suggère. Ces conseils d'administration se rencontrent à une fréquence d'une fois par mois maximum. Deux des trois conseils comprennent des membres extérieurs à l'organisme en plus des membres internes (deux participants et une ou des intervenantes)²⁶. L'autre est formé de façon paritaire : les trois participants sont élus et représentent leur groupe/atelier d'alphabétisation, aux côtés des trois animatrices de ces ateliers. Chacun des conseils d'administration comprend donc des participants, tout comme chacune des autres structures décrites ultérieurement d'ailleurs.

L'assemblée générale des trois organismes fonctionne aussi de façon traditionnelle : bilan financier, rapport d'activités, perspectives, élections des administrateurs, etc. Toutefois, deux des organismes organisent une deuxième assemblée générale (appelée ici «spéciale»), alors que le troisième fonctionne avec plusieurs assemblées spéciales au cours de l'année, selon les besoins et les intérêts des membres, par exemple pour discuter du temps de pause en atelier, d'un nouvel horaire d'ateliers, etc. Ceci constitue la différence majeure entre cet organisme et les deux autres qui eux possèdent un comité de participants. Ces comités de participants semblent être décisionnels relativement à l'organisation d'activités collectives, sociales et de loisirs des participants. Ils se rencontrent dans un cas une fois par semaine et dans l'autre régulièrement, plusieurs fois par année. Enfin, un de ces deux derniers organismes était, lors de la collecte de données, en démarche de réflexion sur l'intervention dans l'organisme.

²⁵ «[...] ce qui est qualifié d'«informel» apparaît comme ce qui échappe à ce qui était voulu, prévu, organisé par une «autorité»» (Poulet, 1994 : 88).

²⁶ Je qualifierai ce conseil de «mixte» dans le tableau en page 57.

Je connais l'existence d'autres espaces démocratiques dans les groupes car les animatrices me les ont mentionnés. Toutefois, je ne peux élaborer beaucoup sur eux car je ne les ai pas observés et qu'on m'en a peu parlé. Un organisme possédait, au moment de la collecte de données, un comité de réflexion portant sur les horaires et l'organisation des ateliers. Il possède aussi un comité ponctuel de lecture qui commente les différentes publications de l'organisme. Les deux autres organismes possèdent un comité journal. Toutefois, dans l'un des deux cas, l'animatrice ne me l'a pas mentionné comme un espace démocratique. Je connais cette information parce qu'un participant m'en a parlé en entrevue.

Bien sûr, pour éviter de pouvoir reconnaître les organismes ou leurs membres, j'ai donné les noms fictifs suivants à chacun des groupes : La Maison des Lettres, Des Lettres en famille et Communalpha. Lorsque je retranscrirai des extraits d'entrevue, je changerai constamment les noms des individus et préciserai seulement, au besoin, s'il s'agit de participants ou d'intervenantes dont on parle.

Tableau 4.1

Structures démocratiques connues dans chaque organisme

La Maison des Lettres	Des Lettres en famille	Communalpha
<ul style="list-style-type: none"> • Conseil d'administration : paritaire • Assemblée générale annuelle • <i>Assemblées spéciales²⁷ (nombre indéterminé)</i> • <i>Comité de réflexion sur les ateliers</i> • <i>Comité de lecture</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Conseil d'administration : mixte • 2 assemblées : <i>générale</i> + spéciale • Comité de participants • <i>Comité journal</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Conseil d'administration : mixte • 2 assemblées : <i>générale</i> + spéciale • Comité de participants • Démarche de réflexion sur l'intervention • <i>Comité journal</i>

²⁷ Les caractères en italique signifient que je n'ai pas observé une rencontre de cette instance.

4.2 Une vue de l'intérieur : des structures indifférenciées

Au-delà du discours des animatrices sur l'égalité à travers les structures démocratiques, que nous disent les participants sur leurs perceptions de ces mêmes structures? Les participants interrogés comprennent les instances démocratiques dont ils ont fait l'expérience d'une façon fort différente. Ce participant, par exemple, n'identifie d'emblée aucune différence entre l'assemblée générale, le conseil d'administration et le comité des participants (auxquels il participe).

Q Pourquoi il y a des affaires qu'on décide au CA pis qu'il y en a d'autres qu'on a besoin de faire une assemblée, un comité des participants? Pourquoi il y a différents lieux comme ça?

R Je comprends pas.

Q Tsé, pourquoi c'est pas toujours tout le monde, en assemblée, qui décide de tout? Pourquoi des fois il faut faire ça en conseil d'administration, des fois c'est dans le comité des participants? C'est quoi la différence entre chacun?

R Moi je vois pas aucune différence.

Une participante affirme aussi ne constater aucune différence entre l'assemblée générale et l'atelier thématique. Pour certains, donc, il n'y a pas de différence entre les instances qu'ils connaissent.

Ce constat est encore plus évident concernant plus particulièrement les différences par niveau de pouvoir : les participants ne parlent jamais d'une instance comme étant décisionnelle ou comme étant redevable à une autre. Ils n'établissent pas de hiérarchie entre les différentes instances. S'ils nomment une différence, ce qui est rare, c'est au niveau du mode d'expression utilisé :

Q Tu m'as nommé le CA, le comité des participants, le journal, pis les ateliers des fois, ce serait quoi la différence [...]?

R [...] on peut s'exprimer de différentes façons, c'est trois choses différentes. [...] Le journal on le fait par écrit, on a plus le temps de le faire, tandis que le comité des participants, on discute, c'est une discussion, ça se fait plus vite... Pis dans les ateliers, on le fait au même temps que on lève la main quand ça marche pas pis on le dit, c'est démocratique.

Q Pis au CA?

R Au CA, on écoute, pis on peut discuter.

Une autre différence identifiée par des participants rejoint le contenu des discussions des différentes instances. Le cas du conseil d'administration est le plus clair

à cet égard : les participants se souviennent y parler de budget, de subvention, d'achats, de bail; bref : on y parle d'argent. J'ai par contre observé que les points qui tournent autour de questions financières sont présentés, lors des rencontres de conseil d'administration, sous forme de point d'information transmis par une animatrice, et non comme élément de discussion ou de décision. Un témoignage confirme aussi cette observation. À l'occasion, d'autres sujets sont nommés par des participants; un participant se souvient qu'on ait parlé de conflits (entre animatrices ou participants), de la planification des ateliers pour l'année suivante et de l'élaboration d'un code de vie pour l'organisme, un autre qu'on y ait discuté des vacances et activités d'été. Mais en général, les sujets nommés sont d'ordre financier.

Comme lieu «où on peut prendre des décisions ensemble» (c'est en ces termes que j'ai choisi d'expliquer aux participants les espaces démocratiques), aucun participant ne nomme les assemblées générales, pourtant placées au sommet du fameux organigramme. Pas étonnant, quand l'assemblée est d'abord perçue comme suit :

Q : Toi, là, dans un monde idéal, il y a personne qui est obligé de rien faire, là, est-ce que t'en ferais une assemblée (*générale*), pareil?

R Non! (rit) [...]

Q Ok, ok, fait que t'en ferais pas pantoute. Ça changerait pas grand chose?

R Non, ça changerait pas grand chose, c'est toujours les mêmes affaires qu'on parle à toutes les années, toujours les mêmes affaires, fait que, c'est pour ça que...

Q Il y a rien de vraiment... il y a pas vraiment de décisions qui changent des affaires?

R C'est ça, c'est toujours pareil.»

Quand je les ai directement questionnés sur les assemblées générales, il est clairement ressorti qu'elles servent d'abord à recevoir des informations sur le fonctionnement de l'organisme, ou encore sur les changements pour la nouvelle année :

Q Pourquoi, d'après toi, il faut qu'il y ait des assemblées [...]

R Ben, quand il y a des nouveaux participants, pour qu'ils connaissent c'est quoi Communalph. Fait que les nouveaux participants qui arrivent à Communalph, ils savent c'est quoi les assemblées, pis tout ça. Leur expliquer qu'est-ce qu'on fait ici, tout ça, qu'est-ce qu'ils font, pis tout. Leur expliquer.»

Mes observations m'ont amenée au même constat : les assemblées générales annuelles servent surtout de lieu de diffusion d'information par les animatrices aux participants. Dans deux organismes observés, les animatrices prennent un très long moment pour transmettre le bilan des activités de l'année aux participants. Dans un troisième

organisme, plusieurs points à l'ordre du jour sont des informations transmises aux participants, notamment sur les projets en cours. Quand je demande à la participante les sujets de discussion de la récente assemblée générale, elle ne peut nommer aucun sujet précis : «on a parlé un peu de tout, là, sur le tableau, euh... on a parlé... de quoi on a parlé... j'ai pas pris de notes...». Un autre participant se souvient néanmoins d'un vote à main levée (lors d'une assemblée antérieure) sur une question d'achat d'horloges pour les ateliers. C'est le seul sujet de décision en assemblée générale dont il a pu me parler.

Dans un organisme (deux en possèdent), les témoignages concernant le comité des participants le distinguent vraiment des autres instances démocratiques : le comité des participants est un lieu où on se sent libre, pour s'informer et prendre des décisions : «c'est là qu'on voit qu'on a de la place», de dire une membre de ce comité lors d'une rencontre d'évaluation. Sur quoi s'informe-t-on et prend-on des décisions dans ce comité selon les participants? On s'informe sur le fonctionnement démocratique, on organise des sorties, on participe à la préparation de l'assemblée annuelle, on signe des pétitions, on élit des participants au RGPAQ.

Peu importe à quelle structure ils font référence, les participants peuvent difficilement nommer les sujets de discussion des dernières activités démocratiques auxquelles ils ont participé. Ils se souviennent néanmoins (et ce quasi-exclusivement) avoir discuté des sujets suivants : sorties, ateliers et horaires, pauses, programmes subventionnaires de la Sécurité du revenu, locaux. Ils semblent ainsi se souvenir bien davantage de tout ce qui les touche concrètement et directement, de tout ce qui est lié à leur expérience, que de tout le reste.

Bref, pour les participants interrogés, parler des différentes structures démocratiques dont ils ont fait l'expérience se fait d'une façon différente des animatrices : ils sont très peu loquaces concernant les différences et les niveaux de pouvoir de chaque instance et ils ne perçoivent certainement pas l'assemblée générale annuelle comme ce lieu d'expression de la souveraineté des membres. Ils sont aussi peu bavards concernant les sujets de discussion de ces instances, sauf pour ceux qui les concernent concrètement et directement. La seule similitude est la perception du conseil d'administration comme d'un lieu de gestion et d'administration de l'organisme. On commence à constater les différences culturelles entre les deux groupes qui se manifestent à travers les différentes perceptions d'un même objet.

4.3 Une vue de l'extérieur (la démocratie sans la participation)

Si les participants perçoivent peu de différence entre les diverses structures démocratiques auxquelles ils participent, ils en ignorent l'existence ou sont incapables d'en parler lorsqu'ils n'y participent pas:

Q Peux-tu penser à d'autres endroits [en plus de l'atelier thématique] où on peut prendre des décisions ensemble dans l'organisme, en groupe?

R Je sais pas si on peut, avant ça, on peut prendre des décisions ensemble... ça fait deux ans que je suis ici, je le sais pas, là, ben, je le sais un peu.»

Ainsi, malgré leur expérience, plusieurs participants ignorent quels sont les autres espaces démocratiques, c'est-à-dire ceux où ils ne participent pas, ils ignorent qui en fait partie ainsi que ce qu'on y fait. Je rappelle que les groupes que j'ai observés ont tous un conseil d'administration dont font partie des participants. Les participants ont donc certainement dû avoir une période d'élection et, suppose-t-on, d'explications sur cette instance où les participants sont invités à se présenter.

Q Est-ce que tu peux me parler de la différence entre ces niveaux-là, comme le CA, le comité des participants?

R Non, parce que moi je fais partie du comité des participants, mais je fais pas partie des deux autres.

Q Ok. Fait que t'as pas d'idée c'est quoi la différence.

R Non

Cette participante est dans l'organisme depuis trois ans, elle fait partie d'un comité de participants où on a passé une partie de l'année à expliquer les différentes structures démocratiques au sein de l'organisme et du RGPAQ. La voici encore :

Q Pis le CA, c'est-tu en-dehors de l'école?

R Oui, c'est en-dehors de l'école ça aussi le CA.

Q Ok

R C'est des réunions qui se passent en-dehors de l'école. Comme dans le CA tu discuteras pas des sorties qu'on va faire, aller à la cabane à sucre, les parties de Noël, (...) c'est pas le sujet du CA.

Q T'as-tu une idée c'est quoi le sujet?

R Non.

Une autre participante, qui a deux ans d'expérience dans l'organisme, ignore qui fait partie du conseil d'administration. Elle nomme les deux participants qui siègent effectivement au conseil, mais nomme plusieurs autres participants, incertaine de ce

qu'elle dit. Elle dit croire qu'ils sont cinq participants plus la coordonnatrice. En fait, ce conseil d'administration comprend quatre personnes extérieures à l'organisme en plus des deux participants qu'elle avait nommés en premier lieu et de la coordonnatrice.

Lors de mon observation du comité de participants d'un des trois organismes, l'animatrice pose des questions d'évaluation du travail du Comité. Un participant demande : «l'assemblée générale c'est quoi?». Le comité a pourtant utilisé une grande partie de son temps dans l'année pour comprendre les différentes instances démocratiques. Il a aussi passé un bon moment dans l'année à préparer des propositions pour l'assemblée générale. Dans un autre groupe, les membres du conseil d'administration confondent présidente et coordonnatrice. Ou encore, on ne peut me dire qui est à l'origine d'une décision :

Q Ça c'est qui qui décide ça? (*Une activité sociale*)

R Ça je le sais pas si c'est Jasmine ou les formatrices, j'en ai aucune idée sur ce bord-là. [...] Peut-être plus le groupe, aussi, je le sais pas au juste...»

Même constat concernant les tâches de la coordonnatrice d'un groupe. Une répondante ignore ce que fait sa coordonnatrice à part chercher des subventions pour l'organisme. C'est que cette coordonnatrice utilise une bonne partie de son temps à faire de la «représentation», c'est-à-dire à siéger à divers comités, coalitions, regroupements, conseils d'administration. La coordonnatrice représente son organisme dont les membres, à l'exception des employées, ignorent qu'ils sont représentés par elle à plusieurs sujets.

Je ne doute pas que les animatrices aient donné des explications sur les structures démocratiques. Ce que je souhaite faire ressortir est justement que malgré les explications fournies et malgré leur expérience liée à une autre structure démocratique, les participants ne peuvent parler des structures auxquelles ils ne participent pas, de leur contenu, de leur fonctionnement. Déjà, cela remet en question l'idée que le soutien et la formation sont des conditions de la participation, la permettent et la favorisent. Car la formation ne favorise pas, dans ces groupes d'alphabétisation, la participation de façon significative.

4.4 Les rôles et pouvoir des individus

4.4.1 Les animatrices

Si les participants ne perçoivent pas de hiérarchie entre les instances démocratiques, il en est autrement de la hiérarchie au niveau des individus. Selon eux, ce sont les animatrices ou la coordonnatrice qui décident d'enlever un type d'atelier, d'en ajouter un autre, ce sont elles qui décident du contenu et du déroulement quotidien des ateliers, ce sont elles qui «trancheront» une décision au conseil d'administration au besoin, qui informeront les participants qu'ils sont dans l'erreur (qu'ils sont en train de prendre une mauvaise décision), qui décideront des achats nécessaires, des subventions et des projets (dans ces derniers cas parfois de pair avec le conseil d'administration).

R Ici que tu sois dans le CA ou pas dans le CA, tout le monde a le droit à des opinions.
[...]

Q Pis au bout du compte, qui c'est qui prend les décisions?

R Évelyne [coordonnatrice].

Ils affirment par contre parfois être les décideurs au sein du comité des participants et au sujet des sorties (lieu ou date), mais encore pas toujours : «le chose des participants [le comité des participants] c'est André qui est boss».

Ils identifient aussi les animatrices comme celles qui font les ordres du jour des différentes réunions, y compris du comité des participants. Ce sont donc elles qui décident de ce qui mérite une décision collective. Bref, les animatrices prennent beaucoup de place dans le discours des participants concernant les activités démocratiques. J'ai aussi observé un conseil d'administration où la coordonnatrice présidait la rencontre sans être présidente, des assemblées générales où les animatrices présentent le rapport de toutes les activités et font les rares propositions...

Bref, les participants constatent le pouvoir ou la responsabilité exclusive des animatrices dans plusieurs domaines. Ils expriment l'idée d'une hiérarchie à travers ce discours, contrairement à ce qu'ils nommaient concernant les structures. L'égalité entre tous n'est certainement pas perçue par les participants de la même façon que les documents écrits par les professionnelles le laissent entendre.

La façon dont les participants membres de conseil d'administration ont parlé du fonctionnement du conseil a aussi attiré mon attention. Les deux commentaires suivants sont éloquentes concernant leur vision de leurs propres rôle et pouvoir *versus* ceux d'autres membres du conseil d'administration :

Q Raconte-moi [...] comment ça se passe sur le conseil d'administration.

R Ben, on s'assit, ILS discutent de certaines choses, comme des vacances, des affaires comme ça.

C'est un participant membre d'un conseil d'administration qui s'exprime ainsi. Le participant, quand je lui demande ce qui se passe sur le conseil dont il fait partie, répond à la troisième personne du pluriel immédiatement après avoir mentionné commencer la réunion en s'asseyant : ON s'assit, ILS discutent. Le participant semble mettre une distance entre lui et «les autres», il se détache des autres malgré que tous siègent au même conseil d'administration. Il ne fait pas partie du même groupe, il n'accorde pas le même rôle à tous les membres de ce groupe appelé le conseil d'administration. Cet autre participant administrateur tient le même discours :

Q Qu'est-ce que vous faites dans les CA?

R ILS parlent du budget, ILS parlent des ateliers qu'ILS vont donner l'année prochaine, si ILS vont ajouter un système d'alarme, ça a été parlé au CA, qu'il y a des problèmes avec des participants, ça existe, ILS amènent ça au CA [...]

D'ailleurs, ces extraits de témoignages (ILS parlent) sont cohérents avec cet autre extrait (page 58) où un participant avait spontanément répondu, au sujet des formes d'expression utilisées dans les différents espaces démocratiques : «Au CA, ON écoute»

Cela m'amène d'ailleurs à questionner l'adhésion des participants à ce principe ou discours officiel du milieu communautaire selon lequel chaque groupe appartient à ses membres qui lui donnent les orientations qu'ils veulent. Ces «nous» et «faire avec» utilisés quotidiennement par les animatrices et intellectuelles du communautaire ne semblent pas faire autant partie de la perception des participants sur les pratiques démocratiques dans les groupes. Je crois que l'idée selon laquelle les organismes appartiennent à leurs membres surprendrait plus d'un participant :

R On est pas juste maîtres icitte, nous autres, là. C'est pas à nous autres la business.

Q C'est pas à vous autres? C'est à qui?

R ben, c'est à André (animateur).

À travers le discours des participants, on peut donc entendre qu'ils perçoivent une hiérarchie au niveau des individus. S'ils parlent peu du pouvoir relatif des instances démocratiques, ils peuvent très bien parler de ces différences au niveau des individus auxquels ils peuvent concrètement associer des pouvoirs. Le pouvoir appartient à des individus, il n'est pas déshumanisé et associé à des entités abstraites.

4.4.2 Les participants

Il est très intéressant aussi d'écouter ce que les participants disent de leur propre pouvoir. Voyons tout de suite un extrait d'entrevue à ce propos :

Q Est-ce que les participants ont du pouvoir... un poids dans l'organisme?

R Je le sais pas, sûrement, je pourrais pas te répondre là-dessus. J'en n'ai aucune idée.

Q Ok. Comment ils pourraient en avoir?

R Je le sais pas.

L'idée d'un pouvoir des participants en désarçonne donc certains, du moins quand elle est formulée en ces termes. Lors d'une observation que j'ai effectuée dans un organisme, une animatrice extérieure demande aux membres du groupe où ils pensent pouvoir parler de leurs insatisfactions concernant un atelier qui manifestement les insatisfait; les participants ne savent pas quoi répondre. Ils chuchotent, se regardant d'un air interrogateur. Finalement, une participante, puis un autre, répondent : «en atelier», puis une troisième pense au comité de participants. Personne n'a donc nommé l'assemblée générale, ni le conseil d'administration, malgré que presque tous aient expérimenté une assemblée et que deux participants du groupe soient membres du conseil d'administration.

Un seul informateur parle, en entrevue, de son pouvoir comme membre du conseil d'administration, même s'il semble voir que ce pouvoir pourrait être plus grand :

Q Toi, est-ce que tu sens que tu as du pouvoir?

R J'ai du pouvoir sur ma vie, j'ai du pouvoir dans le CA... un petit peu. On me met pas là pour rien, t'amène ton pouvoir à ça.

Un autre voit son pouvoir à travers sa possibilité de faire des suggestions à la coordonnatrice, et ce malgré qu'il siège au conseil d'administration et qu'il soit membre du comité des participants. C'est donc dans sa possibilité d'être entendu lors d'une

discussion informelle, et non pas à travers une structure, que ce participant reconnaît son pouvoir concret.

R J'avais parlé avec Yvonne une fois, j'ai dit : faudrait ben qu'on achèterait des chaises comme de l'ordinateur, avec des roulettes. [...] Moi j'ai envoyé ça de même. [...]

Q Là, elle, qu'est-ce qu'elle a fait?

R Ça a l'air que ça va marcher on va avoir des chaises

Q Ok, mais... vous en avez pas parlé au CA.

R Non

Q Ok. C'est comme ça qu'on a du pouvoir à Communalpha.

R Oui oui. Regarde, moi quand je vas penser quelque chose, je vas en parler avec Yvonne un petit peu. Je vas lui demander : tu penses-tu que c'est bon, Yvonne, ça?

Q Par exemple avant une réunion?

R Oui, c'est ça, je parle avec Yvonne...

Les participants ne peuvent donc pas parler de leur pouvoir collectif et structuré au sein de l'organisme. Encore une fois, ils identifient très peu les structures comme vecteurs de leur pouvoir, comme un moyen privilégié de faire changer quelque chose, contrairement au discours officiel.

4.5 L'information et le soutien à la participation

Tel que vu plus haut, la démocratie dans les groupes communautaires est très souvent définie non seulement par les structures mais aussi par le soutien apporté par les animatrices aux participants afin de faciliter leur intégration dans les structures et afin de les former à la vie démocratique telle qu'elles la conçoivent.

4.5.1 Le soutien

On l'a vu, ce discours officiel valorise énormément le soutien pour favoriser la participation démocratique. Le soutien prend souvent la forme d'une formation sur le fonctionnement démocratique et les structures, ou encore d'efforts de simplification et d'accompagnement pendant les différentes étapes du processus. La recherche effectuée pour le compte du RGPAQ citée dans le chapitre consacré à la problématique révélait que les animatrices des groupes considèrent généralement offrir un soutien aux participants pour leur participation aux instances démocratiques. J'ai été frappée de constater que jamais aucun participant rencontré ne mentionne un quelconque type d'aide que les animatrices auraient pu leur apporter. Lors de mes observations, j'ai tout

de même pu observer quelques efforts d'adaptation. Par exemple, un groupe offre aux participants des procès-verbaux simplifiés (davantage quand il s'agit du comité des participants, moins concernant le conseil d'administration). Dans une rencontre de conseil d'administration d'un groupe, on fait la lecture du procès-verbal de la rencontre précédente, mais seulement à la suite d'une suggestion d'une administratrice «externe». Il existe aussi d'autres types de soutien moins évidents, comme un langage ou des procédures relativement simplifiés. Mais j'ai eu connaissance de peu de choses bien concrètes, comme par exemple un accompagnement précédant ou suivant les réunions.

Une exception toutefois : dans un organisme, un comité des participants a été mis sur pied pendant l'année. Ce comité s'est notamment penché sur les différents lieux dans l'organisme où on peut prendre des décisions (les différentes structures). Un des objectifs du comité était d'informer les participants sur ces structures afin d'élargir leurs connaissances et de favoriser leur participation. Voici comment une participante, membre de ce comité, raconte son expérience sur le conseil d'administration, à l'issue de cette année :

R C'est parce que l'année passée ils ont voulu que j'embarque [sur le CA], pis j'ai pas voulu parce que je connaissais rien dans ça, pis là ben c'est pour ça que Sophie nous a parlé comment ça marchait, tout ça, que de temps en temps on a des réunions à aller, puis... [...] C'est ça elle nous a tout expliqué comment ça marchait pis tout ça, euh... pour m'enlever le stress, a dit comme quoi que moi je voulais... non pas que je voulais, ils m'ont nommée l'année passée, pis que j'ai refusé, là elle voulait savoir pourquoi qu'on refusait, pis tout ça, fait qu'elle nous en a expliqué beaucoup plus...

Q Ça t'a-tu rassurée, donné le goût, ou pas plus?

R Pas plus; iii... je le sais pas. Comment je pourrais te dire ça, c'est parce que avec tout ce qu'a nous explique, pis tout ça, ça nous donne un peu peur.

Q Tu te souviens-tu des informations qu'elle a données sur le CA?

R Non parce qu'a n'a pas assez parlé.

Ce témoignage révèle que dans ce cas-ci, les informations sur le conseil d'administration ont été non seulement inutiles, mais peut-être même nuisibles en regard de l'objectif de favoriser la participation aux instances démocratiques. Même si «elle nous en a expliqué beaucoup plus», même «avec tout ce qu'a nous explique» pendant une année, cela reste insuffisant. La participante ne peut redire aucune information sur le conseil d'administration et même, elle en a peur. Ce type de soutien à la participation que sont ces informations ne sont pas, ici, un élément motivant pour s'engager.

Les collègues de cette participante ont réagi un peu comme elle lors d'une rencontre-bilan du comité des participants que j'ai observée : ils se souvenaient avoir reçu des explications sur les structures démocratiques de l'organisme, mais ne savaient pas du tout comment redire ces informations.

Les participants se souviennent donc avoir été informés sur les instances démocratiques de leur organisme, mais ils ne peuvent retransmettre cette information; ils disent ne pas la maîtriser suffisamment pour ça.

4.5.2 L'information

En complément à ces formes de soutien, il y a toutes les informations qu'il est nécessaire de connaître pour pouvoir prendre des décisions de façon éclairée, même pour pouvoir suivre le fil des discussions; informations sur les programmes, ministères, partenaires, la conjoncture politique, etc. J'ai cherché à savoir ce que les participants pouvaient dire des éléments sur lesquels on leur a donné des informations. Je parlais plus haut des conseils d'administration où les participants constatent qu'on leur donne souvent de l'information sur des sujets tournant autour de la question financière. Les participants ont tous du mal à me parler de ces informations transmises en conseil d'administration (par exemple, le fonctionnement des subventions), sauf quand elles concernent l'achat d'ordinateur ou le renouvellement d'un bail.

J'ai demandé spécifiquement aux participants de me parler de ce qu'ils connaissent du RGPAQ. Cet exemple du Regroupement est particulièrement intéressant car chacun des organismes qui a collaboré à la présente recherche y participe activement par le biais d'au moins une animatrice (qui siège, par exemple, sur un comité). Les liens entre chacun des trois organismes et le RGPAQ sont très étroits. Plusieurs participants ont tenté de m'expliquer le sigle, mais la grande majorité en a été incapable. Ce n'est de toutes façons pas ce type d'information que j'attendais. Je leur demandais ce que c'est, et non ce que cela signifie. Voici les réponses qu'ils m'ont données :

«Ça me dit de quoi, mais je me rappelle plus de quoi que c'est... Ça doit être un nom d'un autre...»

«Ça a l'air que c'est tout' des groupes qui se réunit, je pense que c'est deux fois par année, pour discuter des groupes, pis des écoles, pis tout ça.»

«Pff...»

«Ils s'occupent des... comme la Jarnigoine, ici, ceux qui font de l'alphabétisation, je pense qu'il sont 76, pas des écoles, comment est-ce qu'on appelle ça, qui font des ateliers, ici.»

«On avait des participants à faire, ils nous donnaient tous les noms pis les photos, fallait choisir les participants qu'on voulait avoir sur le... sur ça»

«C'est plus haut qu'ici (le participant montre la salle où vient de se dérouler une rencontre du conseil d'administration); c'est tout' le Québec, tout' les groupes.»

Les participants entendent donc parler du RGPAQ, mais ils peuvent difficilement parler de son rôle. J'ai par exemple demandé à une participante ce qu'est le RGPAQ après avoir observé une rencontre de conseil d'administration de son organisme. Le conseil venait de prendre un très long moment à discuter d'éléments relatifs au RGPAQ. La participante ne pouvait absolument rien me dire sur le RGPAQ. De la même façon, elle et son collègue participant étaient incapables de me dire ce qu'était le MEQ (le Ministère de l'éducation du Québec), dont on a aussi parlé longtemps pendant la rencontre. Un autre participant, pendant une assemblée générale d'un autre organisme, demande : «C'est quoi le RGPAQ?».

La conclusion rejoint celle de l'article sur le soutien; les animatrices donnent des informations, mais les participants ne peuvent les utiliser. Ils se souviennent habituellement avoir été informés mais ne peuvent rendre les informations. Ils ne peuvent en parler. Elles font appel à des univers symboliques trop éloignés de ceux des participants.

4.6 Prise de décision et prise de parole

Mais alors qu'est-ce qui amène un participant à quand même affirmer «Tout le monde sont égal; les participants, les professeurs, tout le monde sont égal»? Cette perception contraste fort avec la mienne. En effet, mon analyse de leur discours et de mes observations me laisse plutôt penser le contraire, soit qu'il y a une inégalité de pouvoir entre animatrices et participants : l'accès aux structures en place est inégal, des champs de décision sont exclusifs aux animatrices, les participants ne peuvent s'approprier quantité d'informations nécessaires à la participation et la prise de décision, etc. Leur discours aussi démontre bien qu'ils reconnaissent en leurs animatrices des personnes ayant un pouvoir supérieur au leur. Je me suis demandé si la réponse résidait dans le fait que les participants ont intégré et répètent le discours d'égalité des animatrices, mais j'ai choisi de ne pas m'attarder à cette réponse. En observant bien le

discours des participants, j'ai découvert un élément qui explique cette distance de perception. J'ai remarqué que les participants troquent très souvent la «prise de décision» ou «de pouvoir» pour le «droit de parole» dans leur discours. La première expression, qui est la mienne, n'est pas reprise par les participants qui emploient plutôt celle du «droit de parole» ou de «possibilité de s'exprimer», comme le démontrent ces extraits :

Q Est-ce que tu peux me nommer des types d'endroits où on peut prendre des décisions ensemble dans Lettres en famille?

R Nous autres on a le comité des participants, ici, moi chu membre du CA.... Puis dans les ateliers on peut s'exprimer [...]

Q Il y aurait-tu d'autres endroits ou c'est pas mal ça?

R C'est pas mal ça. Des fois, nous autres... moi je suis sur le comité journal, la même chose, c'est une autre façon de s'exprimer.

Les participants auraient donc une façon différente des animatrices de se représenter la prise de décision; leur discours lié à cette expression diffère.

Q Tu peux-tu penser à d'autres affaires que ce serait le fun de décider dans le comité des participants? À part les sorties, là?

R [...] comme cette année, on a parlé beaucoup de [...] CA. On l'a appris pas mal, mais il en reste encore beaucoup à apprendre [...]

Q Mais quand vous parlez du CA, des choses comme ça, ce que tu viens de me dire, est-ce que c'est des moments où vous prenez des décisions?

R non non non. On fait juste en discuter que comment ça va pis qu'est-ce qu'on fait dans ça.

Au-delà du fait qu'elle est liée à la prise de décision, la prise de parole est très appréciée par les participants. Un participant dira ceci du comité de participants de son groupe auquel il participe : «c'est là qu'on peut parler, on a la chance de parler». L'important est donc de pouvoir s'exprimer, et cela même (surtout?) en dehors des structures prévues pour ça :

Q C'est où les endroits où on peut prendre des décisions ensemble?

R Ici on peut prendre des décisions.

Q N'importe quand?

R Oui

Q N'importe quand, sur n'importe quoi, tout le monde peut prendre des décisions.

R Oui oui

Q Pis y a tu des lieux en particulier où c'est structuré, là ça se fait, là on fait exprès pour prendre des décisions?

R Non [...] tu viens ici, tu parles avec Jocelyne pis tu peux prendre des décisions ...

D'ailleurs, les participants diront souvent que les activités démocratiques les aident à développer leur confiance en eux, plus particulièrement face à leurs capacités d'expression («je dis mon opinion, je me sens bon dans ça, à comparer qu'avant. Au début j'apportais pas mon opinion, là je me sens bon d'apporter ça.») ou simplement leur offre une occasion de s'exprimer («ça nous fait parler plus, on parle pas dans les écoles»).

Le même phénomène se passe quand je pose la question de définition du pouvoir. Les participants n'utilisent jamais les mots «décider» ou «décision» :

Q Toi est-ce que tu sens que tu as du pouvoir?

R Ou...oui, je dirais oui. [...] Moi, comme je te dis, je donne mon opinion, pis c'est ça, je pose des questions, pis c'est ça.

Q Fait que ton pouvoir, il se trouve dans le fait que tu poses des questions, ...

R Oui

Q ... que tu dis ton opinion...

R Oui

Q C'est tout?

R Oui.

Q Ok. C'est comme ça qu'on a du pouvoir à Communalpha.

R Oui oui. Regarde, moi quand je vas penser quelque chose, je vas en parler avec Yvonne un petit peu. Je vas lui demander : tu penses-tu que c'est bon, Yvonne, ça?

Ce participant de Communalpha est celui qui disait que «tout le monde sont égal». Il offre tout de même à l'animatrice le pouvoir de décider de la valeur de sa proposition. Il lui délègue la décision qui sera issue de sa proposition. Il ne se reconnaît pas la compétence pour juger de la valeur de ce qu'il pense. Il veut apprendre de son animatrice à penser correctement.

Parfois, j'ai risqué de demander une définition du pouvoir :

Q Ça veut dire quoi pour toi avoir du pouvoir?

R Ben, du pouvoir, amener ton opin... ton point de vue, tsé.

La prise de pouvoir n'est pas liée à la notion de décision, ni de choix, ni d'action, ni d'aucune autre. Elle est liée avant tout à la prise de parole et à l'expression d'opinion. Dans l'extrait ci-dessous, il est aussi question de liberté d'opinion et d'égalité.

Q Qu'est-ce que ça veut dire pour toi avoir du pouvoir?

R [...] Avoir ton opinion autant que les autres ont droit à leur opinion, c'est là le pouvoir que tu vas avoir.

Le discours des participants relié à l'égalité, quand elle concerne les animatrices, concerne donc avant tout le respect et le droit de parole accordé aux participants. Mais je me demande si souvent, quand ils parlent «des autres», ils ne font pas d'abord référence aux autres participants, comme le dit plus clairement celui-ci : «Avoir du pouvoir... attends une minute, là. Moi je trouve que tout le monde s'exprime. Ils ont tout' la chance de s'exprimer, pis c'est chacun notre tour, sur tout. On est tout' la même égalité. Si i'n'a un qui serait pas servi comme les autres... dans notre groupe, il y en a qui sont plus avancés pareil, mais tsé on ralentit un peu, on respecte ça. On veut pas se sentir supérieur aux autres.» L'égalité, selon la vision des participants, se concrétise donc peut-être surtout par rapport à leurs pairs : «[...] tu travailles dans une compagnie, t'a pas de pouvoir ben ben, [...] tu vas faire ci tu vas faire ça; comme icitte, t'as des boss pis des personnes plus haut que toé, pis tu peux dire ton opinion. (...). L'important est toujours d'avoir ce droit de parole.

Lors de ma dernière entrevue, j'avais déjà remarqué cette interprétation surprenante. J'ai donc décidé de vérifier ma compréhension auprès de la répondante qui me semblait donner au mot «décisions» le même sens que je lui donnais. Le résultat de cette démarche est intéressant :

Q J'aimerais ça que tu me parles des décisions. Est-ce que vous prenez des décisions dans l'assemblée?

R Oui on a le droit à des décisions, on lève notre main pis on parle pis on a le droit de décider... on décide.

Q On décide ou on dit notre opinion?

R On dit notre opinion; 'scuse, 'scuse-moi! [...] Une chance que tu m'as repris. [...] On dit notre opinion mais des décisions, je penserais pas. [...]

Q Ok. tu m'as dit : on décide pas vraiment, on a plus l'occasion de donner son opinion. Est-ce que c'est suffisant, pour toi, de donner son opinion?

R Oui

Q Fait que c'est pas nécessairement important de pouvoir décider.

R Non, parce que on dit notre opinion pis ils disent rien pis quand on leur demande, ben ils disent : c'est correct, pas de problème.

Q Je te dis ça parce que tantôt tu m'as dit: j'aimerais ça qu'on ait du calcul... ce serait pas important pour toi de pouvoir ...

R Décider.

Q Ouin?

R Oui.

Q À ce moment-là, oui?

R Oui, parce que souvent je le demande, le calcul, pis il y a d'autres participants aussi, qui le demandent le calcul...

Q Ça c'est le genre d'affaires que toi tu trouverais le fun, hein, de pouvoir décider?

R Oui.

Q Mais c'est pas nécessairement important de décider sur tout..?

R Non non, pas sur tout, mais au moins sur quelque chose qui nous tienne à cœur, qu'on veut l'avoir, pis tout. J'espère qu'on va l'avoir en septembre!

Cette participante apprécie de pouvoir dire son opinion, mais parfois elle attend la permission des animatrices, parfois elle attend une décision d'elle ne sait trop qui.

Bref, je constate que quand les participants parlent de prise de décision ou de prise de pouvoir, ils ne les perçoivent pas comme moi, comme ce que je comprends du discours des intellectuelles et des animatrices à ce sujet. L'égalité n'est certainement pas perçue de la même façon non plus si elle fait référence à la prise de décision ou de pouvoir. Je ne sais pas si les participants adoptent le discours d'égalité des animatrices, mais ce que je peux dire, c'est que les mots que les participants utilisent, quand ils les utilisent, ne signifient pas, à la base, la même chose que pour elles.

Les données de ce chapitre permettent de conclure les participants imaginent la démocratie et ses pratiques de façon différente que ce qui est mis de l'avant dans le discours officiel du milieu communautaire. Ils ne font pas de distinction de rôle ou de pouvoir entre les différentes structures démocratiques. Souvent, ils ne peuvent parler de leur fonctionnement, de leur contenu. Ils les perçoivent comme des espaces de liberté d'expression et d'égalité avec leurs pairs, ou encore d'information (les assemblées générales), tout en nommant des zones de pouvoir particuliers aux animatrices, et tout en se distinguant d'elles comme groupe (ils parlent des coordonnatrices comme des «boss», ils disent «ils» en parlant du conseil d'administration sur lequel ils siègent). Les structures ne semblent pas être une forme démocratique qui favorise une égalité de pouvoir entre animatrices et participants. Les résultats confirment aussi les limites de l'information pour favoriser la participation démocratique, surtout celles qui ne sont pas reliées à leur expérience.

CHAPITRE V : DÉMOCRATIE, APPRENTISSAGE ET IDENTITÉ

«Moi j'aime mieux écouter que parler.» (Un participant)²⁸

Le chapitre précédent a permis de connaître ce que les participants ont dit des pratiques démocratiques telles qu'ils les vivent dans leur groupe et de comparer ce discours à la pratique démocratique instituée dans les organismes. Maintenant, comment parlent-ils de leur propre expérience de la démocratie et quels sont les effets de cette expérience sur leur identité? J'ai cherché dans mes entrevues à connaître ce qui intéresse les participants, ce qui est important pour eux, les changements qu'ils espèrent. J'ai cherché à connaître la perception que les participants ont d'eux-mêmes, comment ils se racontent. Ces informations sont intéressantes dans l'optique d'une transformation des pratiques actuelles vers des pratiques qui se rapprochent de l'univers des participants. Ce chapitre permettra donc tout d'abord de connaître ce qui est important et intéressant pour les participants dans les organismes; parmi les sujets qui ressortent se retrouve tout ce qui est lié au développement des connaissances. Puis sera établi un lien entre leur identité d'apprenant et leur façon d'aborder leur expérience démocratique; celle-ci est qualifiée de facile, d'une part, mais liée à une recherche de «la bonne réponse» et avec une importance primordiale accordée à l'information, d'autre part. Ensuite, seront nommés les éléments qui sont les plus chers aux participants, cette ambiance de liberté, de respect et d'harmonie qui est tellement liée à leur sentiment de bien-être dans l'organisme et qui fait partie des conditions importantes de la participation, conditions qui seront illustrées à la fin de ce chapitre.

5.1 Ce qui intéresse les participants

Que je leur aie demandé de me parler d'une réunion qu'ils ont particulièrement aimée, de ce qu'ils considèrent moins important, de ce qui pourrait être différent, de ce qui les intéresse plus ou de ce qui les intéresse moins, chaque participant interrogé m'a répondu ceci à au moins deux reprises : «j'aime tout; tout m'intéresse». J'ai fait ce même constat lors d'une évaluation par les participants du travail d'un comité auxquels ils ont participé : «tout est correct!», ont spontanément répondu les membres du comité. Ces réponses sont parfois accompagnées d'un «moi je suis pas difficile», d'un «moi je

²⁸ Témoignage d'un informateur.

suis pas un gars ben regardeux». À la première lecture de mes transcriptions d'entrevue, j'avais vraiment l'impression que presque rien ne m'indiquait ce qui intéresse particulièrement les participants interrogés.

Est-ce que cela signifie effectivement que les participants s'intéressent et apprécient tout également? J'en doute. Comme les réponses aux questions sur les intérêts sont restées plutôt stériles, de même que les précédentes sur ce qu'il est important de décider, j'ai utilisé une autre stratégie d'analyse afin de découvrir des réponses à ces questions. En fait, les réponses à ces questions se retrouvent ailleurs dans les entrevues, elles sont cachées à d'autres endroits que ceux où je m'y attendais, ailleurs qu'en réponse directe à mes questions... Mais comment donc peut-on déterminer ce qui intéresse ou préoccupe les gens sinon en leur posant directement la question? En observant ce dont ils parlent par eux-mêmes, spontanément.²⁹ Les sujets de préoccupations des participants sont exprimés à travers leur discours général, il suffit d'y être ouvert et attentif. Par exemple, dans une assemblée générale, on présente le ménage comme «le point tant attendu»; plus tard on demande aux participants ce qu'ils aimeraient de façon générale, et ils répondent par différentes activités sociales. Quand on annonce aux participants le renouvellement de chaises, il y a des applaudissements. Ce sont tous des indicateurs de ce qui anime les participants des groupes d'alphabétisation. Ici, il s'agit une seconde fois du mobilier : «j'ai envoyé ça de même, comme ça, j'ai dit, ce serait le fun avoir des chaises. Je veux pas dire que c'est mon idée à moi, là, mais j'ai suggéré, j'en ai parlé de même; si ça marche chu ben content.» Celle-ci apprécie clairement pouvoir participer au choix des dates de sorties :

Q Ça fait-tu une différence, d'après toi, pour l'organisme, qu'il y ait un comité de participants? [...]

R Pour nous autres ça fait beaucoup parce que avant c'est les professeurs qui choisissaient quand on sort, quand on sort pas, ça nous plaisait ou ça nous plaisait pas, cette date-là c'était cette date-là, on sort. Mais aujourd'hui avec [...] le comité des participants, bon, euh c'est tous les participants qui vont décider.

Je remarque ici une des rares fois où une participante utilise le terme «décider». Ce terme est utilisé par rapport à des activités sociales et en comité de participants, alors qu'habituellement il est troqué pour «discuter» ou de «prendre la parole». Le commentaire suivant va dans le même sens : lors d'une rencontre évaluative du comité

²⁹ Selon la théorie de l'énonciation, est important pour quelqu'un ce qui est répété souvent dans son discours. Voir à ce sujet «Therapeutic discourse» de William Labov et David Fanshel (1977).

de participants, l'animatrice leur demande ce qu'ils ont le plus aimé. Utilisent-ils soudain ce terme parce qu'ils ont davantage d'emprise sur ce sujet (les activités sociales) et dans ces conditions (le comité de participants)? D'autres extraits d'entrevue confirme cet intérêt pour les activités sociales, dont celui-ci, où l'on retrouve à nouveau le verbe «décider» :

Q Est-ce que c'est important de pouvoir décider, d'avoir du pouvoir?

R Ben oui, c'est important certain. T'es fier après ça, c'est une certaine fierté. [...] prend comme le comité des participants, les sorties, ben, c'est qui qui a décidé ça? Ben c'est nous autres [...] Cabane à sucre c'est nous autres qui a décidé, on a choisi la place... c'est bon. C'est excellent.

Cette participante résume bien les préoccupations nommées dans les commentaires précédents :

Q Mais c'est quoi qui t'intéresse d'abord, si tu dis : «des fois quand ça m'intéresse plus je parle plus», c'est quoi qui t'intéresse plus?

R Quand on parle de Communalpa, ils vont changer certaines choses, là ça m'intéresse, comme les ordinateurs, ça ça m'intéresse, comme les chaises ça m'intéressait parce que je trouve que les chaises en métal comme ça, c'est pas trop chaud l'hiver... pis à part de ça sur le tapis t'as de la misère à tasser ça, avec des roulettes ça va aller mieux... pis ben des choses, comment je te dirais ben ça? [...] Comme les sorties, ça m'intéresse, pour les vacances d'été.

Celui-ci amène cette fois de nouveaux sujets d'intérêt, liés à l'actualité et la politique :

Q Il y a-tu des sujets qui t'intéressent plus [...] ?

R L'actualité.

Q Est-ce que tu peux penser à une réunion que tu as particulièrement aimée?

R Peut-être la réunion où on a voté pour les participants pour le RGPAQ, les représentants. Oui, c'était intéressant. Ça m'a toujours intéressé les affaires de [...] politique ça m'a toujours... c'est pas de la politique en réalité mais ça m'a toujours intéressé. [...]

Q Il y a-tu d'autres choses qui te tiennent à cœur comme ça, que tu aimes ça pouvoir décider?

R Il y a juste une affaire qu'on a... contre les tarifs d'Hydro-Québec, tous les trois ateliers on s'est réuni ici, pis on a pris des décisions, on a écrit une lettre au député, pis envoyé à Québec. Pis ils ont répondu, c'est pas plus grave que ça au moins ça montre qu'on est actif, on peut s'exprimer, je trouve que c'est une défense de nos droits.

Ce participant démontre le même intérêt : «Mettons tu m'embarques dans la politique, j'embarque». Toutefois cet intérêt n'est pas unanime : «comme quand on avait parlé d'Hydro-Québec, ça ça m'intéressait moins, je parle moins dans ce temps-là, après ça

ils ont parlé de... le CLSC, ça, ça m'intéressait encore moins, dans ce temps-là, je laisse les autres parler».

En posant des questions plus précises, on réalise que tout n'est pas également intéressant pour tous, contrairement à ce qu'ils affirmaient d'emblée. Cet extrait est assez éloquent sur ce qui importe pour cette participante :

Q Qu'est-ce qui arriverait si il y avait pas d'assemblée? [...]

R pour moi ça me changerait pas grand chose, ça ferait un cours de plus! (rit) On manquerait pas notre cours.

Plusieurs commentaires des participants reviennent effectivement aux ateliers et à leur contenu :

Q : Tu m'as déjà dit qu'il y a une chose qui te tient à cœur, c'est les ateliers de calcul, t'aimerais ça [qu'il y en ait]. Il y a-tu d'autres choses qui te tiennent à cœur à Communalalpha? Tu trouves ça important...

R À venir jusqu'à date j'ai l'informatique, j'ai le français, là il me reste rien que le calcul à avoir...

Q Mais pour toi, ce qui est le plus important, à Communalalpha, ...

R Moi c'est le calcul

Ce participant parle de l'importance que prennent les ateliers pour lui à travers la quantité d'ateliers auxquels il peut participer :

Q Il y a-tu quelque chose que tu as en tête, qui pourrait être amélioré? Qui pourrait être mieux? Qui pourrait être encore plus à ton goût?

R Non parce que des fois [avec le comité des participants] on dépasse l'heure jusqu'à 4h30; ça arrive assez souvent qu'on dépasse l'heure, ça veut dire qu'on est intéressé. Tandis que le journal, des fois, on finit à 11h, des fois à midi. C'est le fun. Je peux pas dire que c'est pas le fun, c'est égal. Peut-être si i'n'aurait plus, j'aurais pas aimé ça. C'est aussi simple que ça. On n'a pas le lundi, avant on avait le lundi, l'année passée c'était le lundi et le mercredi, mais c'était le fun les lundis, j'aimais ça ... moi ce serait quatre jours par semaine, ce serait idéal.

Celle-ci est préoccupée par la stabilité et la continuité concernant l'animatrice de son atelier. Elle m'expliquera plus tard que c'est pour faciliter sa propre acquisition de connaissances par le fait d'être connue de son professeur :

Q Si je te demandais comment t'aimerais que ça se passe? Qu'est-ce qui pourrait être encore mieux?

R Ah! mon Dieu, attends un peu, là, qu'est-ce qui pourrait être mieux... que je garderais un professeur deux ans d'affilée. À part de ça...

Les participants ont encore souvent parlé des ateliers quand je leur posais cette question sur les décisions :

Q C'est quoi qui est important pour toi de discuter ou de décider? C'est quoi les sujets que tu trouves importants?

R Moi il y a ben des affaires importants. [...] comme là, on va changer, le français on va l'avoir rien qu'une fois.

Bref, les participants semblent accorder une importance de premier ordre à leur formation. D'ailleurs, n'est-ce pas ce qu'ils viennent d'abord chercher en commençant leur démarche d'alphabétisation?

Q C'est quoi qui est important pour toi de discuter, de décider? Il y a-tu des sujets qui te tiennent plus à cœur?

R La politique.

Q Dans Lettres en famille?

R Le français. Moi j'aime le français, l'écriture.

En résumé, les participants partagent des intérêts et préoccupations : les ateliers, les connaissances et la pédagogie; les activités sociales; dans une moindre mesure, le mobilier, les locaux, le ménage et les outils de travail. Et comme dans tout milieu, ils ont aussi des intérêts différents, notamment concernant la politique, l'actualité et la défense de droits. Certains y tiennent particulièrement, alors que d'autres ne s'y intéressent particulièrement pas...

Nous avons vu dans le chapitre précédent que les sujets traités et le type de décisions prises dans chacune des instances démocratiques était souvent décidés d'avance : par exemple, l'aspect financier est généralement confié au conseil d'administration. La présente section conclut que ce n'est pas ce qui semble préoccuper les participants. Les sujets (finances, gestion de personnel, ...) traditionnellement discutés dans la seule instance élue, celle à qui l'on donne la majorité des pouvoirs officiels (le conseil d'administration) sont donc des sujets qui ne correspondent pas aux préoccupations principales des participants ni à leur univers culturel... Les animatrices mettent de côté les intérêts des participants dans la conception de la démocratie, ce qui revient à nier la différence et à ne voir que leurs propres intérêts et ainsi leur propre culture comme ayant de la valeur (ce qui est donc une manifestation de culturocentrisme). À l'inverse, ne pas accepter les différences d'intérêt dans le même

groupe social revient à nier le droit à la liberté et l'individualité des participants. «L'invasion culturelle implique [...] que le centre de décision de ceux qui sont envahis se situe en dehors d'eux, chez les dominateurs envahisseurs. Et tant que la décision n'appartient pas à celui qui doit décider, qu'elle lui est extérieure, il a seulement l'illusion de décider» (Freire, 1977 : 154). Peut-être qu'une ouverture pourrait être créée concernant les sujets de prise de décision dans les instances où se retrouvent des participants. Peut-être les instances décisionnelles peuvent-elles, par exemple, inclure des questions touchant la programmation des ateliers ou les activités sociales. Car comme mentionné au chapitre théorique, choisir ce qui vaut une décision démocratique fait aussi partie de la démocratie; cela ne doit donc pas être court-circuité. Nous verrons d'ailleurs plus loin qu'il y a un lien avec la qualité de la participation des participants et les sujets de discussion ou de décision.

5.2 Participer aux instances, c'est facile

Je remarquais plus haut que les participants avaient grand mal à me parler des différentes structures, de leur contenu, etc. Pourtant, ils affirment que pour eux, «c'est toujours facile», «il y a pas de difficultés», «je comprends tout en général». Tous m'ont répondu que ça ne prend pas de connaissances pour participer aux activités démocratiques. C'est à peine si certains me concèdent que parfois, il peut arriver que «je comprends pas trop trop». Ceci ne correspond pas à ce que j'ai pu observer à quelques reprises, comme ce moment relaté au chapitre précédent où les participants n'avaient aucune idée de ce dont on avait parlé pendant des heures au conseil d'administration (RGPAQ, MEQ). Comment se fait-il que, par exemple, la répondante qui m'a avoué ne pas avoir compris le rôle du conseil d'administration alors qu'elle en avait eu de larges explications affirme aussi ne jamais rencontrer de difficultés? Ceci a attiré mon attention. J'ai cherché à comprendre comment les participants pouvaient faire des affirmations aussi contradictoires. Les extraits que nous verrons ci-après m'ont amenée à formuler une piste d'explication quant à cette apparente contradiction.

5.2.1 «C'est facile, je fais juste écouter»

Tout d'abord, quand les participants disent que leur participation aux instances est facile, mais de quelle participation parlent-ils? Comme le dit ce participant : «moi chu porté à écouter, plus que parler. [...] Bon, là on prend des décisions : on écoute, pis

là il demande qui propose, c'est qui accepte (...)» ou celle-ci : «Quand je viens dans les assemblées, je suis juste là pour écouter, c'est ben ben rare que je vas lever ma main, là, très très rare.»

Quand les participants me disent : «c'est facile», ils ne veulent peut-être pas dire que toutes les informations sont faciles à comprendre et intégrer mais plutôt que leur position est confortable, que ce qu'ils font est facile à faire.

Q Ok. Il y a-tu des jours où dans une réunion tu te sens pas capable de faire quelque chose, tu te sens pas bon?

R C'est rare, c'est rare que ça va arriver. Chu un gars à l'écoute. Je vas écouter, chu un gars à l'écoute.

Et ce qu'ils font, c'est d'abord et avant tout écouter. Les participants peuvent ne pas vivre de difficultés lors des réunions dans la mesure où n'ont pas trop à y prendre la parole, ou ne la prennent effectivement pas.

Q Comment tu te sens dans les assemblées?

R Je me sens ben normal, comme là, là, ben correct, tout'. Je suis assis, pis j'écoute, ...

Et ils apprécient ce confort :

Q Qu'est-ce que t'aimes, toi, dans ces réunions-là?

R Moi j'aime ben écouter, pis tout, observ... écouter, surtout, écouter, tout, j'aime ça...

Tous ces participants se sentent effectivement tout à fait capables d'écouter, c'est cela qui est facile...

Q Il y en a-tu d'autres, des moments où tu te contentes de juste écouter pis comprendre?

R Moi j'essaye plus écouter pis comprendre.

Q Tout le temps.

R Oui

Q Mais tu parles des fois..?

R Oui oui, ça peut arriver, c'est rare, c'est rare [...]

Q Pis... est-ce que tu parles plus, par exemple, au comité des participants?

R J'ai ben de la misère avec ça, j'ai ben de la misère avec ça.

Ces participants trouvent facile d'écouter, mais un autre dit bien avoir de la difficulté à s'exprimer ou à prendre position lors des rencontres du comité.

Q Pis est-ce que c'est important pour toi de pouvoir décider, d'avoir du pouvoir?

R [...] moi j'ai le pouvoir de dire non ou oui, mais je l'ai jamais fait ben ben.

Ce prochain participant parle de son incapacité à se positionner, mais sa position reste toujours confortable car il a la possibilité de ne pas prendre la parole : «Si je donne mon opinion je vas la donner, si je suis pas capable, ben je parle pas.»

Donc, les participants peuvent ne pas vivre de difficultés lors des réunions dans la mesure où ils n'ont pas trop à y prendre la parole, ou ne la prennent effectivement pas.

Q Ok. il y a-tu des moments où tu parles plus?

R Moi j'aime mieux écouter que parler

Q Oui... mais ça doit t'arriver des fois de dire quelque chose?

R Oui, ça m'arrive

Q Ça serait-tu plus un genre d'affaires qu'un autre, d'après toi?

R Oui, ça peut être différent, mais comme je te dis moi j'aime mieux écouter que parler pis essayer d'analyser.

Les participants ont nommé comme individuelle cette attitude qui semble plutôt être celle de la majorité. D'autre part, fait intéressant, ce commentaire a été dit de façon quasi identique par quatre participants interviewés plus une observée, et que ceux-ci font tous partie d'un conseil d'administration, sauf une. Mes observations confirment aussi leurs témoignages : j'ai observé une majorité d'activités démocratiques où les participants prenaient très peu la parole, dont les trois rencontres de conseil d'administration de chacun des organismes. Les deux seuls informateurs qui n'ont pas émis ce commentaire ne font pas partie d'un conseil d'administration. Peut-être ces deux derniers participants ont-ils moins expérimenté cette position récurrente de récepteur dans une instance démocratique.

Les participants, jusqu'ici, ne semblent pas utiliser beaucoup ce droit de parole qu'ils valorisent tant dans les instances démocratiques³⁰. Voilà une première piste qui nous permet de comprendre l'épithète «facile» si souvent utilisé mais peu démontré.

³⁰ Freire avait remarqué cela : «Les leaders ne peuvent parler seuls, ils doivent parler *avec* le peuple. Ceux qui ne procèdent pas ainsi, qui persistent à imposer leurs décisions, n'organisent pas le peuple, ils le manipulent. Ils ne libèrent ni les autres ni eux-mêmes, ils oppriment». (Freire, 1977 : 173).

5.2.2 «C'est pas que c'est difficile, c'est moi qui est pas capable»

Les participants parlent souvent de leurs difficultés. Mais ces difficultés ne sont pas selon eux reliées au contenu des discussions effectuées dans l'organisme ni aux compétences à acquérir pour comprendre le fonctionnement des structures. Voyons plutôt :

Q Ça arrive-tu que tu te sens bonne, tu te sens compétente dans les assemblées? Tu trouves que t'es bonne là-dedans, ou...

R Moi non!

Q Pis ça arrive-tu que tu te trouves pas bonne?

R Oui. Quand je viens dans les assemblées, je suis juste là pour écouter, c'est ben ben rare que je vas lever ma main, là, très très rare. [...]

Q Fait que quand tu dis : «je me sens pas bonne», c'est pour parler. C'est ça que tu veux dire?

R Oui

Q Dans tes idées, ou dans ta façon de le dire?

R Ma façon de le dire ou de m'exprimer.

Le problème réside en leurs propres lacunes, ils en parlent de façon absolue, ils se comparent à une norme, une normalité sous-entendue. Ainsi cette participante qui s'excuse pendant l'entrevue parce que «j'ai un petit peu de misère à m'exprimer des fois, là». Un autre aussi, se désole d'avoir «de la misère à dire certains mots». Ces participants, comme dans l'extrait en exergue ci-dessus, relient leur manque d'habiletés à leur silence lors des activités démocratiques : «moi j'aime mieux écouter que parler pis essayer d'analyser. Tsé quand t'arrives avec des feuilles de même, pour prendre une décision tout de suite, je suis pas assez vite pour ça. Moi j'aime autant le relire et le relire et là, ça me fait rien de parler mais... j'ai toujours été de même». La participation devient donc difficile quand la parole entre en jeu.

J'ai pu assister à un épisode assez cocasse, lors d'une de mes observations d'un comité de participants : l'animatrice pose au groupe des questions d'évaluation du travail du comité effectué pendant l'année. À un certain moment, elle leur demande : «Quels sont mes points faibles?». Et les participants, spontanément, commencent à nommer leurs propres points faibles. Ces participants sont beaucoup plus prompts à s'autocritiquer qu'à évaluer le travail de l'animatrice. Dans un autre organisme, un participant affirme que «Icitte à Communalph c'est des personnes en difficultés d'apprentissage».

Peut-être, alors, peuvent-ils affirmer que «tout est facile» dans la mesure où ils considèrent que ce sont eux qui sont incapables de comprendre, et non les informations qui sont hors de leur portée. Autrement dit, les informations ne sont pas difficiles, c'est plutôt à eux que revient la faute de ne pas s'approprier les informations; c'est à eux que revient la faute de ne pas s'exprimer «comme il faut». Dire que certaines choses sont difficiles reviendrait à dire que les mesures de soutien n'atteignent pas leurs objectifs, qu'elles sont un échec. Cela reviendrait à dire que ce sont les animatrices qui sont responsables, non pas eux³¹!

C'est peut-être le même phénomène qui explique que les participants ne disent pas ou disent rarement qu'ils ne comprennent pas ce qui se dit ou ce qui se passe. Par exemple, je parlais au chapitre précédent de cette rencontre du conseil d'administration où un très grand laps de temps a été consacré au RGPAQ et où une participante n'avait aucune idée de ce dont il s'agissait. Je n'ai que très rarement observé des participants demander des explications, définitions, détails, sur un élément de discussion ou d'information. Un seul participant toutefois m'avoue ceci en entrevue : «au début je comprenais pas, mais j'ai pas montré que je comprenais pas.» Ce même participant témoigne d'ailleurs de l'admiration pour un autre qui, lui, ose poser des questions : «Comme Jacques il comprenait pas la moitié du temps, ils expliquaient, tsé. Je trouve bon que Jacques il pose des questions de même. [...] il prend sa place». Peut-être ne faut-il donc pas présumer de la compréhension des participants simplement par leur réponse positive à la question : «avez-vous compris?». Nous y reviendrons au prochain chapitre portant sur les relations entre participants et animatrices.

C'est au niveau des connaissances que les participants se reconnaissent le plus de lacunes, surtout s'ils se comparent aux animatrices. À partir de leur reconnaissance du niveau de connaissances plus élevé des animatrices, ils concèdent à celles-ci une légitimité d'intervention, et ils leur reconnaissent un meilleur jugement : « Des fois on va écouter plus, moi chu porté à écouter, plus que parler. Parce que, comment je te

³¹ «L'autodépréciation est une autre caractéristique des opprimés. Elle résulte de l'introjection qu'ils font du jugement porté sur eux par les oppresseurs. Ils ont tellement entendu répéter qu'ils sont incapables, qu'ils ne savent rien, qu'ils ne peuvent rien comprendre, qu'ils sont malades, indolents et que pour toutes ces raisons ils ne produisent rien, qu'ils finissent par se convaincre de leur incapacité» (Freire, 1077 : 42). Je suis pour ma part convaincue que ce fait, que Freire remarquait dans la société brésilienne des années 60, est bien pire pour les personnes analphabètes du Montréal d'aujourd'hui : cette population se trouve en minorité, contrairement à celle que Freire connaissait, et le mépris qu'on leur renvoie est amplifié par une culture dominante proportionnellement bien plus imposante en nombre ainsi que par les médias. Les personnes analphabètes du Montréal contemporains se cachent, se croyant seules dans leur situation.

dirais ben, il y en a qui sont plus instruits que nous autres, écoute, c'est entendu on a de la misère avec la lecture et l'écriture». Ce second extrait est tout aussi éloquent : «Regarde, moi quand je vas penser quelque chose, je vas en parler avec Marie un petit peu. Je vas lui demander : tu penses-tu que c'est bon, Marie, ça?». Ce participant vérifie la valeur de sa suggestion parce que «Écoute, moi c'est pas mon métier... bon. Tous les professeurs sont vraiment bons.». De même, quand je demande à ce même répondant de me parler du conseil d'administration et du pouvoir de décision, il termine son intervention ardue sur ce : «je peux me tromper, remarque ben, là, je peux pas dire que chu un connaissant dans ça, non, ...». Pourtant, ce participant a trois ans d'expérience au conseil d'administration, dans le comité de participants... Ici, le participant a un regard plus distancé sur lui-même, son commentaire est sans équivoque :

Q Pis il y a-tu des fois que tu te sens pas ben bon?

R Oui. Ça me revient de temps en temps, faut que je me parle. Faut pas m'abaisser, [il faut] me dire : j'ai droit à ma place, j'ai droit à assister à ça, dans le CA, tsé.

Q Il faut que tu te le dises parce que des fois tu te sens pas ben? C'est-tu ça que tu veux dire?

R Oui, j'ai tendance à me taper sur la tête, tsé. À dire «tu sais pas lire, ni écrire, gnagna... tu peux pas apporter ton opinion, comme André, comme Josée (animateurs), eux-autres sont instruits», tsé.

Si les participants affirment que ça ne prend pas de connaissances pour participer, celui-ci est bien embêté par la question quand j'essaie de lui faire imaginer ce que serait une rencontre de conseil d'administration sans aucune animatrice. Pour lui, la présence de l'expert est fondamentale :

Q Oui, pis si Louise (coordonnatrice) était pas là, ça se pourrait-tu? Qu'il y aurait pas Louise, qu'il y aurait juste juste des participants, là?

R Je le sais pas pantoute [...] il faut que t'aïlles une certaine expérience [...] c'est des connaissances en quelque part. Si t'arrives t'as pas de connaissances dans rien, t'arrives en avant, tu vas poser les questions, t'es pas au courant de rien. [...]

Q Mais sans animateur c'est difficile de s'imaginer, hein?

R Ben oui c'est ça, c'est ça. [...]

Q Ce serait quelque chose, pour toi, d'animer un CA!

R Non non, non, là ce serait trop pour moi, ça. [...] Mireille... je vois peut-être plus Mireille [animatrice] que les autres, les autres ça veut pas dire qu'ils sont pas bonnes [...]. Mireille, elle, elle est plus connaissante un petit peu, bon.

Q Ok. C'est quoi que ça prend comme connaissances justement?

R Ben parce que faut tu... comment je te dirais ben... remarque ben, tout le monde il peut le faire, tout le monde il pourrait le faire, à sa manière à lui, ça veut pas dire parce

que tu le ferais à ta manière ou ça veut pas dire que tu serais pas bon, tu suis l'ordre du jour...

Q Oui mais c'est qui qui le fait l'ordre du jour?

R Louise

Q Ok, mais si Louise était pas là? C'est ça que je te...

R Ouaih, c'est ça, oui, c'est compliqué un petit peu.

Ainsi, les participants affirment ne vivre aucune difficulté lors des activités démocratiques. Cela est compréhensible dans la mesure où ils ont la liberté de ne pas s'exprimer ou se positionner à chaque occasion. Ils se perçoivent en outre comme déficients à certains égards, notamment au niveau des habiletés et des connaissances. On dirait qu'ils se tiennent pour responsables de leurs difficultés et qu'affirmer éprouver des difficultés dans l'organisme reviendrait à blâmer les animatrices, ce qu'ils refusent de faire. S'ils refusent de ce faire, c'est que cela remettrait en question leur identité d'apprenant ainsi que la relation établie entre eux et les animatrices.

Les participants conservent donc une identité d'apprenants, et ce jusque dans les activités démocratiques. C'est de cette façon que les participants peuvent voir le comité des participants comme un cours, qu'ils peuvent ne pas faire beaucoup d'autres distinctions entre un atelier et un comité que celle de pouvoir s'exprimer dans le second. Malgré le discours des animatrices concernant les activités générales des organismes, les participants appellent toujours les ateliers des cours, les animatrices des professeures, leur groupe une école, les locaux des classes. S'ils considèrent leur animatrice comme une professeure, comment la relation d'égalité peut-elle se développer? Voyons comment ce participant membre d'un conseil d'administration voit le rôle de sa coordonnatrice qui siège aussi au conseil :

Q C'est quoi le genre d'affaires que Danielle peut plus décider?

R Si il arrive une entente pis c'est pas trop correct [...] on peut faire des erreurs comme tout le monde, on est ici pour apprendre; je veux dire, c'est bon ou c'est pas bon. [...]

Q Mais qu'est-ce que ça veut dire : «c'est-tu bon, c'est-tu pas bon?»

R Ben, elle va te le dire si c'est bon ou si c'est pas bon, mettons que tu pousses la machine trop haut, elle va dire «Écoute, c'est pas trop bon, là».

Cette vision de soi, cette identité ne sont pas très surprenantes. Après tout, n'est-ce pas cohérent avec cette approche dominante d'une démocratie vue comme un objet d'apprentissages? Peut-être les animatrices, à travers ce type d'interactions ou de

relation avec les participants, entretiennent-elles cette identité d'apprenant chez les participants qui souvent arrivent dans l'organisme avec cette optique : apprendre la lecture et l'écriture. Freire soulignait à ce propos que l'«éducateur qui projette l'ignorance sur ses élèves reste sur des positions fixes, invariables. Il sera toujours celui qui sait, alors que ses élèves seront toujours ceux qui ne savent pas» (Freire, *id.* : 51-52).

5.3 Chercher la bonne réponse, compétitionner: comme à l'école?

Un autre indice concerne cette identité d'apprenants que se sont appropriée les participants; il s'agit de la recherche de «la bonne réponse». Une participante me dit regretter ne pas lever sa main dans les assemblées, et seulement écouter. Elle reconnaît pourtant que parfois, elle a «des bonnes réponses». En entrevue, deux participants disent rechercher la bonne réponse, malgré mon insistance sur le fait que je cherche leur vision des choses. Ici, je demande à une participante sa définition du pouvoir. J'insiste pour savoir sa propre perception du mot, ce à quoi le terme lui fait penser. Elle vérifie plutôt si sa définition est la bonne et manifeste sa surprise quand je l'informe que je n'attends pas de bonne réponse :

R Avoir du pouvoir? [...] C'est-tu réussir? Avoir du pouvoir, c'est pour réussir?

Q Il y a pas de bonne réponse.

R Ah?! Il y a pas de bonne réponse!?

La définition que plusieurs ont donnée des mots «pouvoir» ou «compétence» est aussi révélatrice. Plusieurs réagissent à ma question en se comparant aux autres (non à eux-mêmes), et en insistant sur le fait qu'«on veut pas se sentir supérieur aux autres», qu'on ne veut surtout pas avoir l'air d'avoir cette intention :

Q Il y a-tu des choses où tu te sens plus bon ou compétent, dans le comité des participants, toujours?

R Non, je me sens égal aux autres.

Q Oui. Mais toi par rapport à toi-même, ça arrive-tu des fois tu te trouves plus compétent dans une affaire, ou plus bon, ou moins bon?

R Non. Parce que je sais qu'il y en a qui sont pas si avancés, mais qu'est-ce que tu veux, je les respecte, si ce serait dans une autre langue, je ferais la même chose.

Les participants semblent souvent comprendre que je leur demande s'ils se trouvent meilleurs que les autres, s'ils trouvent qu'ils dominent les autres. Un participant à qui je demandais s'il sentait avoir du pouvoir dans l'organisme s'empresse de répondre «pas

plus qu'un autre. On est tout égal». J'ai pu constater ce souci à d'autres moments : «je veux pas dire que je suis supérieur aux autres, que je me sens supérieur aux autres, non non non non, pis je voudrais pas non plus qu'ils le sentent». Dans l'extrait suivant, j'ai vérifié l'interprétation faite par la participante du mot pouvoir, encore défini en terme de domination :

Q Est-ce que toi tu sens que tu as du pouvoir?

R Non. [...]

Q Tu as dit non. Qu'est-ce que ça veut dire pour toi avoir du pouvoir?

R De runner?

Q Ok, comme de mener, de diriger. Ok ok.

C'est comme si les participants conservaient et transportaient toute la philosophie de la «petite école» dans le groupe d'alphabétisation populaire, dans l'entrevue, et même dans les activités démocratiques : la recherche de la bonne réponse et l'idée de la comparaison, de la compétition. Se définir à travers la compétition semble aller de soi. Ils endossent le discours de respect et d'égalité promu par les animatrices, mais sont très prompts à associer les mots «pouvoir» et «compétence» à l'idée de la compétition. Il y a une attitude de bon élève qui trouve la bonne réponse, en même temps qu'un refus d'une compétition, compétition qui peut résulter (car elle a jadis résulté) en une exclusion. Le refus de la compétition signifie donc un désir ou un souci d'inclusion, de conformisme. En même temps, les participants veulent avoir la bonne réponse, peut-être parce qu'ils se sentent jugés, évalués constamment. Avoir la bonne réponse, cela signifie réussir, gagner. Il faut donc réussir, mais pas dominer les autres. Les participants souhaitent satisfaire les exigences (des animatrices), mais sans exclure personne; tous peuvent et doivent les satisfaire.

5.4 L'importance de l'information

En cohérence avec le fait de s'identifier comme apprenants, les participants disent apprécier beaucoup le fait d'être informés. Ils apprécient donc les différentes réunions que d'ailleurs on pourrait qualifier davantage d'informatives que de décisionnelles justement pour cette raison : elles leur permettent de continuer à apprendre et recevoir des informations : «j'aime ça tout savoir, savoir qu'est-ce qui se passe, pis tout, là, je suis un peu curieuse.»

Q Ok. C'est quoi que t'as aimé dans ce comité-là?

R Ah mon Dieu. Pas mal tout. [...] on parlait un peu de tout, fait que ça nous donne une idée comment ça marche à part qu'en dehors d'ici. C'est ça qui était le fun.

Q En dehors de...

R De Lettres en famille. Tsé comment ça se passait, comme, elle nous expliquait comment ça se passait sur le CA, comment quand ils faisaient des réunions ensemble.

Parfois, j'ai eu l'impression que la transmission d'information était vue comme l'objectif principal des instances démocratiques, ce qui était le plus apprécié chez elles.

Q Qu'est-ce qui serait différent si il y avait pas ces assemblées-là à la Maison des lettres? Qu'est-ce qui se passerait?

R Hmm... pas d'assemblée... ce serait pas intéressant, des assemblées, il en faut.

Q Il en faut?

R Ben oui [...]. Moi je veux savoir c'est quoi qui se passe, si tu le sais pas, ça donne rien.

À la limite, si «tout est facile», comme on le voyait plus haut, c'est parce que ça permet d'apprendre, ça ouvre des horizons :

Q Quand est-ce que c'est plus difficile à part de ça? Est-ce qu'il y a des sujets que tu as trouvés plus difficiles? Que tu savais pas trop quoi dire là-dessus, ou que c'était pas évident?

R Non, parce que jusqu'à date les sujets qu'on a pris, ça m'intéressait tout pour savoir pis tout.

Ils manifestent donc beaucoup de curiosité et d'intérêt à apprendre ce qui se passe, comment ça fonctionne, dans et à l'extérieur de l'organisme. Ce qui doit correspond à la volonté les animatrices qui valorisent tant l'apprentissage dans leur discours et, semble-t-il, leurs actions.

Q Comment tu te sens dans le comité des participants?

R Je me sens ben. (...) ça donne la chance aux participants de connaître qu'est-ce que c'est l'ensemble de... tsé c'est ben beau Lettres en famille, Lettres en famille, mais on dirait qu'en dehors de Lettres en famille il y a pas d'autre chose. Là ça nous donne la chance de découvrir qu'il y a d'autres choses aussi, fait que c'est ça qui est le fun.

L'information fait partie du processus démocratique. Impossible de prendre des décisions sans information. Dans ce sens, les organismes effectuent leur «part du marché» en partageant plusieurs informations avec les participants présents dans les structures démocratiques. Ils démontrent une cohérence relativement à leur discours. Mais en axant sur cette étape, ils renforcent peut-être encore plus cette identité

d'apprenants que conservent les membres et qui devient difficile à surpasser. Ce constat vient s'ajouter à celui selon lequel les participants n'intègrent pas ces informations comme le souhaiteraient les animatrices.

5.5 Liberté, respect, harmonie...

D'avantage encore que le fait d'être informés, ce que les participants apprécient avant tout, c'est le fait de se sentir libres, acceptés et respectés. Ces commentaires sont parmi ceux qui ressortent de la façon la plus évidente des entrevues. Ils sont même parfois la réponse à des questions telles : qu'est-ce que tu aimes particulièrement dans telle activité démocratique? Ou encore : qu'est-ce qui te tient particulièrement à cœur dans l'organisme? («Ce qui me tient à cœur, ils te coupent pas la parole, ils te laissent amener ton point de vue, pour moi c'est une belle expérience, ça. T'es pas coupé, pour dire : «envoye, finis ça»»). Et au premier plan se retrouve le droit de parole, ce droit de parole qui définit pour les participants, comme je le remarquais plus haut, leur pouvoir dans les groupes. «t'as le droit à ton opinion comme tout' les autres [...] On n'est pas ici pour se faire juger. T'es pas condamné avec un gun sur la tête, faut tu dises ci faut que tu dises ça, c'est ça moi que j'aime.» Le comité de participants côtoie ainsi symboliquement le comité de journal pour les participants parce que dans les deux cas, «ça donne la chance aux participants de parler». Pour un participant, même l'égalité passe par le fait d'être respecté :

Q Quand on parle que ici on a une relation plus égalitaire. Qu'est-ce que ça veut dire, ça, par rapport à ailleurs? [...] tsé on est tout' pareil, on est tout' égal...

R Oui c'est ça. Comme je te dis [...] tu peux te faire juger, là peut-être icitte tu te fais pas juger.

Q Ok. C'est ça que ça veut dire, plus égalitaire.

R C'est ça.

Q Tu te fais pas juger...

R C'est ça

Q Pis tu as droit...

R ... à ton opinion

Bref, «icitte tu dis qu'est-ce que t'as envie de dire.».

Non seulement on apprécie le droit de parole, mais on apprécie aussi la liberté de parler ou pas. Les participants d'un organisme apprécient particulièrement ce droit de se taire : «Si tu as envie de parler [en CA], tu parles, pis si tu parles pas, c'est pas plus

grave que ça. T'es pas jugé : «ah! T'aurais pu parler», tsé, des commentaires, il y en a pas.». «Je me sens compris, tsé, dans le CA, tsé. Ils m'ont détecté que j'étais ben gêné, ils m'ont laissé aller dans ma gêne, tsé, j'ai grandi dans ça.». Les participants apprécient beaucoup ce respect du silence démontré par les animatrices.

Je disais plus haut que les participants peuvent considérer les expériences de participation aux instances démocratiques comme faciles dans la mesure où ils ont la liberté de ne pas parler. Ils confirment ici cette liberté.

Ce droit et cette liberté de parole s'accompagnent aussi de l'écoute des animatrices : «André il prend les tours de parole, il écoute ben les participants, pis tout ça, il est ben à l'écoute» (pendant l'assemblée générale). Ceci est vrai non seulement pendant les activités démocratiques, mais à travers le simple fait de faire partie de l'organisme : «Icitte ils sont à l'écoute, tu comprends-tu? Tu peux t'expliquer plus icitte qu'en dehors.». «Si on a un problème on en parle, pis ils nous écoutent, c'est ça que j'aime aussi ici.»

Si les participants ont droit et liberté de parole, c'est qu'ils ont le droit d'être ce qu'ils sont, malgré leurs «lacunes» : «ils essayent de te comprendre, ils te mettent pas de côté : «lui, il est pas trop instruit, on va le mettre de côté»; j'aime ben ça.». Ceci est surtout soulevé par les participants à propos de l'attitude des animatrices. «pis moi j'ai pas la mémoire forte forte [...] Icitte, ils m'acceptent de même, tsé?» Des participants semblent reconnaissants du fait que «ils nous aiment tout' de même», malgré tout... «Ce qui est important pour moi à la Maison des Lettres? [...] C'est dans la classe. On prend patience avec moi.» Ils apprécient la patience des animatrices, et le droit qui leur est donné de se tromper : «icitte, t'as droit à des erreurs, comme je te dis, tout est permis. [...] Icitte, si tu fais une erreur, peut-être ils te jugeront pas» Mais ce commentaire peut aussi concerner l'attitude de tous les membres de l'organisme : «c'est vraiment dans un bon groupe, c'est du monde que sont smarts, sont fins, pis, on n'est pas là pour se moquer, se moquer l'un de l'autre...».

Du côté de leurs pairs, les participants apprécient plus que le respect. Ils donnent une grande importance au simple fait d'être ensemble et à l'esprit de famille qui règne entre les participants dans les différents organismes : «à chaque fois je viens icitte, je me sens en famille.» «Comme ici c'est comme un genre d'équipe qu'on est icitte». Cela

permet de se sentir à l'aise, de ne pas être gêné par les autres, ce qui doit favoriser la capacité d'expression : «comme Manon est plus haute d'un niveau, tsé, à la Maison des Lettres, mais je me sens pas abaissé à cause de ça, tsé. [Je me sens] compris. On est toute une famille ensemble, tsé, moi je vois ça de même.» Cela permet aussi d'avoir du plaisir avec ses pairs : « [le comité des participants] c'est comme si j'irais dans une rencontre dans un café, la même chose, pis on discuterait des amis ensemble. Ça fait du bien. [...] pis la plupart, c'est des amis, il y en a c'est des amis. C'est ce qui compte pour moi, c'est des amis.» Et il semble s'agir, au-delà d'une démarche qui viserait à briser l'isolement, de se retrouver avec des pairs. Les pairs, ce sont les autres participants, ceux avec lesquels ils se sentent à égalité, ceux qui partagent un monde commun, ceux qui sont du même pôle culturel. Ceux qui font qu'un sentiment d'appartenance au milieu est possible. Ce participant m'explique sa préférence pour le comité des participants *versus* le conseil d'administration par la présence dans le conseil d'administration de membres externes :

Q Est-ce que tu te sens de la même façon dans le CA que dans le comité des participants?

R Non j'aime mieux le comité des participants. Ah oui, j'adore.

Q [Pourquoi?]

R [...] C'est parce que dans le comité des participants, vois-tu sur le CA il y a le président qui est pas dans le comité des participants, et t'as deux autres qui viennent d'en dehors, je le sais pas. Peut-être qu'une autre année je vas les connaître plus, tsé, c'est normal, c'est tout à fait normal.

De pair avec le fait d'être avec des gens que l'on sent proches de nous, l'important est de vivre en harmonie avec eux : «Ce que j'aime ben, c'est que ici à l'école, on a une bonne harmonie, on s'entend pas mal tout, c'est le fun, que ça pourrait continuer de même, pour que ce soit plaisant. Quand on rentre pis que tout le monde est de bonne humeur, pis tout, au moins ça nous donne le courage de partir pour s'en venir, pis tout ça, mais quand on voit que... si on rentrait là pis qu'il y aurait de la chicane ou quoi que ce soit, là c'est... t'as moins le goût de venir.»

Cette insistance avec laquelle les participants m'ont dit fuir la chicane m'a frappée. Un participant, par exemple, a vécu une première année au sein d'un conseil d'administration qui a dû intervenir dans un conflit entre animatrices. Le participant dit qu'il «déteste les chicanes». Cette situation le déçoit beaucoup : «j'ai trouvé que malgré

que cette année est plus belle, l'année passée j'étais pas dessus [le CA] pis je le savais pas les problèmes; là je sais les problèmes, ça me fait penser différent. Je pensais qu'il y avait pas de problème, il y a toujours des problèmes.» Pour un autre participant, la crainte de ses propres réactions l'amène à éviter d'intervenir ou encore de participer : «j'aime pas une affaire, je répondras pas, je parleras pas, parce que j'ai peur que un petit contact pogne, la chicane pogne. [...] Quand je vois que ça fait pas mon affaire, je parle pas, je vas donner mon opinion pareil, mais si je vois que la personne monte le ton plus haut que moi, à place de embarquer avec lui, ou avec elle, je ferme ma boîte. Parce que moi mon opinion peut monter plus haut moi avec.» Ce même participant justifie le fait de ne pas se présenter au conseil d'administration par son «trop mauvais caractère». Un autre apprécie particulièrement la paix que lui apporte l'harmonie au sein du groupe : «j'ai trouvé ça beau ça aussi. Tout le monde pouvait s'entendre, vingt et un[e personnes], tsé, il y a pas eu d'arrachage de cheveux».

Est-ce parce que les personnes analphabètes sont toujours perdantes dans «la chicane», qui nécessite de nommer le conflit? Est-ce parce qu'elles craignent pour leur image face aux animatrices? Est-ce parce qu'elles ont du mal à gérer leurs émotions, alors que le conflit ne peut être qu'émotif? Est-ce parce qu'elles ont déjà connu assez de chicane? Il faudrait étudier plus spécifiquement le discours des participants à ce sujet pour répondre à ces questions. Peut-être est-ce plutôt dû à un facteur culturellement plus large, ethnoculturel par exemple («les Québécois n'aiment pas la chicane»). Il est cependant impossible d'étudier ce point dans le cadre de ce mémoire. De toutes façons, cette crainte de la chicane est certainement un obstacle important à la démocratie telle qu'elle est conçue car celle-ci suppose un débat, une confrontation d'idées différentes, rendue difficile pour un groupe qui désire fuir ce danger de chicane.

Pour certains répondants une part d'explication de leur grande appréciation de l'organisme d'alphabétisation dont ils font partie vient du fait qu'ils se sentent tellement mieux là qu'ailleurs... «Au moins ici ils nous envoient pas promener, ils nous écoutent, ils nous donnent des trucs». Ainsi, certains vivent leurs contacts quotidiens avec «l'extérieur» avec de plus ou moins grandes difficultés : «à l'extérieur, ça arrive je suis gêné». Celui-ci en a manifestement vécu de très douloureux :

Q C'est-tu ben différent de la vie en dehors de Communalpha?

R Oui.

Q Parle-moi-z'en donc.

R Parce que si t'es en dehors, tu vas venir pour parler, tu vas être peut-être pas jugé, mais ils changent d'à propos, tu vas parler d'un affaire, ils te coupent la parole pis ils changent d'à propos, là tu sais pus où t'es rendu, t'as rien compris, tandis qu'icitte ils sont à l'écoute, tu comprends-tu? Tu peux t'expliquer plus icitte qu'en dehors.

Q Pis quand tu disais que ici on est tout égal (...) ça aussi c'est différent de l'extérieur?

R Oui, c'est ça. T'es tout le temps un peu jugé, «qu'est-ce tu fais, qu'est-ce tu fais...». Tout le monde a le droit à l'erreur. [...] tout de suite t'es condamné, c'est ça je te dis, t'es condamné si tu fais une erreur, tu te fais juger. [...]

Q T'as droit à ton opinion. Pis dehors, c'est-tu dur d'avoir droit à son opinion?

R C'est dur dehors, remarque ben, c'est dur dehors. Tu vas à l'étranger ou dehors, c'est plus dur ton opinion un petit peu. Tsé des fois tu vas aller dans un magasin, tu vas discuter avec quelqu'un, tu vas discuter, c'est dur à ton opinion, là, c'est toujours des chicanes, des ci, des ça, t'es jamais d'accord qu'est-ce qui se passe ou... on dirait des fois tu te fais... peut-être pas jugé... en voulant dire : «ferme ta yeule, toi t'es ci, t'es ça, t'es ci, t'es ça...»

Q «T'es ci t'es ça» quoi?

R Ben... comment je te dirais ben... t'es pas assez instruit pour eux pis tu te fais juger. J'aime autant [...] fermer ma yeule.

Q Je comprends donc!

R Moi chu une personne j'aime pas ça me faire juger.

Pour d'autres, c'est avant de connaître l'organisme qu'ils ont connu des relations difficiles : «il y a pas de : «hey, mon tabarnak», tsé, il y a pas de ça, tout le monde porte le respect à l'autre [...] Je connaissais ça de même : «ferme ta yeule, écoute», dans mon enfance, chez nous j'avais pas droit de parole, icitte j'ai droit de parole.» Ce participant apprécie tellement le fait d'être accepté, lui qui «avant [...] étai[t] mis de côté».

Pour ces personnes, cela peut expliquer non seulement leur sentiment de bien-être à l'intérieur de l'organisme, mais aussi l'importance qu'ils accordent au droit et à la liberté de parole, au fait d'être écouté, accepté et respecté, et enfin leur crainte du conflit. Le groupe d'alphabétisation constitue pour elles un espace protégé, donc précieux.

Les participants ont tous exprimé une immense satisfaction face à leur organisme. Leur amour et leur reconnaissance envers ce milieu de vie transparaissait dans leur discours. D'une part, leur satisfaction est liée à l'existence d'un droit de parole. Comme ils reconnaissent l'existence d'espaces de parole dans l'organisme, ils apprécient beaucoup l'organisme notamment pour cette raison. D'autre part, être comme une famille, se sentir libre et accepté, dans une ambiance respectueuse et harmonieuse, ça permet de se sentir «à l'aise», de se sentir bien : «c'est avec le temps

que je vais prendre ma place plus, icitte, je veux pas aller ailleurs, moi c'est icitte, c'est icitte que je me sens ben.»

Peut-être que pour les participants, tout est facile (j'y reviens encore) parce qu'ils se positionnent comme apprenants et qu'ils apprennent, tout cela dans une ambiance de respect. L'attitude des animatrices comme de leurs collègues participants, beaucoup plus respectueuse que celle de la population en général, les amène dans un espace où il fait bon se retrouver, où il est plus facile de vivre. Tout n'est pas «facile» à faire ou à comprendre, mais tout est facile à vivre. Tout est confortable et apaisant.

5.6 Les conditions de la prise de parole

Comme je le remarquais plus haut, pour les participants, la démocratie, à travers les notions de pouvoir ou d'égalité, est davantage associée la liberté de parole qu'à la prise de décision collective. Je constatais néanmoins qu'ils disent utiliser peu ce droit qui leur est si cher. Il existe pourtant des occasions où les participants s'expriment. C'est ce que j'ai entendu en entrevue et que j'ai observé. L'analyse du matériel sur ce sujet amène à dire que cela n'est pas aléatoire. Cela semble avant tout dépendre du sujet abordé. Les participants s'expriment essentiellement quand il s'agit du choix et du contenu des ateliers, des animatrices qui les animent, de l'espace physique (le ménage, un déménagement, le lieu d'un lancement) et du mobilier, des sorties et des fêtes. Dans une assemblée, le point à l'ordre du jour qui a suscité le plus de discussion est celui (le seul) amené par un participant et qui concernait les relations avec les animatrices. L'extrait suivant démontre aussi que la participante sera davantage motivée à participer aux décisions relatives à un sujet qui l'intéresse et la touche directement, concrètement et de façon importante.

Q C'est pas nécessairement important de décider sur tout...

R Non non, pas sur tout, mais au moins sur quelque chose qui nous tienne à cœur, qu'on veut l'avoir, pis tout.

Les éléments sur lesquels les participants s'expriment sont relativement les mêmes que ceux identifiés dans la section du chapitre précédent portant sur leurs intérêts. Cette information permet d'établir un lien entre ce qui les intéresse et ce sur quoi ils ont une prise. Bien sûr, étant donné que ces sujets sont rarement discutés en conseil d'administration, il est rare qu'un informateur me raconte une expérience où il a

parlé lors d'une rencontre de ce type. Il est rare aussi que j'aie observé des participants prendre la parole lors de telles rencontres. Toutefois, lorsque cela arrivait, il s'agissait de ces mêmes sujets...

Ceci m'amène à relater cet épisode : dans un des organismes, on a vécu devant moi pour la première fois une assemblée où on avait un souci particulier et nouveau de rendre les participants partie prenante de décisions les concernant (c'est ainsi qu'une animatrice m'a présenté l'événement). J'ai été très impressionnée par la qualité – exceptionnelle – de la participation des participants, tout comme cette répondante : «il faut dire aussi que le monde a beaucoup participé cette année. Parce que les autres années, le monde participe pas beaucoup. Mais cette année tout le monde a participé». Et de renchérir : «cette année, ça a participé beaucoup beaucoup beaucoup». Pourquoi donc ce renversement de situation? Est-ce parce que «on a appris à ce que, quand ils font les réunions, il faut discuter, puis il faut parler aussi, si on a quelque chose à dire». Est-ce donc une question d'information et d'apprentissage? Pourquoi les participants se sont-ils finalement mis à participer activement à cette assemblée? Pourquoi est-ce l'activité démocratique où j'ai observé le plus de débats? Ne serait-ce pas plutôt une question d'intérêt, parce que cette année, «c'était le sujet un peu de tout le monde qui voulait savoir quelque chose»? En fait, non seulement le sujet intéressait les participants (lié à la formation), mais il risquait d'avoir un impact important sur les participants et était lié à leur vie quotidienne : il s'agissait de choisir les ateliers pour l'année suivante. En plus, comme je le mentionnais plus haut, il y avait une volonté claire de réellement rendre aux membres cette décision sur les activités de l'organisme : on a laissé un espace de parole tangible aux participants pendant l'assemblée. D'ailleurs les participants du comité des participants ont collaboré à l'élaboration des questions et propositions d'assemblée.

Voyons cette seconde expérience racontée par un membre d'un autre organisme et qui mène aux mêmes conclusions :

Q Les assemblées ça a-tu toujours été un peu le même genre, depuis que tu es ici?

R Non non non non. Ça a ben changé.

Q Oui? Ben raconte-moi donc ça. Qu'est-ce qui a changé?

R Ben, il y a plus de personnes embarquent.

Q Plus?

R Oui, il y a plus d'arguments, il y en a plus (= plus de discussions). [...] On fait comme des fois changements.

Q On fait des changements?

R Oui, ça arrive, là

Q Qu'est-ce que tu veux dire?

R Comme la cabane à sucre, on va à une autre place à la place, des affaires de même, ou avoir plus de temps [d'atelier]. [...] [Avant, on avait] beaucoup d'informations, à' place, là on parlait pas. Avant je parlais pas, j'étais trop nerveux, j'étais gêné de parler, moi avec des fois j'étais gêné, j'en parlais pas. Là de plus en plus les années, le monde embarque.

Q Pis les sujets sont-tu plus...

R Plus intéressants

Q Plus intéressants... ok. Avant ça, ça parlait pas des sorties, ...

R Non

Q Ça parlait pas des pauses, ...

R Non

Bref, il était beaucoup moins question de ce qui les intéresse (les ateliers et sorties sociales), et c'était davantage des lieux où on leur apportait des informations, tout comme dans le troisième organisme observé, où j'ai observé très peu de prises de parole des participants à l'assemblée générale. Les participants participent donc davantage quand : 1- il y a des décisions à prendre sur des sujets qui les intéressent, quand 2- les enjeux sont concrets et importants pour eux et quand 3- ils sentent que leur présence aura un impact sur la décision et suscitera un changement réel et concret.

Les participants prennent donc peu la parole dans les instances démocratiques et particulièrement dans les instances formelles (notamment le conseil d'administration), cela malgré toute l'importance qu'ils donnent à cette possibilité de s'exprimer. Cela s'explique par le fait qu'ils s'y voient comme des apprenants, de la même façon que dans un atelier ou toute activité formative. Cela s'explique aussi par le fait que les sujets de débat dans ces instances ne correspondent pas souvent à leurs intérêts ni à leur expérience. Ils ne se les approprient pas (quand ils ne viennent pas d'eux), ne les maîtrisent pas, et cela contribue, tout comme l'approche formative utilisée par les animatrices, à renforcer leur impression d'incompétence. Pourtant, «comment puis-je dialoguer si je projette sur l'autre l'ignorance»? (Freire, *id.* : 76).

CHAPITRE VI :

LES INTERACTIONS ENTRE ANIMATRICES ET PARTICIPANTS

«Si vous voulez, on peut ajouter, de façon illégale, un point à l'ordre du jour, dans "Varia", à titre d'information seulement.» (Une intervenante)³²

Les deux chapitres de présentation des résultats présentés jusqu'ici sont beaucoup basées sur les témoignages des participants. Celui-ci sera consacré aux interactions entre les animatrices et les participants pendant les activités démocratiques. Tout d'abord quelques constats concernent des contextes qui favorisent la participation, la prise de parole pendant les réunions. On pourrait les associer à des techniques d'animation et à des conditions concrètes préalables. Ensuite, les commentaires se baseront essentiellement sur les observations. Il s'agira donc d'un regard extérieur porté sur des épisodes observés. Ces observations ont été très riches en découvertes de toutes sortes concernant les pratiques des animatrices en réunion et leur impact sur la démocratie. Ces pratiques prennent la forme d'interventions pendant les activités démocratiques qui court-circuitent le processus démocratique à l'avantage des intérêts des animatrices.

6.1 Les contextes qui favorisent la prise de parole

Parmi les éléments de contexte qui favorisent la prise de parole des participants, se trouvent certaines conditions qui favoriseront ou nuiront à la participation, et qui concernent le contexte dans lequel se font les débats, leur rythme et l'animation.

6.1.1 Les petits groupes – le milieu commun

Les participants ont indiqué certains éléments bien concrets qui peuvent nuire à leur participation ou au contraire la favoriser. Tout d'abord, plusieurs s'entendent pour dire qu'il est difficile de parler dans un groupe. Il est beaucoup plus facile de discuter seul à seul avec une personne qu'au sein d'un groupe. Tel que mentionné précédemment, les participants prennent peu la parole en comité. Cela dit, il est quand même plus facile de prendre la parole dans un petit groupe que dans un grand : «dans les petits groupes, comme dans mon atelier, avec Sophie pis tout ça, moi je parle. Parce que [...] on n'est pas beaucoup». Surtout si le groupe comprend des personnes du même

³² Extrait recueilli lors de l'observation d'une assemblée générale. Cette intervenante est membre «externe» et présidente de l'organisme.

milieu que le répondant. En effet, comme il était déjà noté plus haut, la présence de pairs est très appréciée des participants et favorise leur capacité d'expression : «c'est tout' du monde qu'on connaît, c'est tout' des amis, ce serait plus facile. Le comité des participants c'est bon c'est parce qu'on discute on est tout' des amis en réalité.»

6.1.2 Prendre son temps mais pas trop longtemps

Un deuxième élément se retrouve dans le rythme et la longueur des réunions. Tout d'abord, des participants n'aiment pas se sentir pressés. Certains préfèrent prendre le temps qu'il faut, quitte à rallonger le temps consacré aux réunions. «je me sens ben, je me sens pas stressé. On prend le temps d'arriver, on prend le temps de finir aussi.» Toutefois, plusieurs considèrent les réunions souvent trop longues : «les assemblées, j'aime ben ça venir, mais c'est long. J'aimerais ça que ça dure moins longtemps.». J'ai effectivement pu observer des réunions où les participants sont visiblement fatigués après un certain temps, perdent de l'attention ; certains ferment les yeux, d'autres gigotent sur leur chaise, d'autres regardent leur montre, d'autres encore expriment clairement leur exaspération : «ça commence à être long, je commence à être tannée, c'tu bientôt fini?» ou encore demandent carrément une pause (comme ce fut le cas après 1h15 d'assemblée générale). Je remarque toutefois que dans les deux cas où j'ai observé cette fatigue ou impatience, il s'agissait d'assemblées générales où les animatrices avaient en guise de bilan récité une liste extrêmement laborieuse et complexe d'activités effectuées pendant l'année. Les participants avaient donc passé un long moment en position passive et réceptive. Des participantes proposent ceci : «les réunions, j'aurais coupé ça en deux. On est moins fatigué». D'autres proposent d'insérer davantage de pauses pendant la journée de réunion.

6.1.3 L'animation

Un troisième élément a une influence sur la qualité de la participation, lié à l'animation proprement dite. Les participants, quand une discussion en groupe suscite une idée chez eux, ne font pas comme les «lettrés»; ils ne la notent pas. Ceci constitue une grande difficulté par rapport à la façon habituelle de gérer les interventions en groupe : il y a comme règle habituelle de veiller à faire respecter le sujet du moment ainsi que les tours de parole. Cela signifie que les participants, quand ils pensent à quelque chose, vont soit cesser d'être attentifs à ce que les autres diront –pour se concentrer sur la mémorisation de leur propre idée–, soit oublier leur idée : «je me

sentais capable de le dire, là je lève ma main, là un moment donné quand ça arrive mon tour, paf!, je l'ai perdu, c'est envolé, là je savais pas quoi dire, là. J'ai dit : «ah! je l'ai oublié!». Ça c'est choquant!». Un autre participant explique la difficulté du groupe à respecter les tours de parole ainsi : «On a toujours peur d'oublier ce qu'on va dire».

Pourtant, il faut une rigueur dans l'animation, car «il y a des fois où tout le monde veut parler ensemble, là on vient qu'on se comprend pas, là je trouve ça plus difficile.». Ainsi, les participants souhaitent de la fermeté dans l'animation quant au respect des tours de parole. Cette rigueur permet aussi d'éviter cette situation observée : un participant, qui, comme il me l'a dit et comme je l'ai observé, s'exprime très peu en comité, décide soudain de faire un commentaire. Une animatrice le coupe pour intervenir, et personne ne pense ensuite à solliciter à nouveau son intervention. Voici perdue une précieuse (parce que rare) intervention. Ceci peut aussi se retrouver de façon plus subtile. Par exemple, en comité des participants, j'ai vu un participant exprimer une idée hors propos, mais non sans intérêt. L'animatrice rétorque, exaspérée : «Est-ce que tu réponds à la question?» Une autre trop rare intervention perdue! Une intervention qui aurait pu, par exemple, être notée par l'animatrice et reprise en temps et lieu.

Une autre stratégie d'animation inefficace consiste à poser aux participants plusieurs questions en une : lesquelles, pourquoi... Les participants, j'ai pu l'observer, s'ils répondent à une telle intervention de l'animatrice, ne retiendront qu'une seule question. La réponse concernera donc nécessairement un seul élément de la question.

Enfin, comme mentionné dans le chapitre précédent, il est vain de compter sur le fait que les participants vont dire : «je ne comprends pas». Demander «Avez-vous compris?» n'est pas suffisant non plus. L'animatrice devrait toujours garder ceci en tête et ne jamais tenir pour acquise leur capacité à se faire comprendre des participants, leur capacité à s'exprimer d'une façon qui rejoigne les participants.

Si c'est toujours un grand défi d'animer une quelconque activité à caractère démocratique, c'est un défi encore plus grand d'instaurer un fonctionnement efficace en réunion avec des participants en alphabétisation. C'est un défi car il faut ajouter aux difficultés normalement rencontrées le fait de conjuguer des exigences contradictoires : vie démocratique en collectivité et difficulté de s'exprimer devant d'autres, réunions relativement courtes et pas trop chargées, nécessité pour les personnes d'exprimer leurs

idées immédiatement et nécessité d'une animation systématisée (avec tours de parole) pour une meilleure compréhension. La seule façon d'y arriver est peut-être de changer drastiquement de façon de fonctionner. Nous y reviendrons au chapitre suivant.

6.2 Les animatrices arrivent à leurs fins

Les animatrices jouent un rôle énorme au sein des organismes, autant dans les activités quotidiennes que dans leur vie démocratique. J'ai remarqué qu'elles ont une énorme influence sur les décisions qui se prennent, qu'elles les orientent par leurs actions, interventions, attitudes, commentaires. Plus concrètement, elles les orientent en utilisant cinq pratiques décrites dans les sections qui suivent, soit en laissant passer des occasions pour les participants de faire une démarche démocratique, en utilisant ou non les procédures, en argumentant à partir de leur point de vue, en étant incompréhensibles pour les participants ou en traduisant leurs mots de façon à les travestir³³.

6.2.1 Les occasions ratées

La première situation se déroule dans le cadre d'une assemblée générale. Dans ce groupe, les participants sont insatisfaits d'un nouvel atelier qu'ils n'ont par ailleurs pas choisi. Le sujet est soulevé en assemblée, mais les participants doivent attendre la décision finale des animatrices qui sera rendue à la rentrée. Même chose avec un autre atelier très désiré de certains participants. Le sujet est abordé en assemblée (ce n'est pas la première fois, semble-t-il), et les participants attendent de voir si «ça va être accordé». Plus tard, des participants suggèrent de changer une partie du matériel de l'organisme. Les animatrices rétorquent immédiatement : «il faudrait prendre l'argent des activités». Le sujet est clos aussitôt. Enfin, on discute fort pour régler le problème du ménage. Ce problème semble être difficile à résoudre, d'autant plus que plusieurs essais ont déjà été tentés à ce sujet. Des participants suggèrent alors d'embaucher une personne pour s'occuper du ménage. Immédiatement, l'équipe rétorque que cela leur ferait moins d'activités. Encore une fois, le sujet est clos sans plus de débat. Le sujet était pourtant important pour les participants puisqu'il concernait leur confort dans leur milieu de vie,

³³ Ces pratiques se font fréquemment et, j'en reste convaincue, de façon très souvent inconsciente. Habituellement, il ne s'agit absolument pas de stratégies ou de tactiques planifiées dans un but précis. Je le répète, je sais que j'ai moi-même eu ce genre de comportement dans ma vie d'animatrice. Je suis aussi consciente que mes observations de ces épisodes auraient pu me donner une impression sensiblement différente si elles n'avaient pas été aussi détachées de leur contexte. Voir la section «Difficultés rencontrées» dans le chapitre portant sur la méthodologie.

et qu'en plus ils devaient assumer le partage des tâches reliées au ménage. Embaucher une personne à l'entretien pour un petit local n'a pas un fort impact sur sa vie financière d'un groupe. Pourtant, malgré qu'il y ait eu une proposition en assemblée générale, ce sont les animatrices qui ont pris la décision. Elles ont ensuite accueilli avec davantage d'ouverture les propositions qui s'apparentaient à ce qu'elles attendaient : comment partager les tâches et comment faire respecter ce partage. Une participante suggère enfin que les membres «externes» du conseil d'administration viennent rencontrer les participants dans l'organisme, ce au moins lors des assemblées générales. Elle dit : «on les connaît pas, toi [l'animatrice] tu les connais; il faudrait faire un règlement». L'animatrice répond : «un règlement ce serait dur, mais on peut les inciter». Les animatrices ne demandent pas si la proposition est appuyée afin d'en discuter et d'éventuellement voir comment elle pourrait s'actualiser; elles informent les participants que leur proposition n'est pas recevable.

Voici un deuxième exemple : lors d'une discussion concernant une sortie à la cabane à sucre pendant une réunion de conseil d'administration, un participant soulève la possibilité d'essayer une cabane à sucre d'un style particulier. Les animatrices réagissent : l'idée ne leur plaît manifestement pas, et elle n'ira pas plus loin. Ailleurs enfin, les participants déplorent que les animatrices refusent catégoriquement de négocier un espace pour les fumeurs.

Ces observations comportent donc une première attitude que les animatrices ont sans s'en rendre compte et qui a comme impact de diminuer le pouvoir des membres : ignorer ou refuser des suggestions de participants. C'est-à-dire que des épisodes auraient pu faire l'objet d'une démarche démocratique, mais souvent, ce processus ne se fait pas parce que les animatrices ont soit préféré prendre la décision elles-mêmes, soit considéré l'objet non pertinent pour une prise de décision démocratique. Parfois ce peut aussi être le processus inverse : dans un organisme, la coordonnatrice présente aux autres membres du conseil d'administration un projet comme «leur projet», le projet des participantes. Je n'ai pourtant pas cette impression. J'ai seulement observé les animatrices parler de ce projet, de sa subvention et de la façon dont il pourra se faire, dépendamment de la dite subvention. Tantôt les animatrices décidaient de ce qui méritait un processus démocratique ou non, ici elles qualifient de participatif l'objet de leur propre décision. Finalement, cela se résume comme suit : ce sont elles qui décident

ce sur quoi les participants vont pouvoir décider. Le groupe passe à côté d'occasions de prendre une décision collective sur un sujet ou une proposition amenés par des participants.

6.2.2 Les procédures

Dans les pages précédentes, nous pouvons constater que les animatrices ne demandaient pas si quelqu'un appuyait une proposition qui leur déplaisait. L'importance accordée aux procédures est variable. Voici d'autres exemples qui vont dans le même sens : en réponse à une participante qui, en assemblée générale, propose une modification à la composition du conseil d'administration, une animatrice répond qu'il faudrait un très long et complexe processus : amener la question en comité de réflexion, apporter des modifications aux statuts et règlements lors d'une assemblée générale ultérieure... Voilà une personne qui semble accorder beaucoup d'importance aux procédures. Pourtant, c'est la coordonnatrice qui préside l'assemblée, et les membres externes du conseil d'administration ne sont pas présentes, pas même la présidente. Pourtant aussi, pendant la même assemblée générale, des propositions de participants sont gérées comme suit par les animatrices : «on va prendre vos idées, et l'équipe va faire une proposition l'an prochain». Les animatrices ne demandent pas si quelqu'un appuie la proposition afin qu'elle soit discutée en assemblée, alors qu'elles le font avec leurs propres propositions. Pourtant toujours, en réunion du conseil d'administration de ce même organisme, aucun des deux participants, ni même une membre «externe», n'était en mesure de me dire qui était présidente. Les deux participantes m'ont répondu la coordonnatrice, et la membre «externe» a tenté une réponse sans être certaine. La présidente avait un rôle très effacé, et c'est plutôt la coordonnatrice qui animait, informait et apportait les propositions.

Une autre situation : en assemblée générale, les participants parlent de nourriture. Tout d'abord ils voudraient diversifier les collations offertes par l'organisme. Les animatrices justifient leur refus : «on n'est pas un resto, et puis on n'a pas de four, enfin le budget, qui vient de dons, est limité». Les participants rappellent, ils voudraient cuisiner dans les locaux de l'organisme. Les animatrices expliquent qu'il y a trop de monde et qu'elles sont en train de penser à un système de rotation. Les participants insistent. Les animatrices répondent : «on prend ça en note comme suggestion». Une participante suggère alors de participer à des cuisines collectives organisées par un autre

organisme. Les animatrices aiment cette idée; elles vérifient si elle plaît à l'ensemble des participants, ce qui est le cas. Cette fois l'idée est acceptée sans plus de délai, puisque les animatrices sont d'accord.

Dans un autre organisme, on fait une démarche en assemblée générale pour choisir les activités pour l'année suivante. Tard dans la journée, une participante pose la question qui lui brûle les lèvres depuis le début de la journée, qui motivait sa présence à l'assemblée et qui était le fruit d'une démarche du comité des participants dont elle fait partie. La présidente répond alors que ce n'est pas à l'ordre du jour. La participante et la présidente n'avaient manifestement pas la même compréhension des objectifs de la journée. La participante est très déçue et exaspérée. Elle manifeste une certaine colère. Ce à quoi la présidente rétorque : «si vous voulez, on peut ajouter, de façon illégale, un point à l'ordre du jour, dans «Varia», à titre d'information seulement». Elle monte le ton, semble en colère. Elle affirme qu'on ne peut modifier l'ordre du jour comme ça. La présidente veut manifestement en finir, et cela se traduit en une difficulté pour les participants de parler de ce dont ils veulent parler. La présidente s'est montrée très «à cheval» sur les procédures. Pourtant, l'assemblée avait considérablement diminué en nombre après le dîner (il était prévu qu'elle se termine avant le dîner). La présidente n'a pas vérifié s'il y avait quorum pour continuer. Ici, la volonté de la présidente d'en finir justifie le fait de ne pas accorder autant d'importance aux procédures. Ce n'est certainement pas conscient, mais cela a été facile pour elle; aucun participant n'a mis en question ces décisions de la présidente ni n'a émis de commentaire.

Le respect des procédures prend donc une mesure différente selon qu'il donne ou non du pouvoir aux animatrices. Parfois les animatrices utiliseront ou n'utiliseront pas les procédures, qu'elles sont souvent les seules à connaître ou du moins à maîtriser, selon que l'usage ou non de ces procédures les aide à atteindre leurs buts. Les procédures sont non seulement une connaissance réservée aux animatrices, elles semblent aussi leur importer davantage qu'aux participants. Il est facile pour les animatrices de s'en servir de façon plus ou moins pointilleuse, ou même de ne pas s'en servir, selon que cela leur convient. Cette action est involontaire mais dangereuse car les membres sont grandement démunis et impuissants face à cette manipulation.

6.2.3 Les arguments et explications des animatrices

Jusqu'ici, les exemples apportés dans cette section comportent souvent, en plus de celui identifié, un élément supplémentaire : les animatrices expliquent, argumentent leur décision, leur refus. En voici de nouveaux exemples. Pendant une grande réunion avec les participants, et face au mécontentement généralisé des participants au sujet d'un nouvel atelier qui en a remplacé un autre, les animatrices expliquent les raisons pour lesquelles les ateliers sont maintenant faits de cette façon et demandent enfin : «vous comprenez pourquoi on les a faits?». Elles ont répondu au mécontentement par des arguments pour justifier leur choix.

En comité des participants, le groupe cherche une activité de fin d'année pour le groupe. L'animatrice refuse et explique son refus : c'est que cela est contradictoire avec la mission de l'organisme. Plus tard, une participante propose que les participants contribuent financièrement au coût d'une activité parce que celui-ci dépasse le budget. L'animatrice explique pourquoi cela est impossible : «on s'était dit qu'il fallait que l'activité soit accessible à tous». Les participantes n'ont bien sûr pas eu l'occasion d'étudier la possibilité d'augmenter le budget alloué à cette activité.

Dans un deuxième organisme, une animatrice, lors d'une question lancée en assemblée générale, arrête les participants et leur dit : «partez pas la discussion, prenez votre tour de parole». Aussitôt après cependant, une deuxième animatrice se permet, sans avoir demandé son tour de parole, d'argumenter sur ce sujet enflammant que sont les changements au niveau de la formule des ateliers. Ceci a été fait après avoir demandé aux participants d'être patients face aux changements, que c'est normal de réagir au début, car les animatrices savent «que pour certains, c'est difficile le changement». Lors de cet épisode, j'entrevois des solutions au problème de la nouvelle formule, et je constate que des commentaires des participants vont dans le même sens, même s'ils ne sont pas formulés clairement comme des propositions. Mais on dirait que les animatrices ne les entendent pas.

Ailleurs, une participante demande : «Est-ce qu'on est obligé d'aller dans les manif?». Cette question semble exaspérer les animatrices qui répondent spontanément : « Cette fois-là t'avais pas compris, c'est pas de notre faute». Est-ce toujours de la faute des participants s'ils «ne comprennent pas»?

Dans un autre organisme, lors d'une discussion sur l'évaluation des activités pendant une assemblée générale, la présidente amène comme activité la défense de droits. Silence... La présidente et une animatrice argumentent alors : elles expliquent le but des activités de défense de droits, elles utilisent des exemples d'activités passées. Elles apportent aussi comme argument le fait qu'il faut faire de la défense de droits pour recevoir la subvention. Elles expliquent enfin que cela amène les participants à s'ouvrir sur le monde. Même si à mon avis le silence des participantes était davantage dû à une incompréhension de l'expression «défense de droits» qu'à un désintérêt généralisé, je sentais que les animatrices y tenaient beaucoup et que les participantes n'avaient pas vraiment le choix d'adhérer à la décision de continuer ce type d'activités.

Enfin, toujours lors de cette assemblée, les participantes sont amenées à se prononcer par vote sur une question. Six seulement lèvent leur main pour manifester leur accord. L'animatrice arrête le processus et argumente : «vous avez pas compris». Pourquoi cette affirmation? Les témoignages présents dans ce mémoire démontrent pourtant qu'il y a une multitude d'autres moments où les participantes «n'ont pas compris». Pourtant, on ne s'y arrête pas, puisque les participants répondent selon ce que l'on attend d'eux, ou encore qu'ils n'ont pas à se prononcer formellement. C'est seulement parce que les participants étaient peu à lever leur main alors qu'on s'attendait à ce que tous le fassent que l'on a eu soudain le souci de clarifier les choses.

Une autre façon pour les animatrices d'arriver à leurs fins est donc d'apporter des arguments ou des explications aux participants jusqu'à ce que ceux-ci se rallient aux décisions des animatrices. Tout comme pour les procédures, les arguments et explications sont utilisés de façon aléatoire sur la base des attentes des animatrices, ce qui affaiblit le pouvoir des participants en restreignant leurs possibilités de modifier leur environnement selon leur volonté.

6.2.4 Vocabulaire, contenu ou structures de phrases inaccessibles

Je viens de mentionner un épisode où les participants «n'ont pas compris». Je préfère quant à moi dire que les animatrices n'ont pas su s'adapter à la culture des participants, à leur univers symbolique, afin de leur être compréhensibles. J'ai ainsi noté une foule de mots, expressions et thèmes de discussion qui, j'en suis convaincue, sont très éloignés des connaissances des participantes. Ainsi, des mots comme ceux-ci ont

ponctué les quelques rencontres auxquelles j'ai assisté, et ce sans être définis, expliqués ou illustrés : scinder, reconduire, réaffecter, officieux/officiel, intelligible, stagnant, nonobstant, impondérables, converser, consensus, utopique, ... Même chose pour ces quelques expressions et phrases : «vote universel», «des valeurs auxquelles le groupe n'adhère pas», «immobiliser un montant», «la totale des charges», «Conseil de développement local communautaire», «un cas représentatif d'une difficulté», «la conception du travail bénévole *versus* le travail salarié pourrait faire l'objet d'un débat», «entreprise d'insertion», «amender la structure et le fonctionnement», «abonder dans le même sens», «l'affectation des tâches», «les tâches n'ont fait l'objet d'aucune discussion», «défense de droits collectifs et individuels», ...

Je parlais dans le chapitre précédent de cette réunion de conseil d'administration où les membres ont longuement discuté de l'importance de siéger au conseil d'administration du RGPAQ, puis d'une discussion concernant le MEQ. Les participants étaient incapables ou avaient du mal à m'expliquer ce dont il s'agissait. Lors de cette rencontre, l'animatrice n'a jamais vérifié, d'aucune façon, la compréhension des participants. Pourtant, après 2h45 de réunion, aucun participant n'avait ouvert la bouche. Ils sont sollicités une fois pour répondre à une question précise. Ensuite, jusqu'à la fin de la rencontre, une participante va émettre un court commentaire (une phrase) sur la future charge de travail de l'animatrice. Les interventions des participants pendant toute la durée de la rencontre se résument exactement à cela. D'ailleurs, l'animatrice regardait très peu les participants. Parfois même elle parlait des participants aux autres membres du conseil, comme s'ils n'étaient pas présents.

Ailleurs, j'ai demandé à une participante ce que signifie «processus éthique», cette démarche à laquelle tous les participants collaborent depuis quelque mois : «processusseté... je m'en rappelle pas». C'était pourtant un point à l'ordre du jour de l'assemblée générale.

Dans deux des organismes, ce sont les animatrices qui ont préparé le bilan des activités pour l'assemblée générale. Dans les deux cas, la liste était excessivement longue, inaccessible et transmise par une ou des animatrices. Dans un premier, on y mentionne, par exemple, les «bailleurs de fonds», un «comité aviseur», un «centre de documentation», les «mémoires présentés», et une des catégories d'activités du bilan

présenté se nomme «l'axe développement des compétences et ressourcement». À la fin, on demande aux participantes, à propos de la liste : «c'est conforme?». Dans le deuxième organisme, il s'agit davantage d'un rapport des activités en ateliers, très technique et détaillé. Les animatrices énumèrent à l'assemblée qu'elles ont travaillé «les phonèmes», «les syllabes simples et complexes», «la méthode phonétique», «l'approche de résolution de problèmes», elles parlent d'«acquis de base», d'«initiation», d'«intégration plus visible au sein de l'organisme», de «classification», de «personnes francisées», d'autres «assidues», d'«échantillonnage signifiant», de choses «schématiques» ou «complexifiées», de «conflit d'horaire», des «groupes qui vivent la même dynamique», d'une «tâche qui a été attribuée»... Aucune question n'est posée, sauf celle concernant la signification du RGPAQ (citée en page 69); les participants paraissaient complètement assommés, l'énergie du début de la rencontre a drastiquement baissé et un seul commentaire est exprimé, complètement hors propos.

Les participants n'expriment habituellement pas spontanément leur incompréhension. Cela leur arrive tellement souvent que c'est certainement impensable de toute façon. À certains moments toutefois, on entend, entre les branches : «y parle en chinois»...

Freire remarquait très justement «que souvent les éducateurs parlent sans être compris. Leur langage n'est pas adapté à la situation concrète des hommes auxquels ils parlent. Et leur parole est un discours de plus, aliéné et aliénant.» (Freire, *id.* : 81). Utiliser un tel langage et faire allusion à des notions aussi éloignées de l'univers culturel des participants est une très grande entrave à la participation. Car même si les animatrices ont le souci de rester accessibles, de vulgariser, elles continuent de partager un langage qu'elles seules comprennent, maîtrisent et utilisent. Il s'agit d'un pouvoir lié à un type de connaissances, une connaissance très valorisée dans la culture des professionnelles (de l'intervention, notamment) : technique, bureaucratique, conceptuelle, experte. Une connaissance du langage officiel. Une connaissance basée sur les mots. Voilà une énorme différence culturelle entre les participants des groupes et les animatrices. Un énorme défi à surmonter, qui demande non seulement un effort de traduction, mais un changement total dans la façon de faire. Car d'une part il y a des limites à continuellement expliquer, définir et illustrer, ne serait-ce qu'une limite humaine de temps et de patience. D'autre part, un concept, même défini, reste toujours

un concept. L'approche utilisée doit être fondamentalement différente. Encore une fois, nous y reviendrons au chapitre suivant.

6.2.5 La traduction

La traduction ou reformulation est une technique d'animation souvent utilisée en intervention individuelle comme collective. J'ai eu la chance d'observer une rencontre où une animatrice extérieure à l'organisme reformule constamment les propos des participants et vérifie si elle traduit bien les commentaires des participants. Son animation suscite plutôt de l'admiration chez moi; j'observe et j'apprends. Mais soudain je constate qu'une de ses traductions est loin de ce que je crois être l'intention du participant, intention qui, je m'en doute, plaît moins à l'animatrice. Le participant dit : «pour apprendre, il faut accepter la réalité, il faut se contrôler». L'animatrice traduit : «il faut avoir une disponibilité d'esprit pour apprendre» et vérifie si sa traduction reflète la pensée du participant. Le participant répète sa phrase une fois (cela me convainc qu'il n'a pas senti que la phrase de l'animatrice traduisait sa pensée) mais n'ose pas la contredire longtemps.

Lors d'une rencontre d'évaluation du travail du comité de participants, l'animatrice demande : «qu'est-ce qui pourrait être amélioré?» Elle poursuit aussitôt : «moi je le sais!». Elle attend donc la bonne réponse. Un participant dit alors : «il faudrait qu'il y ait plus de femmes». L'animatrice répond alors : «C'est ça, plus de monde : plus de Latino-Américaines, plus de personnes des autres niveaux». Parfois, la technique de traduction peut s'avérer dangereuse pour les participants et utile pour les animatrices. Une traduction biaisée n'est pas sans conséquence et cette conséquence convient le plus souvent à la vision des animatrices. Elle en est pour le moins issue.

En résumé, que ce soit en refusant aux participants l'occasion de faire une démarche démocratique, en utilisant des procédures, des arguments, un contenu inaccessible ou la traduction, les animatrices font des interventions en réunions qui ont pour effet de diminuer le pouvoir des participants à leur profit.

L'utilisation des différences culturelles est utile aux animatrices en leur permettant de conserver ou d'amplifier leur pouvoir face aux participants. Si les animatrices ne reconnaissent pas les différences, si elles les oublient ou encore si elles

agissent comme s'il n'y en avait pas, elles développent des pratiques démocratiques qui ne correspondent pas à la culture des participant, ni dans ses formes, ni dans son contenu. Le résultat est un amoindrissement du pouvoir des participants. Ignorer la distance culturelle permet aussi de manipuler facilement les participants, notamment en les maintenant dans le silence et l'impuissance. La différence culturelle est donc source de domination dans les pratiques démocratiques, qui ne sont ainsi pas des pratiques libératrices mais plutôt d'insertion culturelle.

CHAPITRE VII : RÉFLEXIONS ET PISTES DE SOLUTION

«À chaque fois, c'est la culture de la classe dominante qui fait obstacle à l'affirmation des hommes comme êtres de décision.» (Paulo Freire)³⁴

Les résultats montrent une grande incompatibilité entre d'une part l'intégration et la perception par les participants du fonctionnement démocratique, des contenus/enjeux et de leur pouvoir et d'autre part les intentions, attentes et perceptions des animatrices. Les «réponses» des participants ne semblent pas du tout être à la mesure des efforts des animatrices. Les animatrices se font peut-être une idée erronée de ce que les participants comprennent lorsqu'elles leur expliquent quelque chose³⁵. Ensuite, les participants expriment une vision différente des animatrices en ce qui concerne les sujets qui méritent une décision collective, les sujets importants ou intéressants. Tout ceci contribue à renforcer le postulat selon lequel les participants et les animatrices en alphabétisation présentent des différences culturelles vérifiables sur la base de leurs perceptions et interprétations différentes de la réalité. D'autre part, les participants, malgré le discours et la volonté des intervenantes en alphabétisation populaire, s'identifient comme apprenants plutôt que comme participants ou membres. Et bien des actions de la part des animatrices semblent renforcer involontairement cette identité.

Donc, à la fois les différences culturelles sont manifestes à travers la vision que les groupes ont d'un même objet, à la fois ces différences aident à comprendre les difficultés et insatisfactions liées aux pratiques démocratiques en proposant de nouvelles explications. Cette perspective peut également aider à penser la démocratie différemment, à réinventer une démocratie basée non plus seulement sur les perceptions des animatrices, mais aussi sur celles des participants. Ce chapitre suggère des pistes pour améliorer les pratiques, pour que celles-ci favorisent une pleine participation du plus grand nombre, tout en tenant compte du discours des participants. Mais auparavant, revisitons et réactualisons un peu certains éléments théoriques.

³⁴ Freire, 1977 : 150.

³⁵ C'était d'ailleurs une des conclusions de la recherche de Filion et collègues. Voir page 14.

7.1 Une culture démocratique universelle?

Depuis quelques années, l'acquisition d'une expertise et le développement des compétences techniques dominant dans la discussion sur la question démocratique en milieu communautaire. On l'a vu plus haut, il est très souvent question d'apprendre la démocratie. «Il est beaucoup plus difficile de créer une population éduquée, avertie, apte à participer. C'est vraiment un défi, et sans une telle population, la démocratie ne peut exister.» (Saul, 1996 : 41) Cette idée semble généralement admise. Toutefois cette démocratie n'est pas neutre, elle n'est pas universelle; elle est culturocentrique. Comme toute chose créée par l'être humain, elle correspond à une vision rattachée à une culture précise. Ici, celle des milieux scolarisés des sociétés nord-occidentales. Ainsi, de ce point de vue, instaurer cette vision de la démocratie comme un critère incontournable, donc universel, est élitiste car cela signifie que seuls les «bien éduqués» peuvent y participer. En poussant cette idée un peu plus loin, cela signifierait que ceux qui ne réussissent pas à apprendre comment fonctionne la démocratie, que ceux qui ne parviennent pas à comprendre le contenu des «enjeux» présents, n'auraient pas cette même possibilité que les autres, ceux qui réussiraient à apprendre, de participer aux débats, aux structures; ils ne pourraient pas influencer la vie de l'organisme et les choix qui y sont faits. Cela ne serait pas démocratique.

Voilà qui ramène à cette prémisse de base selon laquelle la culture du milieu populaire n'est pas une sous-culture, une culture de failles et de lacunes, de méconnaissances ou de dysfonctionnements mais plutôt une culture dont la valeur est égale à une autre. «Car une culture, aussi dominée soit-elle, fonctionne encore comme une culture» (Passeron dans Thin, 1998 : 42). Les interventions ne devraient donc pas viser la transformation des personnes qui ont subi la domination mais plutôt les conditions de cette domination, qui se caractérise notamment par l'inégalité d'accès à des biens et à des services. Pour ce faire, donner des outils aux personnes pour qu'elles se défendent dans la société est le moyen généralement admis (par exemple, leur apprendre comment participer aux instances démocratiques de l'organisme, et éventuellement à une assemblée municipale ou à un comité de parent). Mais parallèlement à la domination matérielle, il y a une domination culturelle qui réduit la possibilité des milieux populaires d'être audibles, qui ne leur laisse pas d'espace, qui les contraint au silence, qui entretient leur sentiment d'infériorité. Les animatrices, en

basant leur intervention auprès des participants sur l'apprentissage de la participation démocratique et citoyenne, sous-entendent qu'ils ne s'y prennent pas bien, qu'ils ne savent pas comment, et entretiennent par le fait même la domination culturelle d'un milieu sur un autre. Cela entretient aussi le mythe selon lequel «être, c'est ressembler à l'opresseur»³⁶ (Freire, *id.* : 22) et que les normes à suivre sont celles de l'opresseur (Freire, *id.* : 24). Au contraire, commencer cette démarche de transformation de la domination en valorisant l'intégrité culturelle des personnes, et ce en leur permettant d'être ce qu'elles sont plutôt que ce que d'autres veulent qu'elles soient, est une étape primaire et incontournable de leur libération et du développement de leur autonomie, et est peut-être encore plus équitable parce qu'elle est davantage cohérente avec cette valeur d'égalité culturelle.

Par ailleurs, les exigences associées à la démocratie découlent non pas de la démocratie elle-même mais sont plutôt liées aux structures, à leurs mécanismes et à leur contenu (comprendre les procédures et fonctions d'un conseil d'administration, comprendre un bilan financier). Nous avons vu à quel point les participants, malgré qu'ils considèrent important d'être informés et malgré qu'ils le soient effectivement, n'intègrent pas les informations car elles sont trop éloignées de leur univers symbolique; elles se rattachent trop à des contenus et des méthodes éloignés de leur culture. Tout leur discours nous dit cela. «[une des] manière[s] de s'approprier du pouvoir, c'est par le dialecte. Les spécialistes, les technocrates, privés et publics, ont trouvé un certain pouvoir en créant, dans chaque domaine, des dialectes que les non-initiés ne peuvent comprendre. C'est un pouvoir réel. Eux savent de quoi ils parlent et vous ne savez pas. Cela signifie que vous ne pouvez pas avoir avec eux un débat sur leur sujet de spécialisation.» (Saul, 1996 : 26).

Ainsi, pour permettre aux participants d'avoir une réelle emprise sur ce qui se passe dans leur organisme, c'est bien au niveau des contenus, structures et procédures qu'il faut chercher à effectuer des changements radicaux. Saul a observé que depuis «le XVIIIe siècle, c'est la raison qui est au pouvoir, c'est-à-dire une dictature des structures et des méthodes. Et, comme nous le savons, la raison toute seule au pouvoir finit dans l'irrationalité totale.» (Saul, *id.* : 17). Autrement dit, nous sommes si habitués à tout concevoir à travers les structures et méthodes qu'il devient difficile de penser un objet,

³⁶ Pour Freire, les éducateurs sont des oppresseurs qui ont choisi de lutter avec les opprimés.

ici la démocratie, autrement qu'à travers elle; il devient difficile d'aborder la question démocratique par sa substance. Pourtant, cette conception a mené à des pratiques en contradiction avec l'approche à la base de l'alphabétisation populaire, à des pratiques peu libératrices, à des pratiques peu démocratiques.

La thèse principale développée dans ce chapitre, et en fin de compte dans le mémoire en général, réside donc dans le fait de contester l'idée que l'accès à la démocratie passe nécessairement par des compétences (supplémentaires) à acquérir définies à l'extérieur du groupe; il faut cesser de voir la participation comme une insertion, puisque cela vient à l'encontre de principes de base de l'alphabétisation populaire, soit la libération du groupe dominé, le respect et la valorisation de la culture du milieu.

7.2 Enjeux et pistes à explorer :

Plus précisément, pour sortir de cette équation, il faudra explorer des façons de changer drastiquement chacune des facettes des pratiques démocratiques. Voyons quelques pistes concernant plusieurs de ces facettes. Cet exercice est ici embryonnaire. Il sert d'abord et avant tout à fournir des suggestions concrètes et à ouvrir la voie à de nouvelles réflexions et actions concernant la démocratie dans les groupes.

7.2.1 Les sujets de débats

On voyait plus haut que les participants et les animatrices ont des visions différentes de ce qui vaut la peine d'être décidé collectivement, de ce qui est intéressant. Pourtant, ce sont bien souvent les animatrices qui, au nom d'obligations légales, choisissent quels sujets seront décidés de quelle façon, avec quel type de personnes et surtout dans quelle structure (formelle ou informelle). Comment donc redonner aux participants le pouvoir de décider ce qui vaut la peine d'être décidé et où? Les éléments identifiés dans cette recherche sont certes des pistes, mais il est nécessaire de s'ouvrir à d'autres, particulières à la réalité de chaque organisme, de chaque groupe de participants. Et cela ne se fera pas, malheureusement, simplement en demandant aux participants : «sur quoi veux-tu avoir du pouvoir?». C'est d'ailleurs ce que j'ai fait dans les entrevues, avec très peu de succès :

Q Il y a pas d'autre chose [que ce qui y est déjà] que t'aimerais ça décider dans le comité des participants sur Lettres en famille?

R À date non.

C'est que, tout d'abord, les participants n'ont pas d'idée des possibilités qui peuvent s'offrir à eux. Un peu comme si on demandait à quelqu'un qui n'a jamais connu Internet : «que veux-tu apprendre à faire avec Internet?» ou «quel site voudrais-tu visiter?». Ensuite, tel que mentionné dans le chapitre consacré à la méthodologie, cette question ne correspond pas au genre de question qui suscite les réponses attendues chez les participants. C'est donc d'une autre façon qu'il faudra aller chercher cette information, qui suppose un lien avec l'expérience concrète et avec le symbolisme liée à leur culture.

Pour ce faire, il s'agit à la base d'accepter les sujets de préoccupations des participants, de leur faire une place réelle et concrète, et ce peu importe à quel moment. En disant à un participant : «ce sujet n'a pas sa place dans cette structure», on risque de laisser passer une préoccupation qui n'est pas celle de l'animatrice. Il faut se souvenir aussi à quel point la communication, pour les personnes analphabètes, doit être immédiate. Elle est reliée à un événement, à une expérience. Dans ce sens, la démocratie se pratique mieux si elle est inscrite dans un contexte précis, et non seulement gérée au sein d'une structure où elle est séparée de l'expérience concrète. Cela signifie que les participants pourront davantage s'exprimer sur un objet qui les concerne, dans le lieu et au moment où cela est pertinent. La parole devient ainsi directement liée à l'action plutôt que séparée d'elle dans le temps et l'espace. Des pratiques libératrices incluent cette possibilité pour les membres de décider ce qu'il faut décider et où ils veulent le décider, au lieu qu'ils aient à s'adapter aux pratiques instituées.

Concrètement, une façon d'aller chercher les intérêts serait d'écouter davantage les participants afin d'entendre les sujets sur lesquels ils interviennent. De quoi parlent-ils spontanément? Quelles questions posent-ils? Cela suppose une attention constante aux sujets amenés par les participants; cela suppose aussi de valoriser l'informel comme stratégie pour identifier les sujets de préoccupation ou d'intérêt des participants.

7.2.2 Pour sortir de l'insertion

Dans les démarches démocratiques telles qu'elles sont pratiquées, il est souvent nécessaire d'acquérir plusieurs connaissances — techniques, historiques, de la démarche, des enjeux ou de la conjoncture — pour être en mesure de donner son avis en toute connaissance de cause. Même pour certaines intervenantes, le contenu et la forme des structures officielles (assemblée générale, conseil d'administration) sont déjà très hermétique. Souvent, la somme de connaissances à intégrer avant de pouvoir se prononcer est telle qu'il faudrait un temps interminable pour que les participants puissent comprendre et assimiler tous les tenants et aboutissants d'une question en plus du fonctionnement d'une structure et des procédures à suivre. Parfois, cela semble même être une mission impossible. Le fait que les participants aient l'occasion d'apprendre de nouvelles choses est une richesse des organismes; c'est d'ailleurs une des principales raisons qui motive la présence des participants. Mais que cela soit une condition incontournable à la participation est une autre chose. Tous ne devraient pas être obligés de tout savoir et savoir faire. Souvent, pour permettre une réelle participation de personnes peu alphabétisées à toutes les étapes d'un processus démocratique dont l'objet a été défini par les intervenantes (par exemple, faire un budget, définir les statuts et règlements de l'organisme), il faudrait un temps énorme, et encore... Si l'on tente vraiment alors de donner tout le support nécessaire aux participants pour assurer leur réelle participation, les autres, ceux qui «savent», risquent de s'ennuyer énormément. Le conseil d'administration fait ce genre de choses ; il faut bien comprendre les enjeux liés aux bailleurs de fonds, par exemple, à partir du langage gouvernemental. Selon mon expérience, les groupes d'alphabétisation comprennent des personnes qui ne savent pas si Montréal est un pays ou le Canada une province et qui ont de la difficulté à dire si elles sont dans l'organisme depuis trois ans ou dix ans. Souvent le vocabulaire et les enjeux présents dans les espaces formels de démocratie sont si éloignés des participants que cela devient une réelle immersion dans un autre univers. Cela, en tout cas, crée un fossé d'inégalité entre ceux qui parviennent à pénétrer l'univers culturel des intervenantes, et ceux (nombreux) qui n'y parviennent pas, qui y parviennent peu ou qui n'y parviennent qu'en surface. Axer sur l'acquisition de compétences revient à exclure ceux qui n'apprennent pas, ceux qui apprennent moins vite et favorise les autres. Je soulève donc encore ici les limites du soutien et de la

formation comme principales conditions d'exercer la démocratie avec des personnes du milieu populaire. Elles vont de pair avec des pratiques d'insertion.

L'approche de la démocratie proposée ici demande un changement radical de la façon de fonctionner. Au lieu d'être à la remorque de la bureaucratie étatique, de son dialecte et de ses façons de faire,³⁷ les groupes, leurs pratiques et leurs contenus pourraient être davantage proches de leurs membres, et ce autant à l'interne qu'à l'externe. D'ailleurs, une question fondamentale se pose ici : pourquoi les groupes communautaires revendiquent-ils tant une autonomie de pratique à tous les niveaux sauf pour ceux liés à la démocratie? L'autonomie et la liberté de pratique devraient concerner toutes les sphères d'action des groupes, y compris celles reliées aux pratiques démocratiques. Les intervenantes pourraient ainsi consacrer davantage de temps à se former à écouter, à entendre et à comprendre les participants et moins à s'informer et à comprendre l'État, ses structures et ses contraintes.

Soit dit en passant, l'argument suivant est très présent dans le milieu communautaire : il faut, pour que les participants puissent se faire entendre et comprendre par les instances démocratiques extérieures à l'organisme (pour exercer leur «citoyenneté»), qu'ils soient formés à leurs structures, à leur langage, etc., ce que les groupes d'alphabétisation doivent veiller à faire. Mais le monde extérieur (les élus, les comités de parents, les assemblées municipales) n'a-t-il pas aussi un travail à faire pour entendre et comprendre les membres des groupes populaires, et non seulement l'inverse? Pourquoi offrir aux participants «l'image de la bourgeoisie [...] comme modèle de leur ascension sociale» (Freire, *id.* : 139)? Si nous valorisons les préoccupations des membres et leur façon de les exprimer, plutôt que la forme socialement acceptable pour ce faire, ceux-ci oseront peut-être effectivement les exprimer davantage. Ils pourront se libérer, libérer leur parole. Comment, donc, encourager d'abord l'expression des membres du milieu populaire? Comment pratiquer dans les organismes une démocratie plus proche ou cohérente avec la culture des membres?

Un des éléments qui semblent poser problème dans les pratiques démocratiques, c'est l'idée que la démocratie nécessite une appropriation par les membres de toutes les

³⁷ Comme le critiquait Marie-Andrée Couillard, et tel que rapporté dans la section théorique de ce mémoire, les groupes se soumettent à la logique bureaucratique (Couillard, *loc. cit.* : 54). Ils «adoptent le langage fortement coloré par le discours bureaucratique véhiculé par les membres institutionnels du réseau», langage qui finit par pénétrer le discours des groupes (*id.* : 58).

phases du processus décisionnel dans les espaces formels. Prenons par exemple la question financière. Pourquoi est-ce important de comprendre et d'intervenir sur le rapport financier ou les prévisions budgétaires? L'important n'est-il pas les impacts que ces calculs ont sur les participants? Tous les participants peuvent s'exprimer sur les activités qu'ils souhaitent conserver, ajouter, modifier... Mais un rapport budgétaire, même simplifié, reste un mystère, même pour bien des employées... Lesquelles, par ailleurs, peuvent, elles, avoir un pouvoir sur les activités autrement qu'en comprenant le rapport financier. Par exemple, en déterminant, en réunion d'équipe, la programmation des activités pour l'année. Tous les participants interrogés dans le cadre de cette recherche étaient très peu en mesure de parler des sujets débattus dans les conseils d'administration. Ils s'exprimaient sur les sujets qui les intéressaient, qui les concernaient et qui avaient un impact concret sur leur vie. Il s'agit donc, à la base, de séparer les démarches d'orientation de celles d'opérationnalisation des décisions. Ensuite, il est possible de réserver les premières aux participants puis les deuxièmes aux personnes qui possèdent les compétences techniques pour les faire. Ainsi, les participants pourraient avoir un pouvoir accru sur les décisions mais de façon beaucoup plus accessible ou universelle : tout le monde pourrait participer, pas seulement ceux et celles qui ont les connaissances de base, la disponibilité et la volonté de se former.

Je rapportais plus tôt l'exemple de cet organisme qui, pour améliorer ses pratiques démocratiques, a invité l'assemblée des membres à prioriser des ateliers pour l'année suivante. Le processus se passait plutôt bien, jusqu'au moment où les animatrices ont ajouté l'élément financier : «nous avons tant d'argent, mais c'est une estimation conservatrice. Dans la mesure où on aurait ce montant, quelles activités choisissez-vous?» Les choses ont commencé à se compliquer à ce moment, et la démarche en a été énormément allongée. En choisissant les activités qu'ils préféraient, les participants ne se sont-ils pas exprimés sur ce qui faisait référence à leur expérience, sur ce qui les intéresse, sur ce qui a un impact important dans leur vie concrète? Les animatrices ont alors toutes les informations en main pour effectuer des modifications qui respectent les décisions des participants, quitte à revenir avec eux sur un aspect de la question au besoin ou encore pour confirmer la concrétisation des choix. Les personnes analphabètes ne devraient pas avoir à comprendre un plan budgétaire pour exercer leur pouvoir.

Ceci signifie que l'opérationnalisation devient une forme de traduction (par des employées, par exemple) de la volonté des membres en objectifs, moyens, chiffres, etc. Au lieu de toujours demander aux participants de se conformer à une manière de faire prédéterminée, il est possible de laisser davantage d'espace à l'expression des participants dans la forme qu'elle prendra. Que les participants n'aient pas à apprendre, à s'adapter pour exercer leur pouvoir fait partie des conditions libératrices de la pratique de la démocratie. C'est alors aux animatrices de faire des efforts d'adaptation, et non toujours aux participants de le faire. Donc elles cesseront d'uniquement compter sur la simplification (utiliser des mots simples et expliquer les termes plus complexes) pour favoriser la participation démocratique, car cela revient à un support des animatrices pour favoriser l'adaptation des participants à leur univers culturel. Toutefois, cela doit se faire selon des formes culturelles acceptables pour eux. Il a été amplement démontré que les formes actuelles de la démocratie dans les organismes ne conviennent pas aux participants, qu'elles ne sont pas cohérentes avec la volonté d'éducation libératrice. Cela signifie qu'il faut accepter que la démocratie passe par d'autres lieux que les instances démocratiques déjà existantes, ou qu'elle s'exprime d'autres façons. Nous y reviendrons.

7.2.3 Conserver les structures formelles...

Quels changements peuvent être effectués à l'intérieur même des instances formelles? Au niveau de cette structure officielle et incontournable (parce qu'imposée) que constitue le conseil d'administration, son rôle pourrait être, davantage que celui d'un «patron», celui d'un chien de garde, non seulement de la mission de l'organisme, mais aussi et surtout de sa santé démocratique. C'est-à-dire qu'il pourrait réfléchir sur les façons de faire participer les membres aux décisions, il pourrait organiser les activités démocratiques et les superviser. Autrement dit, il pourrait s'assurer que l'ensemble des démarches soient faites après consultation des membres, s'assurer que les actions entreprises correspondent bien aux volontés des gens, il pourrait participer de façon accrue à la circulation de l'information, voir à chercher les besoins et critiques des membres. Le conseil pourrait, enfin, veiller à ce que les employés réservent et consacrent du temps pour la démocratie. Un tel groupe serait donc là pour réfléchir et expérimenter des pratiques démocratiques libératrices, soit davantage cohérentes avec

l'approche éducative prônée au sein du Regroupement des groupes d'alphabétisation du Québec.

Les éléments actuels «classiques» à l'agenda des conseils d'administration (il a déjà été établi qu'ils étaient beaucoup liés à la gestion de l'organisme), pourraient être distribués à des personnes ou à des comités, avec le pouvoir qui s'y rattache. Ces personnes ou comités auraient donc à s'occuper des questions administratives ou liées aux relations extérieures, par exemple, tout en veillant à faire les démarches nécessaires pour s'assurer que leurs décisions correspondent bien à la volonté des membres, surtout si elles ont un impact concret sur eux. Pour ce, les répercussions de chaque démarche doivent être connues par les membres intéressés, afin qu'ils puissent faire des liens entre les décisions qui ont été prises et les impacts de ces décisions sur leur vie, et afin qu'ils puissent manifester leur désaccord ou leurs demandes s'il y a lieu. Et il ne faudrait pas craindre de donner aux membres (et employés) des responsabilités qui correspondent à leurs compétences. Par exemple, concernant l'embauche d'intervenantes ou leur évaluation, les participants peuvent évaluer les attitudes, le respect, l'écoute, la capacité de se faire comprendre, de transmettre les informations, etc., mais pas nécessairement la capacité d'esprit critique ou autre qualité qui fait appel à des concepts abstraits et intellectuels.

Les participants ont dit à quel point il est important pour eux de s'exprimer, l'énergie des organismes pourrait donc être consacrée à ceci de façon accrue. Ainsi, par exemple, entre les assemblées générales, tous les membres devraient pouvoir faire entendre leurs désaccords, inquiétudes, demandes, ... Autrement dit, ils devraient pouvoir exercer un contrôle sur les décisions prises puisqu'ils auront pu en constater les effets et qu'il leur sera possible de faire le lien entre les décisions prises et leurs impacts. Les diverses instances devraient être obligées d'entendre les commentaires et réajuster leurs décisions en conséquence. Tout cela suppose une bonne circulation des informations. Mais pas n'importe quelles, pas n'importe comment. Il faudrait voir à toujours nommer les actions entreprises en termes d'impact sur les participants. Il ne s'agit même plus de traduire, il s'agit de penser et d'aborder les choses à partir de la réalité concrète, ce point d'ancrage de dialogue (selon Freire). S'il y a une traduction à faire, elle sera faite pour satisfaire les bailleurs de fonds; donc la situation concrète sera traduite en termes techniques et non l'inverse (simplifiés pour les participants).

Mieux encore : les informations transmises aux participants seraient liées directement à leurs préoccupations (exprimées), elles leur répondraient, en quelque sorte. Tout cela suppose des liens concrets entre le conseil d'administration et les membres, ce qui correspondrait d'ailleurs au désir de participants interrogés dans le cadre cette recherche.

7.2.4 ...ou tenter d'en sortir

Comment faire pour sortir de la logique institutionnalisée d'un fonctionnement démocratique défini par les structures dans les groupes communautaires? Quelques éléments sont déjà apportés dans les pages précédentes : démontrer une écoute constante, valoriser l'informel, revendiquer une autonomie au niveau des pratiques démocratiques, séparer l'étape d'opérationnalisation de celle des décisions, faire un effort d'adaptation inverse (des animatrices aux participants). La réflexion restera encore largement à faire à ce niveau. Mais d'ores et déjà, si l'on se fie au discours des participants, on peut affirmer l'importance de mettre l'emphase sur les conditions d'expression au lieu d'insister sur les droits liés à la démocratie et sur la mise en place de structures démocratiques et de la formation qui les accompagne. Il faut favoriser la création d'espaces de parole plutôt que chercher à faire comprendre aux participants ce que l'on souhaite leur expliquer. Encore une fois, cela met en place des pratiques plus libératrices et moins adaptatives. Il faut laisser parler les participants, les laisser parler en premier, ils doivent être ceux qui seront écoutés d'abord et avant tout, ceux qui proposeront, ceux sur qui les animatrices se baseront pour organiser leurs interventions, liées à la démocratie ou non. Ces espaces d'expression peuvent se concrétiser de plusieurs façons, qu'il ne faut pas censurer d'emblée. Par exemple, une personne peut être déléguée pour recevoir tous les commentaires des participants. Il est clair en tous cas que les personnes avec lesquelles les participants entretiennent des liens de confiance doivent être des interlocuteurs privilégiés (en opposition, par exemple, à des membres externes de conseil d'administration).

La constance avec laquelle les participants ont dit très peu s'exprimer et être très peu à l'aise pour le faire est aussi fondamentale dans la façon de concevoir la démocratie. Les suggestions facilitantes ci-dessus ne sont peut-être pas garantes que les participants pourront exercer leur droit d'influencer leur organisme. Cela amène peut-être la possibilité d'entrevoir l'action comme un vecteur de la participation démocratique. En ce sens, il est important d'offrir aux participants un support à

l'élaboration de projets d'action. Les participants ont ainsi la possibilité d'influencer ou modifier l'organisme, ses orientations, ses activités, ses services et même ses approches. Duval développe d'ailleurs cette idée; en élaborant sa réflexion à partir de trois expériences de recherche menées en milieu communautaire, elle conclut que la poursuite d'une action collective est un moyen privilégié d'exercice de la démocratie. En effet, un projet d'action, contrairement à une réunion d'une instance formelle par exemple, permet aux participants d'agir ensemble dans une atmosphère conviviale, il est souvent initié par eux et est valorisant car il s'appuie sur leurs forces. Il est aussi satisfaisant car source de plaisir et souvent couronné de succès (Duval, à paraître : 5). S'appuyant sur la philosophe Hannah Arendt, elle demande si «le pouvoir ne viendrait [...] pas [...] du contrôle de l'action menée collectivement, [s'il] ne reposerait [...] pas d'abord sur la capacité d'agir ensemble pour transformer le monde commun» (Duval, à paraître : 6). Idée qui rejoint le vœu de Paulo Freire selon lequel la libération «suppose l'action et la réflexion des hommes sur le monde, pour le transformer» (Freire, 1977 : 61). La démocratie par l'action constitue certainement une piste à explorer davantage.

7.2.5 L'animation

Au sujet plus précis de l'animation, les commentaires des participants suscitent ces suggestions : favoriser et valoriser les petits groupes et favoriser les regroupements entre pairs. Les réunions doivent rester courtes et il doit surtout y avoir un souci de les charger le moins possible. Pendant une réunion, les animatrices notent les commentaires hors propos des participants. Ainsi, elles s'assurent que les idées des participants ne seront pas perdues, et ce tout en restant dans le sujet et en veillant à ce qu'une seule intervention ne se fasse à la fois. Ensuite, elles doivent veiller à être systématiques dans l'animation, c'est-à-dire amener un sujet à la fois, une question à la fois, sur un élément à la fois.

Comme amené plus haut à propos des sujets d'importance pour les participants, les animatrices pourraient valoriser les espaces de discussions informelles et les activités qui les suscitent. Elles pourraient être attentives aux sujets de discussion des participants et en tirer partie pour l'identification des sujets qui les préoccupent. Ceci pourrait même faire officiellement partie du travail des animatrices. Les animatrices peuvent ensuite, par exemple, organiser des rencontres dont l'ordre du jour, flexible, est basé sur ce qu'elles ont compris des préoccupations manifestées informellement par les

participants. La crainte de la chicane, par ailleurs, qui amène certains participants à éviter de s'exprimer ou même de s'impliquer, n'est pas à négliger dans la réflexion sur ce qui peut favoriser la participation.

Concernant les procédures, les animatrices ne seront jamais assez prudentes quant à leur utilisation. Peut-être faudrait-il garder en tête que les procédures existent pour servir l'objectif démocratique, pour faciliter les processus démocratiques, et non pour les contraindre. Je ne peux ici que mettre en garde contre une utilisation des procédures qui favorise une prise de pouvoir par l'animatrice. Peut-être alors qu'ici, la meilleure attitude consiste à se demander si la règle que nous voulons faire suivre amène les participants à exercer leur pouvoir plus facilement ou non. Par exemple, un sujet amené par une participante pendant une réunion et dit hors d'ordre par l'animatrice ne favorise pas une prise de pouvoir des participants mais la contraint plutôt. Donc, mettre en place des rencontres dont l'ordre du jour peut être modifié selon les désirs des participants ou encore même sans ordre de jour constitue un exemple où les procédures sont réduites au bénéfice de l'expression des membres. Tel que suggéré plus tôt, l'animatrice peut noter les commentaires «hors sujet» des participants pendant une rencontre collective. Car la règle la plus importante à suivre est toujours de laisser parler les participants. Laisser une place à la spontanéité des participants semble incontournable en ce sens puisque cela semble correspondre davantage à leur culture. Donc, les procédures, si elles sont utilisées, doivent être abordées dans le seul souci de favoriser la prise de parole des participants.

Concernant les explications transmises aux participants, les animatrices doivent toujours se demander si leurs interventions trahissent leur opinion, si ces explications ne ressemblent pas plutôt à des arguments. Si c'est le cas, elles n'ont qu'à le dire. Ceci est facile (plus que de toujours contrôler leurs interventions, leur ton et leur langage non verbal) mais est fondamental dans l'optique d'un dialogue établi sur une base égalitaire. Les participants, s'ils suivent l'opinion de l'animatrice, font au moins ce choix en connaissance de cause et en sachant qu'ils pourraient penser autrement, car on ne leur aura pas présenté un argument comme une information.

Il y a enfin une grande attention à porter à l'accessibilité du langage des animatrices. Ceci constitue un défi et des apprentissages de tous les instants, pour toute personne issue d'un milieu différent que celui de la culture populaire. J'ai observé une

quantité incroyable de situations où l'incompréhension entre participants et animatrice était palpable pour qui avait le beau rôle d'observer de l'extérieur les interactions entre les deux groupes. Les animatrices doivent développer l'habitude de toujours douter de la compréhension des participants ou, dirait-on plutôt, de leur propre capacité à se faire comprendre. Entre autres, elles peuvent faire l'effort d'utiliser davantage les expressions employées par les participants. C'est une façon de valoriser la culture des participants. D'autre part, prendre la réalité concrète comme base du dialogue, comme mentionné ci-haut, est une habitude qui ne peut qu'améliorer la communication entre les deux groupes.

Tout cela demande aux animatrices de faire un travail d'ouverture, de se remettre en question et de se questionner sur leur pouvoir, afin d'éviter de manipuler de façon inconsciente les participants. Il y a des questions qu'elle peuvent se poser pour les aider : qu'est-ce qu'ils sont vraiment en train de me dire, qu'est-ce que je prends pour acquis les concernant, est-ce que je suis certaine de ce que je crois savoir d'eux, quels sont mes propres intérêts en jeu?

7.2.6 Quelques pré-requis

Il y a quelques éléments facilitateurs pour ce genre d'approche de la démocratie. La sélection des employées est un des premiers. Celles-ci doivent être choisies (entre autres, par des participants) davantage pour leur respect des participants et de leur culture, pour leur confiance en leurs capacités, pour leur langage accessible, leur vision de leur travail, plutôt que pour des considérations (professionnalisantes) telles que leur niveau de scolarité et leur expérience. Les employées doivent aussi pouvoir compter sur des espaces de formation à la démocratie, sur des espaces de débat à ce sujet, sur une évaluation de leur travail et idéalement sur un soutien dans l'accomplissement de leurs tâches.

Ensuite, les organismes, pour éviter de tomber dans le piège de l'efficacité, doivent se questionner sur le volume et le type de leurs activités. «Est-ce que nous endossons le fait de remplacer les services de l'État? Est-ce que nous sommes obligés d'offrir autant d'activités? D'offrir ce type d'activités? Qu'est-ce qui guide nos choix en ce sens? Les pratiques démocratiques font-elles partie des pratiques générales, quotidiennes en alphabétisation? Quelle place y réserve-t-on dans l'ensemble des

activités de l'organisme? Que pensons-nous de notre présence dans chaque lieu de concertation, comment se fait-il que ce soient les intervenantes qui ont la légitimité de parler en ces lieux?

7.2.7 Une illustration

Parmi tous les épisodes observés et les expériences partagées par les participants dans le cadre de cette enquête, il y a eu certains qui constituent des exemples intéressants pour illustrer les thèses développées dans ce mémoire. Les pratiques associées à ces épisodes et témoignages ont été remarquées dans un organisme parmi les trois qui ont collaboré à l'enquête. Cet organisme s'est démarqué des deux autres quand est venu le temps pour les participants d'exprimer leur vision des différentes structures démocratiques de leur organisme. Il permettait aux participants de s'approprier les différentes structures démocratiques et leur contenu et favorisait donc leur participation démocratique. Plusieurs des éléments énoncés dans ce mémoire s'y retrouvent. Les pratiques sont donc relatées ici car elles constituent des expériences réussies.

Tout d'abord, cet organisme est le seul dont les participants ont nommé les assemblées générales comme lieu de prise de décision collective. Voici comment un de ces participants explique les assemblées spéciales (sans trouver le «juste» mot pour les nommer), auxquelles il a pensé après avoir nommé le conseil d'administration et les ateliers : «tous les participants dans la Maison des Lettres, on prend des décisions aussi, on fait un comité tout ensemble, on est une vingtaine, comme, la session prochaine, on a tout voté pour des affaires.» Ces assemblées sont les seuls espaces (tous organismes confondus) où les participants, en entrevue, ont affirmé s'exprimer substantiellement. C'est aussi le seul groupe où un participant qui ne fait pas partie du conseil d'administration a pu me définir ce qu'est cette instance, ainsi que le rôle du participant membre du conseil d'administration comme représentant de son atelier :

Q Il y en a-tu d'autres, types d'endroits, que tu peux penser, comme ça, où on prend des décisions, où il y a des gens qui prennent des décisions en groupe?

R [...] comme Yvan [membre du CA], c'est lui qui s'occupe de nous autres, là. Moi je vas donner mon opinion à lui, lui va donner mon opinion à d'autres. Comprends-tu qu'est-ce je veux dire?

Q Ok, oui.

R Je vas dire : ça marche pas, le soir icitte, j'en parle à lui, pis lui il en parle à Mireille, tout ça, en assemblée générale [spéciale], quand je viens pas.

Même chose concernant la prise de décision. Si dans les deux autres groupes on nomme presque toujours la coordonnatrice, et parfois les animatrices, ici ce sont les participants qui sont nommés comme ceux qui prennent les décisions, peu importe la façon dont la question est posée (et le discours est resté cohérent dans ce sens tout au long des entrevues). La démocratie dans l'organisme est aussi comparée à la démocratie représentative parlementaire : « il n'a pas juste un qui décide dans ça. Il y a un boss, comme un premier ministre, lui décide, tsé, mais il a ses adjoints dans ça. » Aussi, ces assemblées ont comme effet que quand vient le temps de choisir des représentants au conseil d'administration lors de l'assemblée générale annuelle, on se presse aux portes! Les participants votent par scrutin secret pour une participante parmi plusieurs qui ont fait une campagne préélectorale et qui sont amenés à se présenter au groupe («si vous voulez des ateliers d'informatique, votez pour moi!»).

Même si les rencontres du conseil d'administration et celle de l'assemblée générale diffèrent peu de celles des autres organismes, le fonctionnement de l'organisme semble relativement simple comparé aux autres, peu de projets se développent parallèlement aux activités de base avec les participants (donc les sujets de discussion risquent d'être plus souvent proches de leur réalité) et les participants semblent moins souvent entraînés dans des discussions sur lesquelles ils n'ont aucune prise (notamment concernant les représentations extérieures, apparemment assez réduites). Mais la grande différence dans cet organisme tient dans ses assemblées spéciales. En effet, ces assemblées sont différentes de celles des deux autres groupes à quelques niveaux : tout d'abord les sujets à l'ordre du jour sont issus des préoccupations concrètes des participants. Par exemple, l'organisation des ateliers, les pauses, les dates de début et de fin d'année. Selon les participants interrogés, les débats concernent des sujets qui les intéressent et sur lesquels ils ont une prise («comme la cabane à sucre, on parlait de ça, cette année. Il y en a qui étaient pas d'accord, il y en a qui étaient d'accord, là ça a pris des heures, des heures, en fin du compte on a embarqué. Comme la même chose, les breaks. Ça [...] on n'est pas d'accord sur les breaks : 15 minutes, [...], une demi-heure, ...»). Ensuite, les participants s'expriment et font des choix qui correspondent à leur expérience concrète, et cela est analysé par l'équipe de travail qui fait ensuite le travail d'opérationnalisation. Par exemple, les participants discutent du fonctionnement des ateliers et l'équipe pense à une façon d'organiser le tout pour que ce soit opérationnel. Ceci est ensuite mis à l'essai et sujet à modification ultérieure. L'équipe jongle aussi

avec les états financiers pour que le tout rentre dans les bonnes cases comptables. Bien que l'organisme ait conservé les structures formelles habituelles, c'est de ces assemblées spéciales que les participants semblent me parler lorsqu'ils me parlent d'assemblée (plutôt que des assemblées annuelles), et ils peuvent nommer des sujets de discussion, notamment celui qui les préoccupait au moment de faire les entrevues (une nouvelle plage horaire, des changements au niveau des ateliers). Comme l'organisme se donne une assez large liberté de ses activités, les participants constatent que leurs idées ou décisions auront de grandes chances d'avoir un impact réel sur l'intervention faite au centre. Les assemblées sont organisées à n'importe quel moment dans l'année, au besoin, et il est tout à fait possible pour eux d'amener un point à l'ordre du jour, même pendant la rencontre. Ils peuvent s'y exprimer avec spontanéité et liberté, avec un groupe de pairs.

CONCLUSION

«Ce qui mesure le caractère démocratique d'une société, ce n'est pas la forme de consensus ou de participation qu'elle atteint ; c'est la qualité des différences qu'elle reconnaît, qu'elle gère, l'intensité et la profondeur du dialogue entre des expériences personnelles et des cultures différentes les unes des autres et qui sont autant de réponses, toutes particulières et limitées, aux mêmes interrogations générales.» (Alain Touraine)³⁸

Toutes les démarches effectuées dans le cadre de ce mémoire ont été effectuées avec la volonté de faire de la démocratie autre chose qu'une «coquille vidée de sa substance». Je crois avoir démontré que les participants en alphabétisation font partie d'un milieu culturel différent des animatrices et que cela se reflète grandement dans leur interprétation des pratiques démocratiques existantes. J'ai aussi défini l'existence d'une domination culturelle dans les groupes mêmes (la culture des animatrices est dominante), et que cette domination se manifeste notamment dans les pratiques démocratiques (les pratiques démocratiques correspondent à l'univers symbolique des animatrices). Les pratiques démocratiques ne sont donc pas des pratiques de libération, comme le souhaiterait une approche respectant les principes de l'alphabétisation populaire, mais plutôt d'insertion basée sur la culture des animatrices.

L'important, à ce moment-ci, est peut-être d'appeler à une créativité la plus grande possible, de sortir des cadres pré-établis, de se donner la liberté la plus complète pour inventer une démocratie avec les participants. Cela suppose d'essayer des choses et de toujours continuer à se questionner sur la «valeur» démocratique des pratiques pour les participants. Une connaissance accrue par les animatrices de l'univers symbolique des participants relié à la démocratie est essentielle pour imaginer d'autres pratiques, fort différentes de celles que l'on connaît.

Malgré que ce mémoire apporte des pistes concernant la vision des pratiques démocratiques par les participants, il apparaît cependant que les animatrices ont une très faible connaissance des participants de leur groupe. La connaissance est encore trop liée à des présupposés issus de leur propre système de référence. Ceci se manifeste particulièrement au niveau de la communication; comment comprendre et se faire comprendre, comment entendre les préoccupations des participants, comment décoder, bref, comment améliorer la communication avec les participants, membres d'une culture

³⁸ Touraine, 1994 : 316.

différente de celle des animatrices. De plus, comme cela est très utile dans toutes les interactions-interventions quotidiennes (en atelier, par exemple), il est donc d'autant plus important d'y travailler. Freire disait que la communication doit être basée sur la situation concrète. Il faudra en tous cas améliorer la connaissance générale de la culture populaire (comme Freire le soulignait déjà), peut-être par d'autres recherches sur le sujet. Mais il est des attitudes qui s'apprennent (comme j'ai eu à le faire pour effectuer ce mémoire et que j'utilise depuis) et qui peuvent améliorer les interactions avec les participants. Il s'agit de veiller à dépasser sa propre vision des choses, ses propres attentes, toujours penser à aller au-delà de ce qui paraît évident, pour écouter les participants en se demandant : «qu'est-ce qu'ils sont en train de dire?»³⁹. Cela doit se faire après un travail préalable d'identification de ses propres référents culturels et de la façon dont ils façonnent visions et attentes. Un travail de sensibilisation peut être effectué dans ce sens. Les animatrices doivent faire leur part d'apprentissage, d'adaptation pour que les participants puissent être entendus et valorisés dans ce qu'ils sont. Il serait intéressant, notamment, d'analyser et d'évaluer des interactions entre les deux groupes pour voir, par exemple, quelles questions suscitent quel genre de réponse, quelles questions sont «efficaces».

Il serait aussi intéressant de pousser plus loin la recherche sur les pratiques des participants liées à la démocratie. En effet, ce mémoire permet de connaître la perception des pratiques actuelles par les participants; il permet aussi de comprendre que ces pratiques correspondent peu à leur culture. Par contre, il en dit moins sur leur culture liée à la démocratie. Autrement dit, nous savons ce que n'est pas leur culture liée à la démocratie, mais nous savons peu ce qu'elle est. Quelles sont leurs règles de prise de parole, de prise de décision, de fonctionnement collectif? Ces questions pourraient faire l'objet d'une prochaine recherche qui permettrait plus concrètement d'élaborer des pratiques démocratiques cohérentes avec la culture des membres des groupes populaires.

Il est une dernière question — fondamentale — qui ressort des réflexions suscitées par ce mémoire. Est-il possible d'établir une relation égalitaire quand la majorité des gens qui entreprennent une démarche d'alphabetisation s'attendent à une

³⁹ Freire parle d'«attitudes compréhensives», sans idées préconçues, tout en admettant qu'il est normal que le système de valeurs influence la perception des faits (Freire, *id.* : 99)

relation apprenants/enseignantes, quand c'est peut-être même ce qu'ils viennent chercher, et quand l'essentiel des interactions entre les animatrices et eux est orienté dans ce sens? Les animatrices et participants peuvent-ils entretenir une relation parfois égalitaire, parfois pas? Une confusion des rôles n'est-elle pas inévitable? À quel point la démocratie est-elle une vue des professionnelles imposée aux participants qui viennent chercher autre chose en alphabétisation (chose qu'ils trouvent généralement dans les groupes populaires : milieu de vie collective, respect, écoute, apprentissages, ...)? L'idée est peut-être désagréable, ou du moins délicate, mais la réflexion reste à faire. De toutes façon, c'est la volonté des animatrices qui sera le point de départ de tout changement éventuel. Sans elle, rien ne changera. Jusqu'à quel point cette volonté est-elle présente? Jusqu'à quel point les animatrices sont-elles prêtes à transformer leur vision de leur propre rôle et celle des participants? Jusqu'à quel point sont-elles prêtes à se défaire de leur pouvoir au profit des participants? Car ceci serait la conséquence inévitable d'une démocratie davantage cohérente avec la culture des participants.

Il y a d'autre part ce qui était soulevé au chapitre sur la problématique et que Freire notait à propos de certains éducateurs : «le doute que le peuple puisse être capable de réfléchir, de vouloir, de savoir» (*id.* : 39). Ce constat l'amène à insister pour que «ceux qui s'engagent authentiquement avec le peuple doivent nécessairement faire un retour constant sur eux-mêmes» (*id.* : 39, 40), ce que j'ai dû faire pour effectuer les démarches menant à la rédaction de ce mémoire et que je continue de faire.

Enfin, si ce mémoire a été effectué dans l'optique d'enrichir le débat sur les pratiques démocratiques en alphabétisation populaire, de susciter des réflexions et discussions et de proposer des nouvelles pratiques, comment sera-t-il reçu par les animatrices? Avec intérêt, indifférence ou rejet? Certains constats sont durs concernant les pratiques des animatrices, et je crains que cela soit un frein à l'ouverture qui sera faite aux résultats du mémoire, et donc aux possibilités de changement.

Je reste pourtant convaincue que les propos issus de cette recherche constituent des pistes intéressantes pour améliorer les pratiques, démocratiques ou autres, dans les groupes d'alphabétisation populaire, et même dans de nombreux groupes communautaires qui rejoignent des personnes de milieux culturels différents des «professionnelles» qui y travaillent. Je suis aussi convaincue que certains aspects de

l'approche conscientisante sont essentiels à l'amélioration des pratiques démocratiques, bien que la démocratie puisse se pratiquer en-dehors de la conscientisation dans son intégralité. Car comme le souligne Freire (1977 : 115), «L'essentiel, du point de vue d'une éducation libératrice et non « bancaire » est que, en tout état de cause, les hommes se sentent les sujets de leur propre pensée et puissent mettre en question leur pensée et leur vision du monde, exprimées implicitement ou explicitement dans leurs suggestions et dans celles de leurs compagnons».

BIBLIOGRAPHIE

- AMPLEMAN, Gisèle (1994). Les cahiers de la conscientisation, cahier 1 : La conscientisation - définition et principes, Montréal, Collectif Québécois de conscientisation, 21 pages.
- AMPLEMAN, Gisèle et al. (1987). Pratiques de conscientisation 2, St-Sauveur, Collectif québécois d'édition populaire, 366 pages.
- BARTHEZ, Jean-Claude (1979). «Culture populaire ou culture dominée?» dans Les cultures populaires, Geneviève Poujol et Raymond Labourie (dir.), Toulouse, Privat, pp. 41-52.
- BEEEMAN, Jennifer (2004). «Faire la démocratie : les composantes du processus» dans N. GUBERMAN *et al.*, Le défi des pratiques démocratiques dans les groupes de femmes, Montréal, Éditions Saint-Martin, pp. 125-150.
- BESSE, Jean-Marie (2001). «Culture(s) écrite(s) et psychologie cognitive» dans Illettrismes et cultures, Élisabeth Beautier *et al.*, Paris, Montréal, L'Harmattan, pp. 243-256.
- BRUNETIÈRE, Dominique, Dominique BRUNETIÈRE, Jeanette METAY, Thierry SYLVESTRE (1990). «Existe-t-il une culture illettrée?» dans Alpha 90 - recherches en alphabétisation, Jean-Paul Hauteœur (dir.), Ministère de l'éducation du Québec, pp. 191-218.
- BURDEAU, Georges (2002). « Démocratie », dans Encyclopaedia Universalis, vol. 7, Paris, pp. 71-76.
- BUSNEL, François, *et al.* (1995). Les mots du pouvoir - précis de vocabulaire, Paris, Éditions Vinci, 266 pages.
- COUILLARD, Marie-Andrée (1994). «Le pouvoir dans les groupes de femmes de la région de Québec», Recherches sociographiques, vol. 35, no 1, pp. 39-65.
- DABÈNE, Michel (2001). «Le monde de l'écrit : pratiques et représentations», dans Illettrismes et cultures, Élisabeth Beautier *et al.* (dir.), Paris, Montréal, L'Harmattan, pp. 45-61.
- DELIÈGE, Robert (2001). Introduction à l'anthropologie structurale – Lévi-Strauss aujourd'hui, Paris, Seuil, 174 pages.
- DUVAL, Michelle (2005). «Le fonctionnement interne» dans M. DUVAL *et al.*, Les organismes communautaires au Québec: pratiques et enjeux, Montréal, Éditions Gaetan Morin, pp. 61-88.
- DUVAL, Michelle (à paraître). «Les organismes communautaires comme lieux d'élargissement de l'espace démocratique», 11 pages, dans La gouverne et la régulation des services de santé et services sociaux.

DUVAL, Michelle, Annie FONTAINE, Danielle FOURNIER, Suzanne CARON, Jean-François RENÉ (2005). Les organismes communautaires au Québec: pratiques et enjeux, Montréal, Éditions Gaetan Morin, 164 pages.

DESHAIES, Marie-Hélène et Micheline SÉGUIN (1996). «Par où passe la vie démocratique en alphabétisation populaire?», Le Monde alphabétique, pp. 36-41.

ÉTIENNE, Jean *et al.* (1997). Dictionnaire de sociologie - Les notions, les mécanismes, les auteurs, Paris, Hatier, 352 pages.

FILION, Esther, avec la collaboration de Michelle DUVAL, Nancy GUBERMAN et Lucie ST-GERMAIN (2003). La place des participants et des participantes dans les structures démocratiques des groupes membres et du RGPAQ, Montréal, RGPAQ, 99 pages.

FOURNIER, Danielle, N. GUBERMAN, J. BEEMAN, L. GERVAIS (1995). Regard sur la culture organisationnelle communautaire : deux études de cas, Montréal, Université du Québec à Montréal, Service aux collectivités, 75 pages.

FREIRE, Paulo (1977). Pédagogie des opprimés, Paris, François Maspero, 202 pages.

FREIRE, Paulo (1978). L'éducation : pratique de la liberté, Les Éditions du cerf, 154 pages.

GALATY, John et John LEAVITT (1991). «Culture» dans Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie, Pierre Bonte et Michel Izard (dir.), Paris, Presses universitaires de France, pp 190-196.

GARFINKEL, Harold (1967). Studies in Ethnomethodology, Prentice Hall, Englewoods Cliffs, 288 pages.

GÉLÉDAN, Alain *et al.* (1998). Dictionnaire des idées politiques, Paris, Éditions Dalloz, 405 pages.

GRAND'MAISON, Jacques (1969). Vers un nouveau pouvoir, Montréal, HMH, 257 pages.

GRIGNON, Claude et Jean-Claude PASSERON (1989). Le savant et le populaire - misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature, Paris, Éditions du Seuil, 260 pages.

GUBERMAN, Nancy, Danielle FOURNIER, J. BEEMAN, L. GERVAIS ET J. LAMOUREUX (1997). Innovations et contraintes des pratiques organisationnelles féministes, Montréal, Centre de formation populaire et Relais-femmes, 76 pages.

GUBERMAN, Nancy, Danielle FOURNIER, Josée BELLEAU, Jennifer BEEMAN, Lise GERVAIS (1994). «Des questions sur la culture organisationnelle des organismes communautaires», Nouvelles pratiques sociales, vol. 7, no 1, pp. 45-62.

- GUBERMAN, Nancy, Jocelyne LAMOUREUX, Jennifer BEEMAN, Danielle FOURNIER, Lise GERVAIS (2004). Le défi des pratiques démocratiques dans les groupes de femmes, Montréal, Éditions Saint-Martin, 252 pages.
- GUBERMAN, Nancy (2004a). «Démocratie et structures formelles dans les groupes de femmes» dans N. GUBERMAN *et al.*, Le défi des pratiques démocratiques dans les groupes de femmes, Montréal, Éditions Saint-Martin, pp. 103-124.
- GUBERMAN, Nancy (2004b). «Les pratiques démocratiques en action» dans N. GUBERMAN *et al.*, Le défi des pratiques démocratiques dans les groupes de femmes, Montréal, Éditions Saint-Martin, pp. 151-182
- GUILLAUMIN, Colette (1994) . «Quelques considérations sur le terme «culture»», dans Ethnicisation des rapports sociaux, Martine Fourier et Geneviève Vermès (éd.), Saint-Cloud/Paris, École normale supérieure de Fontenay-Saint-Cloud/L'Harmattan, pp. 159-166
- HOGGART, Richard (1970). La culture du pauvre : étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre, Paris, Éditions de Minuit, 420 pages.
- HUMBERT, Colette (1976). Conscientisation, Paris, L'Harmattan, 166 pages.
- HUMBERT, Colette (1987). «La pensée et le cheminement de Paulo Freire», dans AMPLEMAN, Gisèle *et al.*, Pratiques de conscientisation 2, St-Sauveur, Collectif québécois d'édition populaire, pp. 283-309.
- IMBERT, Maurice (1979). «Les cultures populaires : sous-produits culturels ou cultures marginalisées?» dans Les cultures populaires, Geneviève Poujol et Raymond Labourie (dir.), Toulouse, Privat, pp. 13-21.
- JOHANNOT, Yvonne (2001). «L'illettrisme, un faux problème?» dans Illettrismes et cultures, Élisabeth Beautier *et al.*, Paris, Montréal, L'Harmattan, pp. 37-44.
- LABOV, William et David FANSHEL (1977). Therapeutic Discourse : Psychotherapy as Conversation, New York, Academic Press, 392 pages.
- LAHIRE, Bernard (1992). «Discours sur l'illettrisme et culture écrite - remarques sociologiques sur un problème social», dans L'«illettrisme» en question, Jean-Marie Besse *et al.* (dir.), Lyon, Presses universitaires de Lyon, pp. 59-75.
- LAHIRE, Bernard (1993). Culture écrite et inégalités sociales : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 310 pages.
- LAHIRE Bernard (1994). «“Échec scolaire” - formes sociales et culture écrite» dans L'insertion sociale : Actes du colloque de Sociologies IV, Suzie Guth (dir.), Paris, L'Harmattan, pp. 77-89.
- LAHIRE, Bernard (1999). L'invention de l'illettrisme : rhétorique publique, éthique et stigmates, Paris, La Découverte, 370 pages.

LALIVE d'EPINAY, Christian et collaborateurs (1982). «Persistance de la culture populaire dans les sociétés industrielles avancées», Revue française de sociologie, XXIII, pp. 87-109.

LAMOUREUX, Henri (1991). L'intervention sociale collective - une éthique de la solidarité, Glen Sutton, Les Éditions du Pommier, 232 pages.

LAMOUREUX, Henri, Jocelyne LAVOIE, Robert MAYER, Jean PANET-RAYMOND (1996). La pratique de l'action communautaire, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 436 pages.

LEBŒUF, Fabien (1974). «Perspective d'approche de la culture populaire», Vie ouvrière, vol. 24, no 87, pp. 415-422.

LEFEBVRE, Françoise (1996). «Fréquenter un groupe d'alphabétisation populaire, ça change pas le monde, sauf que...», Le Monde alphabétique, pp. 28-32.

LEVAC, Raymond (1974). «Une culture qui se crée», Vie ouvrière, vol. 24, no 87, pp. 395-411.

LÉVI-STRAUSS, Claude (1958). Anthropologie structurale, Paris, Plon, 452 pages.

LÉVI-STRAUSS, Claude (1961). Race et histoire, Paris, Gonthier, 130 pages.

LEWIS, Oscar (1963). Les enfants de Sanchez : autobiographie d'une famille mexicaine, Paris, Gallimard, 638 pages.

MARANDON, Gérard (2001). «Culture(s) illettrée(s) : dénonciation d'abus conceptuels», dans Illettrismes et cultures, Élisabeth Beautier *et al.*, Paris, Montréal, Harmattan, pp. 293-309.

MATHIEU, Réjean (1993). Agir ensemble démocratiquement, Montréal, RGPAQ, 112 pages.

MAYER, Robert et Jean-Pierre DESLAURIERS (2000). «Quelques éléments d'analyse quantitative» dans Robert MAYER *et al.*, Méthodes de recherche en intervention sociale, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, pp. 159-189.

MAYER, Robert, Francine OUELLET, Marie-Christine SAINT-JACQUES, Daniel TURCOTTE et collaborateurs (2000). Méthodes de recherche en intervention sociale, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 409 pages.

MAYER, Robert et Marie-Christine SAINT-JACQUES (2000). «L'entrevue de recherche» dans Robert MAYER *et al.*, Méthodes de recherche en intervention sociale, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, pp. 115-133.

MERCIER, Lucie (1995). «La pauvreté : phénomène complexe et multidimensionnel», Service social, vol. 44, no 3, pp. 7-27.

- MORGAN, Gareth (1989). Images de l'organisation, Ste-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 556 pages.
- OGIEN, Ruwen (1983). Théories ordinaires de la pauvreté, Paris, Presse universitaires de France, 176 pages.
- PAQUET, Colette (1996). «La démocratie au quotidien», Le Monde alphabétique, pp. 33-34.
- PAQUET, Ginette (1989). Santé et inégalités sociales : un problème de distance culturelle, Québec, IQRC, 131 pages.
- POULET, Isabelle (1994). «Élasticité et résistance de l'informel. Les politiques partenariales de prévention en Belgique», Lien social et politique, RIAC, 32, pp. 87-102.
- PRUS, Robert (1996). Symbolic Interaction and Ethnographic Research, Albany, State University of NY Press, 301 pages.
- RGPAQ (1995). Passeport pour l'alphabétisation populaire, Montréal, RGPAQ, 65 pages.
- RGPAQ (2003). La conscientisation selon l'approche de Paulo Freire, Montréal, RGPAQ, 36 pages.
- RGPAQ (2004). Déclaration de principes, Montréal, RGPAQ, 3 pages.
- ROCHER, Guy (1969). Introduction à la sociologie générale, tome 1, Montréal, HMH, 136 pages.
- SAUL, John (1996). Le citoyen dans un cul-de-sac? Anatomie d'une société en crise, Montréal, Fides, 43 pages.
- SCHWARTZMAN, Helen B (1993). Ethnography in Organizations, Newbury Park, Sage, 83 pages.
- SPRADLEY, James P. (1979). The Ethnographic Interview, Holt, Rinehart and Winston, 247 pages.
- THIN, Daniel (1998). Quartiers populaires : l'école et les familles, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 290 pages.
- TOURAINÉ, Alain (1994). Qu'est-ce que la démocratie?, Paris, Fayard, 297 pages.
- TURCOTTE, Daniel (2000). «Le processus de la recherche sociale» dans MAYER, Robert *et al.*, Méthodes de recherche en intervention sociale, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, pp. 39-68.
- VALENTINE, Charles A. (1970). Culture and Poverty : Critique and Counter-proposal, Chicago, University of Chicago Press, 216 pages.

VAN MAANEN, John (1988). Tales of the Field : On Writing Ethnography, Chicago, University of Chicago Press, 173 pages.

VIAL, Monique (1978). «La ségrégation culturelle : savoirs et pouvoirs», dans Le Handicap socio-culturel en question, Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire, Paris, Éditions ESF, p. 122.

VILLECHAISE, Agnès (1997). «La banlieue sans qualité - absence d'identité collective dans les grands ensembles», Revue française de sociologie, XXXVIII, pp. 352-374.

VILLEPONTOUX, Luc (2001). «Préalable : illettrismes, culture écrite, école et citoyenneté : Quels liens? Quels rapports?» dans Illettrismes et cultures, Élisabeth Beautier *et al.*, Paris, Montréal, L'Harmattan, pp. 25-33.

WERNER, Oswald et G. Mark SCHOEPFLE (1987). Systematic Fieldwork -Volume 1- Foundations of Ethnography and Interviewing, Sage publications, 416 pages.

WINTHROP, Robert H. (1991). Dictionnaire of Concepts in Cultural Anthropology, Westport, Greenwood Press, 347 pages.

APPENDICE A
GRILLE D'OBSERVATION
POUR LES ACTIVITÉS À CARACTÈRE DÉMOCRATIQUE

1. Activité
2. Lieu et contexte (date, heure, lieu, disposition de la pièce)
3. Personnes présentes (Qui? Combien de chaque «catégorie»?)
4. Ratio participantes / intervenantes / autres
5. Ordre du jour, sujets de discussions ou décisions
6. Thèmes :
 - Ambiance, attitudes (enthousiasme, apathie, expressions du visage)
 - Déroulement des activités (cadence, moments morts, égarements, incidents)
 - Dynamiques des interactions (caractéristiques, fréquence, intensité, volubilité, monopoles, leaders, retraits, etc.)
 - Caractéristiques du contenu des interactions entre les intervenantes et les participantes (dont langage et connaissances communs)
 - Intégration, implication des participantes
 - L'animation (qui sollicite la participation et comment)
 - Espaces démocratiques (qui prend les décisions et comment)
 - Concertation (prise en compte des points de vue, réceptivité)
 - Emplacement et déplacements des personnes
 - Langage physique
 - Conflits, tensions
 - Antagonismes observés entre les objectifs visés (les intentions) et la réalité

APPENDICE B

CANEVAS D'ENTREVUE

Remerciements

Informations liées à la confidentialité et aux droits de la personne en entrevue

Enregistrement du consentement officiel de la personne

Informations sur la recherche

Informations sur l'entrevue et son déroulement

Événement I :

A) Description de l'expérience (type de comité, constitution, moment, durée, etc.).

B) Interprétations

Ce sont les différentes histoires vécues par l'informateur lors de l'expérience en question : «Comment ça se passe?», «Raconte-moi une rencontre que tu as vécue».

C) Questions plus précises :

1) «Qu'est-ce que tu y as aimé? Pas aimé?»

2) «Quand est-ce que tu parles / participes plus? Moins?»

3) «Dans quoi tu te sentais bon ou compétent (capable)? Pas bon ou pas capable?»

4) «Les animateurs, qu'est-ce qu'ils font? Est-ce que ça aide?»

5) «Quels sont les sujets qui t'intéressent? Qui t'intéressent moins?»

6) «Est-ce que tu as du pouvoir? Qui décide?»

D) Alternatives

«Comment tu aimerais que ça se passe?»

Idem avec un Événement II, si pertinent et si le temps le permet.

Questions générales :

«Qu'est-ce qui est important pour toi de discuter, de décider? Qu'est-ce qui est moins important?» (élargir au besoin cette question au domaine de la vie en général)

«Est-ce que c'est important de pouvoir décider, d'avoir du pouvoir? Qui devrait en avoir?»

Autre chose à rajouter?

Commentaires sur l'entrevue et l'expérience d'entrevue?

Remerciements

APPENDICE C

VERSION OFFICIELLE DU FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ

Formule de consentement éclairé

Je, soussignée (e)
accepte de fournir des renseignements dans l'enquête intitulée :

Étudiant (e) chercheur (e) responsable :

Autre étudiant (e) chercheur (e) responsable :

Je suis informé (e) que les renseignements obtenus lors de cette enquête sont confidentiels, qu'ils ne seront connus que de l'investigateur principal, que toute publication sera sur l'ensemble des personnes interviewées et jamais sur un cas particulier.

Après l'analyse des résultats, les données de la recherche seront détruites.

Je reconnais par ailleurs, la possibilité de me retirer de l'étude en tout temps pour des motifs dont je serai le seul juge.

Enfin, je suis informé (e) aussi que le sous-comité de la maîtrise a approuvé ce projet de recherche et que l'observance de leurs recommandations est une condition indispensable à la réalisation de cette recherche.

Signature de l'interviewé (e)

Date

Signature de l'étudiant (e)-chercheur (e) responsable

Date

APPENDICE D**VERSION ORALE TRADUITE DU FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
ÉCLAIRÉ**

Nous sommes le (date).

(Merci...)

Au début, on va être un peu plus sérieux; avant de commencer l'entrevue, à l'université ils veulent être sûrs que je force personne à participer à la recherche. Alors je vais te demander de me dire ton nom puis je vais te lire quelques informations.

Donc, *peux-tu me dire ton nom?*

Moi je m'appelle Esther Filion. Je suis une étudiante chercheuse.

Pour l'instant, ma recherche s'appelle : «La participation démocratique dans les groupes d'alphabétisation populaire». *Est-ce que tu acceptes de me donner des renseignements pour la recherche?*

Je veux t'informer que les renseignements qui vont sortir de notre rencontre d'aujourd'hui sont confidentiels. Personne d'autre que moi ne vas pouvoir connaître ce qui se sera dit ici. À la fin de la recherche, je vais écrire un rapport mais je ne parlerai jamais d'une personne en particulier; je parlerai de l'ensemble des personnes. À ce moment-là, aussi, de devrai détruire tout ce que j'aurai ramassé : papiers, cassettes, etc.

Toi, tu peux décider d'arrêter de parler avec moi n'importe quand, sans me donner aucune raison ou explication.

À l'université, ils connaissent mon projet de recherche et ils sont d'accord. Moi je dois absolument suivre leurs recommandations pour faire la recherche.

(Objectifs et fonctionnement de la recherche ...)

(Objectifs et fonctionnement de l'entrevue ...)