

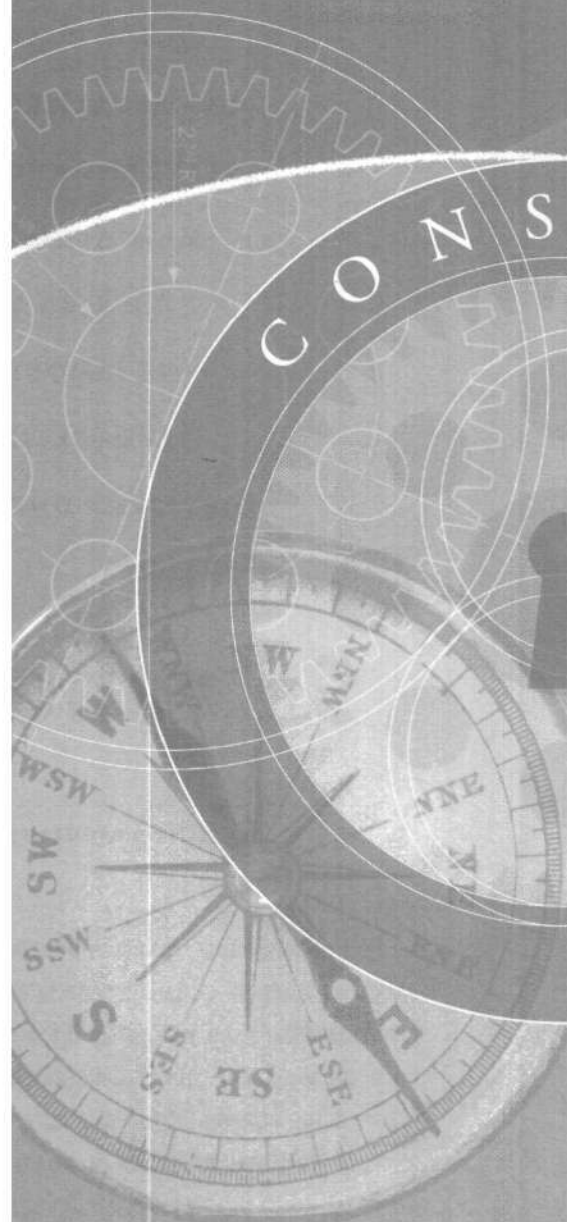


Oser

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

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

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





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

Se renouveler sans cesse

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

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

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

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

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

Premier constat: la conscientisation est un terme élastique

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

En conclusion

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

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



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

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

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

USURPATION D'IDENTITÉ

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

Des critiques à l'égard de la conscientisation

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



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

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

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

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

En conclusion

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

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

2) *Ibid.*, p. 45.



Quelle conscientisation?

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

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

B.L.: Freire œuvrait dans des sociétés où

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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





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

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

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

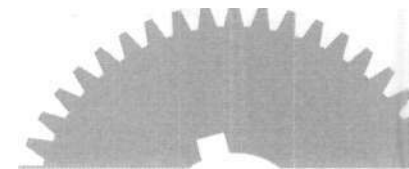
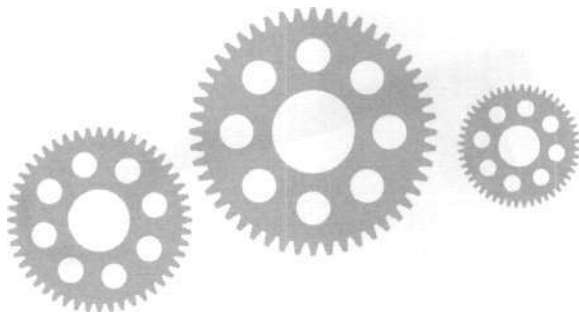
B.L. : Dans un groupe hétérogène, qu'est-ce qui peut être considéré comme une expérience commune? Par exemple, en santé mentale, c'est le lien avec le psychiatre, l'institution et les médicaments. Qu'est-ce qui unit les personnes peu alphabétisées?

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

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

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

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





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

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

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

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

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

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

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

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

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



Se connaître pour mieux intervenir

Suzanne Daneau, *coordonnatrice, La Boîte à lettre*

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

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

Éliminer les idées préconçues

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

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

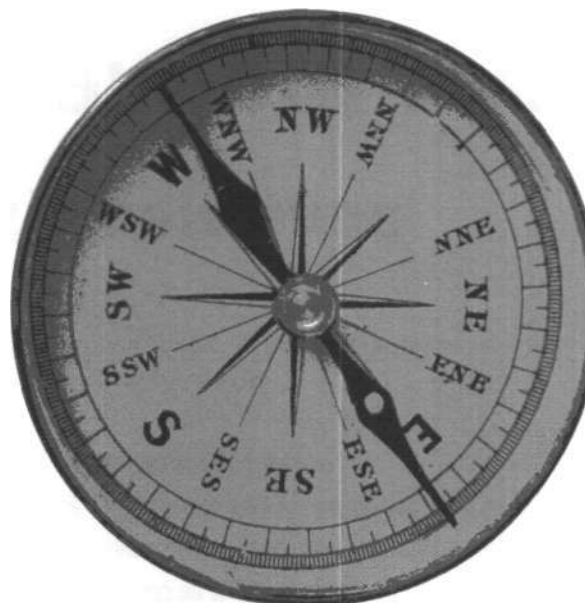
Cette incursion dans nos préjugés nous ramène vite à notre propre culture. À La Boîte à lettres, à l'image de beaucoup d'autres groupes en alphabétisation populaire, nous sommes lettrées, scolarisées très au-dessus de la moyenne et plus près de la culture dominante que de la culture dominée. Nous ne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



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

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

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



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

Continuer d'évoluer

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



Des mouvements sociaux pour bien vivre dans la cité

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

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

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

Éduquer à la citoyenneté... dans l'action

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

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

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

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



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

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

Qu'en est-il maintenant de la citoyenneté?

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

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

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

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

Une formation sur la citoyenneté

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



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

Devenir un sujet libre, autonome, responsable et critique

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

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

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

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

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

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

2) *Ibid.*

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

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

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

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



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

Quand la conscientisation mène à l'action

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

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

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

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



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

Des lieux, des acteurs, des sujets

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

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

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

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

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

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



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

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

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

Quand la réflexion appelle l'action

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

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



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

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

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

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

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

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



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

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

Des pousses dans le jardin de la conscientisation

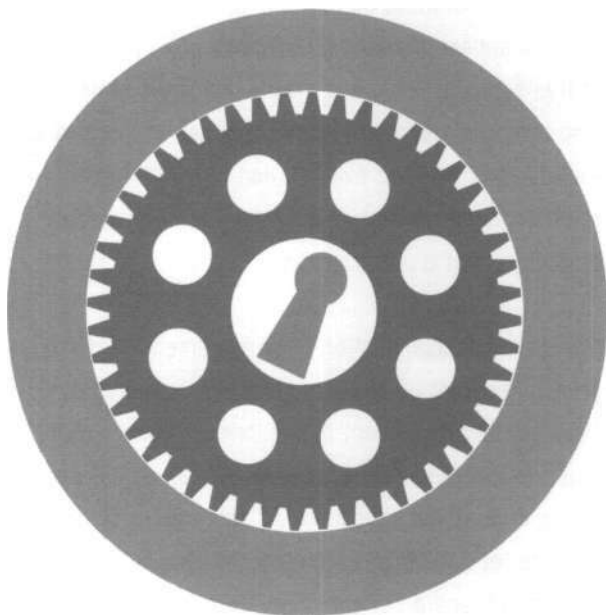
Faire de la conscientisation est autrement plus complexe que de mettre une lettre à la poste, et nous incite à relever certains défis. Par exemple, il n'est pas toujours

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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



À qui appartient l'école?

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

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

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

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

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

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



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

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



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

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

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

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

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

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

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

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



Rendre possible toute pensée critique

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

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

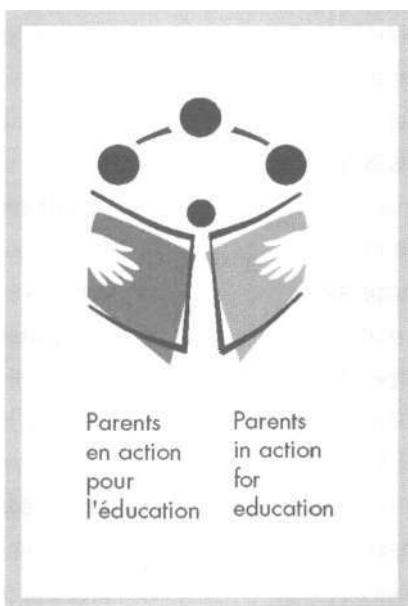
Les thèmes qui seront abordés dans la documentation et dans les ateliers correspondent aux préoccupations exprimées au fil du temps par les parents. Ils sont de

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

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

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

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





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

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



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

Qu'en est-il dans la pratique?

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



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

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

Connaissance/pratique réfléchie

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

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

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

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

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

Connaissance/pratique réfléchie et action répétée

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

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

Connaissance/pratique réfléchie

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

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



Questions et réflexions

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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



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

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

Bibliographie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Une démocratie active

Marcel Desjardins, coordonnateur, Centre Alpha des Basques

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

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

Un projet controversé sur la rivière Trois-Pistoles

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

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

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

Les actions citoyennes

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





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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Le pouvoir de se défendre

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

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

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

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

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

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

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

De la théorie à la pratique

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



En conclusion

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

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

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