

Le **D**roit à l'éducation

Au Québec, le droit à l'éducation pour tous est proclamé haut et fort depuis bien longtemps, mais au-delà des paroles, qu'en est-il concrètement ? Quelles sont les lois qui encadrent ce droit ? L'offre de services éducatifs à l'intention des adultes est-elle complète et accessible partout ?

En posant notre regard sur les personnes, une question fondamentale nous vient à l'esprit : le droit à l'éducation s'exerce-t-il de la même manière pour tous, les communautés francophones, les communautés acadiennes, les jeunes, les autochtones, les personnes sourdes, les adultes qui ont une déficience intellectuelle et ceux qui vivent des problèmes de santé mentale ?

Ces interrogations sont à l'origine du dossier du présent numéro qui, nous l'espérons, saura contribuer à alimenter vos réflexions et, pourquoi pas, susciter certaines prises de conscience !



L'État du droit à l'éducation des adultes au Québec : un portrait sommaire

Le droit à l'éducation des adultes reste virtuel si les services éducatifs ne sont pas accessibles et si les enseignements ne sont pas adaptés aux besoins des individus. Dans un texte étoffé incluant les dimensions légales, sociales et culturelles, Daniel Baril fait le point sur la situation au Québec.

Daniel Baril,

chargé de projet aux politiques en éducation des adultes

Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA)

Le droit à l'éducation implique des obligations de la part de l'État. Où le Québec se situe-t-il sur le plan du droit à l'éducation des adultes ? Voilà la question à laquelle je vais tenter de répondre dans cet article. Même si le droit à l'éducation a des bases au Québec, la performance du Québec soulève des défis majeurs, et elle révèle de grandes inégalités. De plus, l'État québécois semble avoir adopté une vision limitée de ses responsabilités en matière de droit à l'éducation des adultes. Cela a déjà, et aura à l'avenir, des répercussions importantes sur les politiques en cette matière.

Que dire du droit à l'éducation des adultes au Québec¹ ?

Le droit à l'éducation se concrétise dans des lois. Qu'en est-il des lois qui, au Québec, donnent un fondement au droit à l'éducation des adultes ? Cinq grandes lois en constituent les assises². La *Charte des droits et libertés de la personne* est la première de ces lois. L'article 40 fait de

¹ Cette section s'inspire largement d'une communication présentée lors du Forum consultatif francophone ICÉA et FCAF sur le droit d'apprendre. Voir BARIL, Daniel, « Il faut défendre le droit à l'éducation des adultes », conférence prononcée dans le cadre du Forum consultatif francophone ICÉA et FCAF sur le droit d'apprendre, Montréal, 24 octobre 2008, 14 pages. Cette conférence est disponible sur le site Web de l'ICÉA à l'adresse suivante : <http://www.icea.qc.ca>.

² Dans le cadre de cet article, nous ne ferons qu'indiquer l'essentiel de l'apport de ces lois au développement du droit. Toute personne souhaitant consulter une analyse plus détaillée pourra se référer aux pages 4 à 6 de la conférence citée à la note 1.

Or, le droit à l'éducation ne se limite pas à ces seules lois. L'offre de services éducatifs pour les adultes constitue aussi un acquis qui fait progresser le droit.

l'instruction publique un droit fondamental pour tous ; son contenu est détaillé dans la *Loi sur l'instruction publique*. Cette seconde grande loi instaure le droit aux services scolaires, qu'elle garantit en créant les centres d'éducation des adultes et les centres de formation professionnelle. De plus, elle certifie que la gratuité des services éducatifs constitue une condition du droit à l'éducation des adultes. Fait intéressant, la *Loi sur l'instruction publique* établit aussi le droit des apprenants adultes à être représentés aux conseils d'établissement.

La *Loi sur l'instruction publique* est le fondement du droit de tout adulte à une éducation de base. Dans le domaine de la formation de la main-d'œuvre, la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre* contribue à renforcer le droit à l'éducation au Québec. Cette troisième loi jette les bases d'un droit à l'amélioration des compétences. De surcroît, elle reconnaît à toute personne le droit de voir sa formation soutenue financièrement par l'employeur. Tout comme la *Loi sur l'instruction publique*, elle comporte un article affirmant le droit des apprenants adultes à être représentés dans

les décisions concernant les plans de formation. Finalement, cette loi affirme le droit à la reconnaissance des compétences acquises.

Deux autres lois consolident certains des éléments contenus dans les deux lois précédentes en établissant le droit de tout adulte à une éducation de base et au développement de ses compétences professionnelles. D'abord, la *Loi sur l'aide financière aux études*, la quatrième loi, stipule que toute personne, jeune ou adulte, a le droit de voir ses études soutenues financièrement. Ensuite, la *Loi sur l'accréditation et le financement des associations d'élèves ou d'étudiants*, la cinquième loi, décrit les modalités d'un droit de représentation des étudiants, qu'ils soient jeunes ou adultes, dans les décisions concernant leur éducation.

Dans l'ensemble, ces cinq lois sont des acquis importants en matière de droit à l'éducation des adultes. Or, le droit à l'éducation ne se limite pas à ces seules lois. L'offre de services éducatifs pour les adultes constitue aussi un acquis qui fait progresser le droit. Par exemple, l'existence d'un réseau public d'éducation à tous les ordres d'enseignement et à la grandeur du territoire québécois est sans aucun doute une manifestation concrète du droit à l'éducation. De même, il est intéressant de noter que les lois constitutives de certains ministères inscrivent des mandats éducatifs au cœur même de l'action étatique. Par exemple, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport se voit confier la responsabilité de promouvoir l'accès aux savoirs et de contribuer à l'élévation du niveau scientifique, culturel et

professionnel de la population. De même, le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale est responsable de promouvoir le développement de la main-d'œuvre. Le ministère de la Culture et des Communications ainsi que celui de l'Immigration et des Communautés culturelles ont également des mandats éducatifs dans les domaines de l'accès à la culture et de l'ouverture au pluralisme.

Ainsi, des politiques dans le domaine des musées, de la lecture et du livre, ou de la science et de la technologie proposent une vision large et riche du droit à l'éducation des adultes.

Enfin, en plus de ces lois et de cette offre de services, le droit à l'éducation pour les adultes s'exprime dans des politiques ministérielles ou gouvernementales. Ces politiques ne sont pas aussi contraignantes que les lois et les services. Les lois et les services impliquent des obligations, alors que les politiques ne font qu'affirmer des intentions et des orientations. Elles énoncent donc un droit moral³. Cela dit, elles n'en sont pas moins des étapes importantes dans le développement du droit à l'éducation des adultes.

Le Québec compte un certain nombre de politiques qui comportent des volets éducatifs. Ainsi, des politiques dans le domaine des musées, de la lecture et du livre, ou de la science et de la technologie proposent une vision large et riche du droit à l'éducation des adultes⁴. Finalement, la *Politique*

3 Pour plus de détails sur la distinction entre les dimensions morale et juridique du droit à l'éducation, voir BARIL, Daniel, « Il faut défendre le droit à l'éducation des adultes », conférence prononcée dans le cadre du Forum consultatif francophone ICÉA et FCAF sur le droit d'apprendre, Montréal, 24 octobre 2008, p. 1-3.

4 Pour une présentation détaillée des éléments de ces politiques touchant l'éducation des adultes, veuillez consulter les pages 7 et 8 de la conférence citée à la note 1.

gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue est une avancée majeure dans le domaine de la reconnaissance morale du droit à l'éducation. Plus particulièrement, cette politique appuie l'action gouvernementale sur un ensemble de principes, dont la reconnaissance du droit à l'éducation.

Le droit à l'éducation des adultes est-il respecté ?

Le respect du droit à l'éducation est un enjeu capital. Les garanties qui sont affirmées dans les articles de loi, l'existence de services d'éducation pour les adultes et les engagements qui sont exprimés dans les politiques sont des progrès majeurs en matière de droit. Cependant, le véritable test du droit à l'éducation réside dans le développement réel et continu des capacités d'action et de réflexion de la population.

Nous savons maintenant qu'en ce début de nouveau millénaire, la moitié de la population adulte du Québec éprouve toujours de la difficulté à lire. C'est ce qu'a révélé la dernière enquête sur les niveaux de littératie⁵. Plus de 780 000 personnes de 16 à 65 ans se sont classées au niveau le plus bas en matière de compétence en littératie, soit le niveau 1. Ce qui représente 16 % de ce groupe d'âge. Une personne sur trois se situe au niveau 2 de l'échelle des compétences en littératie. À ce niveau, une personne possède des

compétences de base en littératie, mais un manque de connaissances générales rend difficile la compréhension du sens des textes lus⁶.

Ce phénomène de faible taux de littératie peut s'expliquer par le nombre toujours important d'adultes ne possédant pas un diplôme d'études secondaires. En effet, au Québec, le tiers des personnes de 25 ans et plus ne détient pas ce diplôme⁷. Cette situation montre bien que le droit à une éducation de base pour chaque adulte, tel qu'il s'exprime dans la *Charte des droits et libertés de la personne* et la *Loi sur l'instruction publique*, n'est pas pleinement respecté.

Ce non-respect du droit à l'éducation pour les adultes devient encore plus préoccupant lorsqu'on tient compte du taux de participation à l'éducation des adultes. Par exemple, en 2002, 20 % des personnes de 16 à 65 ans ne détenant pas un diplôme d'études secondaires ont participé à des formations structurées. Ce taux s'élève à 39 % pour les individus possédant ce diplôme de base. La moyenne québécoise est de 43 %⁸. Ce qui est plus dramatique encore, c'est que seulement 8 % des personnes se situant au niveau 1 de l'échelle de la littératie ont participé à des activités de formation structurée.

Ainsi, les personnes ayant un faible niveau de littératie ou qui sont sans diplôme n'ont pas les mêmes chances

de participer à des activités d'éducation que les personnes plus scolarisées. Il y a là un défi majeur en matière de respect du droit à l'éducation.

Paradoxalement, en tentant de résoudre ce problème, les politiques publiques en éducation des adultes au Québec limitent la portée du droit à l'éducation. Une conception minimaliste de l'égalité des chances semble guider les actions du gouvernement du Québec dans ce domaine. Or, selon cette conception, le rôle de l'État en éducation des adultes devrait être de garantir à tous et toutes des compétences et une formation de base. C'est ce que nous pouvons comprendre de la perspective exposée dans le *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*⁹.

En résumé, selon cette vision, les responsabilités de l'État en éducation des adultes se limiteraient à fournir à tous et toutes les services menant à l'obtention d'un premier diplôme d'études au secondaire. Au-delà de ce diplôme, les individus devraient assumer le coût entier de leur formation et les institutions d'enseignement devraient autofinancer leurs services. Autrement dit, le droit à l'éducation des adultes se limite à la formation de base.

L'urgent et l'essentiel priment dans cette logique. Il est juste de vouloir s'occuper des individus affichant les plus grands besoins. Toutefois, cette

5 Institut de la statistique du Québec, *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir*, Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003, Québec, 256 pages.

6 Pour plus de détails sur la distinction entre les niveaux 1 et 2, voir Daniel Baril, *Les bibliothèques et la littératie*, ARGUS, vol. 38, n° 1, printemps 2009, p. 10-11.

7 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *État de la formation de base des adultes au Québec*, Québec, 2005, p. 5.

8 Par formation structurée, il faut entendre toute formation qui mène à un diplôme reconnu, ainsi que les activités structurées offertes par des organisations, les organismes communautaires, par exemple. Voir Institut de la statistique du Québec, *Développer nos compétences...*, op. cit., p. 148.

9 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, 2002, p. 40. Pour une analyse plus détaillée de cette perspective, voir BARIL, Daniel, « Quelques indices de la mise en place de politiques néolibérales en éducation et en formation des adultes au Québec », dans RGPAQ, *L'impact des politiques néolibérales en éducation des adultes et en alphabétisation populaire*, compte-rendu de la conférence-débat du 8 septembre 2005, p. 25-28.

Ces critères nous rappellent que le droit à l'éducation resterait virtuel s'il ne se concrétisait pas dans des services accessibles et s'il ne donnait pas lieu à des apprentissages et à des moyens qui répondent aux besoins et aux attentes des individus.

préoccupation ne peut servir de prétexte pour revoir à la baisse la portée des obligations de l'État, sans même tenir un débat public sur le sujet. Les sociétés qui s'enracinent dans le savoir comportent de nouvelles formes d'exclusion qui pourraient amener à renforcer le droit à l'éducation. De plus, nous commençons à peine à mesurer toute l'étendue des changements que suscite l'éducation tout au long de la vie.

Ainsi, les deux grands défis que doit relever le Québec relativement à l'éducation des adultes permettent de penser que ce droit n'est pas pleinement respecté. Premièrement, une partie trop importante de la population ne peut bénéficier du droit à une

éducation de base. Au-delà des lois, des services et des politiques qui posent les bases juridiques et morales d'un droit à l'éducation, le Québec doit faire en sorte que toute personne puisse posséder des compétences en littératie suffisantes pour fonctionner dans la société et, à cette fin, qu'elle puisse détenir un diplôme d'études secondaires. Dans cet esprit, le plein respect du droit à une éducation de base se traduirait dans l'objectif d'un niveau 3 de littératie ainsi que d'un diplôme d'études secondaires pour tous.

Deuxièmement, la société du savoir et la perspective de l'éducation tout au long de la vie placent le développement continu des connaissances et des compétences au cœur du progrès individuel et collectif. Dans ce contexte, l'accès à l'éducation devient un facteur de participation et, par voie de conséquence, une condition d'inclusion et d'égalité. C'est dire que le droit à l'éducation va bien au-delà de la seule éducation de base pour tous.

En guise de conclusion, j'aimerais partager avec vous une réflexion sur le droit à l'éducation des adultes. Évaluer le respect du droit à l'éducation n'est

pas une tâche facile. À ce propos, l'UNESCO a dégagé quatre critères pour aider les États à évaluer le respect du droit à l'éducation¹⁰. Tout d'abord, les États doivent fournir des services. C'est le critère de *dotation*. L'éducation doit être *accessible* au plan financier et géographique, en plus d'être exempte de toute discrimination. Les contenus de l'éducation doivent être *acceptables* pour les individus. De plus, les moyens mis en œuvre, notamment en matière de pédagogie, doivent être *adaptés* aux apprenants.

Ces critères nous rappellent que le droit à l'éducation resterait virtuel s'il ne se concrétisait pas dans des services accessibles et s'il ne donnait pas lieu à des apprentissages et à des moyens qui répondent aux besoins et aux attentes des individus. Or, l'éducation dont il est question ne fait pas seulement référence aux ressources, aux processus, aux programmes et aux institutions ; elle implique le droit de posséder des connaissances et des compétences renforçant les capacités d'action et de réflexion et développant l'autonomie de l'individu. Le droit à l'éducation, c'est aussi le droit à des apprentissages réussis.

C'est peut-être là que la performance du Québec en matière de droit à l'éducation pour les adultes est la plus inquiétante. Encore trop de Québécoises et de Québécois ne peuvent avoir accès aux connaissances et aux compétences dont ils auraient besoin pour assurer leur pleine autonomie dans une société où l'écrit et les savoirs occupent une place prépondérante. ■



10 UNESCO, Comité des droits économiques, sociaux et culturels, *Application du Pacte international des droits économiques, sociaux et culturels*, Observation générale n° 13, 21^e session, 1999.

confintea VI

Sixth international conference on adult education
Sexta conferencia internacional de educación de adultos

**L'éducation des adultes et
l'alphabétisation :**

C'est le temps d'agir

Les communautés francophones et acadiennes.

« Le taux élevé d'analphabétisme affaiblit la vitalité des communautés francophones et acadiennes du Canada », nous dit Normand Lévesque. Plus que jamais, les communautés francophones et acadiennes doivent se battre pour défendre leur droit à une instruction en français.

Normand Lévesque,
directeur général

Fédération canadienne pour l'alphabétisation
en français (FCAF)

« Pour une société démocratique où chaque citoyen a le droit et le pouvoir d'exercer sa citoyenneté. L'analphabétisme ou l'illettrisme limitent l'exercice de ce droit et de ce pouvoir. L'analphabétisme ou l'illettrisme interpellent donc la démocratie. L'alphabétisation est devenue une condition essentielle de l'égalité des chances de tous les citoyens. L'avenir de la francophonie est lié à l'alphabétisation. Une communauté linguistique ne peut se construire et se développer qu'à travers une maîtrise généralisée et démocratisée de la langue. D'une langue vivante par l'expression des cultures populaires ».

Déclaration de Namur

L'alphabétisation est un aspect du droit à l'éducation pour tous et un des enjeux de l'éducation des adultes. La 5^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA, Hambourg, 1997) a constitué un tournant pour l'éducation des adultes dans le monde. L'alphabétisation y a été désignée comme un droit et une pratique sociale répondant aux besoins fondamentaux des individus et favorisant leur participation, leur communication et leur autonomisation.

Le Canada est l'un des pays qui ont adopté la Déclaration d'Hambourg et l'Agenda pour l'avenir. Qu'en est-il donc du droit à l'éducation des adultes en français au Canada ? Et, plus précisément, qu'en est-il de ce droit pour les francophones qui vivent en milieu minoritaire au Canada ?

Les communautés francophones et acadiennes du Canada ont dû mener une dure bataille pour obtenir l'accès à une instruction en français.

Aperçu du profil des communautés francophones et acadiennes du Canada¹

Les communautés francophones et acadiennes totalisent 1 053 810 francophones qui ont le français comme première langue parlée répartis dans neuf provinces et trois territoires. Ces communautés représentent 14 % du nombre total de Canadiennes et Canadiens ayant le français comme première langue officielle parlée. Les communautés francophones et acadiennes forment une collectivité éparpillée sur un territoire immense ; il n'y a aucun lien apparent entre elles, bien qu'elles puisent largement dans un patrimoine linguistique et culturel, voire socio-économique, commun. Ces francophones vivent dans des milieux très divers dont certains sont relativement homogènes : la proportion de francophones y est élevée, les institutions françaises y sont nombreuses et la vie quotidienne se passe en français. On les retrouve au Nouveau-Brunswick, en Ontario et dans le sud-ouest de la Nouvelle-

Écosse, ainsi qu'à l'échelle de plusieurs localités situées ailleurs au pays qui constituent des milieux de vie français. Ce monde francophone dit « de souche » est souvent rural, quoique certaines villes comme Saint-Boniface au Manitoba ou encore le quartier de Vanier de la ville d'Ottawa soient des carrefours géographiques et historiques de la francophonie. D'autres francophones vivent dans des contextes qui ne leur offrent pas de véritable ancrage spatial, hormis l'accès à certaines institutions comme des écoles, des centres culturels, des églises et quelques organismes communautaires et, plus rarement, des radios et des journaux. Cette réalité est plus caractéristique des villes et des métropoles, d'où le statut largement minoritaire de ces milieux. Il convient toutefois de noter que l'afflux de francophones venus d'autres provinces ou de l'étranger a favorisé, au cours des dernières années, la création progressive de milieux de vie en français dans des villes comme Edmonton ou Toronto.

Des luttes, des victoires et des défis²

Les communautés francophones et acadiennes du Canada ont dû mener une dure bataille pour obtenir l'accès à une instruction en français.

L'année 1982 a marqué un moment historique après des décennies de

lutte pour protéger la langue, la culture et le patrimoine des communautés francophones du Canada. L'article 23 de la *Charte des droits et libertés* établit le droit à l'instruction dans la langue de la minorité, ainsi que le droit de contrôler et de gérer des établissements d'instruction publique (la gestion scolaire), comme l'a indiqué la Cour suprême du Canada, notamment dans les arrêts Mahé (1990) et Arsenault-Cameron (2000). L'école de langue française a donc repris sa place parmi les grands dossiers des communautés francophones et acadiennes du Canada. Plusieurs enjeux majeurs sont attaqués de front dans ce plan : le recrutement des ayants droit³ ; la dotation des infrastructures et des équipements scolaires ; la mise en place de programmes et de ressources pédagogiques adéquats ; la réussite scolaire et identitaire ; le développement des ressources humaines et la petite enfance.

Cependant, les communautés francophones et acadiennes font toujours face à des problèmes particulièrement importants : déclin démographique et vieillissement de la population, taux d'emploi inférieur à la moyenne et taux de chômage supérieur à la moyenne, accès limité aux manifestations culturelles et aux artefacts, et, finalement, possibilités réduites d'instruction et faibles résultats scolaires⁴.

1 Fédération des communautés francophones et acadiennes du Canada (FCFA), *Profil des communautés francophones et acadiennes du Canada*, 3^e édition, printemps 2009.

2 *De mille regards, nous avons créé une vision*, Actes du Sommet des Communautés francophones et acadiennes, juin 2007 et « L'éducation chez les minorités francophones », *Carnet du savoir*, Conseil canadien sur l'apprentissage, site Web, août 2009.

3 Le terme a vu le jour à la suite de l'adoption de la Charte canadienne des droits et libertés en 1982. La Charte protège les droits et les libertés des Canadiens, en limitant la capacité des gouvernements d'adopter des lois ou de prendre des mesures qui iraient à l'encontre des droits de la personne. Parmi les droits protégés, il y a l'article 23 qui traite du droit à l'instruction en français ou en anglais de la population en milieu minoritaire. Cet article permet aux enfants dont l'un des parents est francophone d'avoir accès à l'éducation en français hors Québec. De la même façon, un parent anglophone a accès à une éducation en anglais au Québec. L'article 23 définit les critères auxquels l'un des parents doit répondre pour faire instruire son enfant dans sa langue maternelle. Ces critères définissent ce qu'est un « ayant droit ».

4 *Carnet du savoir, L'éducation des minorités francophones du Canada*, site Web du Conseil canadien sur l'apprentissage, août 2009.

Le développement de l'alphabétisme constitue un autre défi de taille pour les minorités francophones, et il est intrinsèquement lié à l'employabilité, à la culture et à l'éducation. De bonnes compétences en alphabétisation favorisent généralement la réussite scolaire, améliorent les chances de trouver du travail et permettent de vivre des expériences culturelles enrichissantes. Malheureusement, bon nombre de minorités francophones sont aux prises avec des problèmes en matière d'alphabétisation et de compétences essentielles.

Les niveaux d'alphabétisme des francophones au pays⁵

En décembre 2006, Statistique Canada a publié un autre volet de l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes* portant essentiellement sur les communautés minoritaires de langue officielle⁶. Il y a de très grandes disparités entre les groupes de langue maternelle française et de langue maternelle anglaise partout au Canada (voir le tableau à la page suivante).



Le faible niveau d'alphabétisme chez les francophones au Canada affaiblit la vitalité des communautés francophones et acadiennes parce qu'il limite le développement de leurs capacités organisationnelles.

Quarante-deux pour cent de l'ensemble des adultes canadiens en âge de travailler (de 16 à 65 ans) se situent aux deux niveaux les plus faibles d'alphabétisme. Lorsqu'on isole la population de langue maternelle française, cette proportion s'établit à 56 % alors qu'elle est de 39 % pour la population de langue maternelle anglaise, un écart de 17 % entre les deux groupes linguistiques. Selon l'auteur de l'étude, un taux de scolarisation moins élevé ainsi que de moins bonnes habitudes de lecture chez les francophones sont les deux facteurs qui expliquent cet écart.

Le faible niveau d'alphabétisme chez les francophones au Canada affaiblit la vitalité des communautés francophones et acadiennes parce qu'il limite le développement de leurs capacités organisationnelles. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA)* a révélé que les personnes faiblement alphabétisées participent moins à la vie communautaire et, par conséquent, ne sont pas portées à s'investir pour

participer pleinement à la gouvernance des organismes de leur communauté. « Il faut accroître les compétences des citoyens, de ceux qui siègent aux conseils des villes et des villages, des associations, des coopératives pour pouvoir avancer en développement durable en écologie. L'éducation des adultes n'est pas uniquement un enjeu démocratique, c'est aussi un enjeu social et économique » selon Paul Bélanger, professeur à l'Université du Québec à Montréal (UQÀM).

L'alphabétisation au Canada⁷: un survol des politiques

« La responsabilité de l'éducation des adultes dans les provinces et territoires canadiens ne relève pas partout du même ministère. Dans certains cas, le ministère de l'Éducation est le responsable ; dans d'autres cas, elle se retrouve au sein des ministères de la main-d'œuvre ou du perfectionnement de la main-d'œuvre. Il arrive aussi qu'elle soit répartie : l'alphabétisation relève d'un ministère et la formation, d'un autre. Le cadre stratégique et législatif de la formation et de l'éducation des adultes se reflète dans des stratégies, des plans d'action, des budgets et des documents de travail. Les politiques et les plans d'action soulignent la nécessité d'efforts concertés des ministères, des fournisseurs de services, des organismes communautaires, des entreprises et de l'industrie. Les partenaires varient selon l'orientation de la politique et les besoins de la population en cause »⁸.

5 FCAF, *C'est le temps d'agir*, Plan de rattrapage pour l'alphabétisation des adultes francophones vivant en milieu minoritaire, novembre 2007.

6 CORBEIL, Jean-Pierre, *Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes : état de situation chez les minorités de langue officielle*, Statistique Canada, 2006.

7 Nous invitons les personnes intéressées à mieux comprendre et savoir ce qui se passe au Canada en matière d'éducation et d'apprentissages des adultes à consulter : « Évolution de l'éducation et des apprentissages des adultes », Rapport du Canada, préparé par le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) en collaboration avec la Commission canadienne pour l'UNESCO dans le cadre de CONFITEA VI.

8 Rapport du Canada, préparé par le CMEC, *Évolution de l'éducation et des apprentissages des adultes*, page 4 : « Politiques, législation et financement ».

Distribution de la population francophone et anglophone

par province, selon les niveaux d'alphabétisme, lecture de textes suivis en %												
	NB		QC		ON		MB		CA		CA moins QC	
	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A	F	A
Niveau 1	33	17	21	17	25	14	19	11	22	13	25	13
Niveau 2	33	34	34	26	30	28	34	26	34	26	31	26
Niveau 3	26	33	32	37	32	40	32	43	32	40	32	40
Niveaux 4 et 5	9	16	13	20	13	19	16	20	13	21	12	21

À titre d'exemples, soulignons qu'au Manitoba un ministère responsable de l'alphabétisation a été créé et que depuis janvier 2009, la première loi au Canada sur l'alphabétisation est en vigueur; l'*Adult Literacy Act*. En Colombie-Britannique, c'est le ministère de l'Enseignement postsecondaire qui est principalement responsable de l'alphabétisation et de l'apprentissage tout au long de la vie chez les adultes. Il a élaboré un plan d'action, intitulé *Adult Opportunities Action Plan* (septembre 2007), qui vise à harmoniser ses programmes avec d'autres initiatives gouvernementales, notamment le plan d'action pour l'alphabétisation du ministère de l'Éducation, intitulé *ReadNow Provincial Literacy Action Plan*, des initiatives d'aide aux immigrants et immigrantes du ministère du Procureur général (*Welcome BC*), le plan d'action pour le travail du ministère du Développement économique (*WorkBC*) et l'entente pour le changement du ministère des Relations et de la Réconciliation avec les Autochtones (*Transformative Change Accord*).

La Stratégie de formation des adultes du Nunavut est née de la nécessité de hausser les niveaux d'alphabétisme et

de fournir des services d'éducation et de formation des adultes pour améliorer les chances de réussite sociale et économique du territoire. La population du Nunavut a besoin de formation, d'éducation et de compétences pour saisir les possibilités de développement économique qui s'offrent à elle et surmonter la pauvreté et l'exclusion sociale.

Dans son budget 2008, le gouvernement de l'Ontario insiste sur la nécessité d'assurer les compétences nécessaires aux travailleuses et travailleurs, tout comme aux chômeuses et aux chômeurs. Le *Plan d'action pour la connexion compétences-emplois* annonce le financement de centres nouveaux ou diversifiés de formation axée sur les compétences ainsi qu'une stratégie permettant aux personnes en chômage d'entreprendre une nouvelle carrière en leur offrant une formation.

Terre-Neuve-et-Labrador a publié en 2005 un plan d'action intitulé *Reducing Poverty in Newfoundland and Labrador: Working towards a Solution* sur la recherche de solutions à la pauvreté. Le plan propose une approche globale qui fait appel à la participation

de tous les paliers de gouvernement, des groupes communautaires, des syndicats, du milieu de l'éducation et des individus. Le document souligne le lien étroit qui existe entre un niveau de scolarité peu élevé et la faiblesse des revenus et rappelle les initiatives déjà existantes ou en voie de réalisation qui sont de nature à favoriser la réussite pour tous et toutes.

Le plan stratégique de ressources humaines adopté par le ministère de l'Éducation de l'Île-du-Prince-Édouard pour 2003 à 2005 comporte plusieurs initiatives pour améliorer l'efficacité des apprentissages et satisfaire à la demande croissante de connaissances et de compétences spécialisées. Parmi ces initiatives figurent l'alphabétisation et l'apprentissage tout au long de la vie ainsi que la réponse aux demandes de la population active. L'initiative d'alphabétisation vient de la reconnaissance de l'évolution des besoins de formation à mesure que croissent la complexité et la diversité des exigences des établissements d'enseignement postsecondaire, des centres de formation et du milieu du travail.

Il existe d'importantes lacunes au chapitre de la coordination, de l'information et de la consultation, de l'aide financière, de l'appui des employeurs et des investissements gouvernementaux.

Malgré les politiques, un environnement fragmenté et incomplet en éducation des adultes

Donc, les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux ont accéléré le rythme d'introduction de nouvelles initiatives dans le secteur de l'éducation des adultes : législations, politiques et programmes. Cependant, malgré de nombreux investissements et efforts des provinces en vue d'améliorer le système d'éducation des adultes, celui-ci demeure complexe, fragmenté et incomplet. Il existe d'importantes lacunes au chapitre de la coordination, de l'information et de la consultation, de l'aide financière, de l'appui des employeurs et des investissements gouvernementaux. Selon Myers et Broucker, une vision du système d'éducation des adultes

qui garantit le droit à l'apprentissage devrait :

- mettre en place un cadre de politiques publiques qui reconnaît un droit à l'apprentissage ;
- élaborer des programmes de soutien financier adaptés aux besoins des apprenants adultes ;
- offrir des incitations aux employeurs en vue d'appuyer la formation de leurs employés moins qualifiés ;
- augmenter les investissements des gouvernements consacrés à la formation dans les compétences de base⁹ ;
- élaborer une stratégie concertée en vue de répondre aux besoins des apprenants adultes.

Au Canada, l'éducation est du ressort des gouvernements provinciaux, ce qui pourrait constituer un avantage en permettant de répondre de façon plus appropriée aux besoins particuliers de chaque région (et communauté) du pays. Mais comme le soulignent bon nombre d'experts, dans le contexte d'un marché du travail caractérisé par une forte mobilité des personnes, ce partage des responsabilités peut aussi devenir problématique¹⁰. Pour les adultes francophones peu alphabétisés, « s'alphabétiser et développer ses compétences » en français n'est pas toujours facile, ou possible.

Pour un francophone en milieu minoritaire, le droit à l'éducation en français varie d'une province à l'autre¹¹. L'accessibilité signifie une réelle disponibilité de ressources tenant compte des différentes situations des adultes en formation. À la suite de l'EIAA de 1994, Serge Wagner¹² définissait trois grands enjeux de l'alphabétisme des francophones minoritaires :

L'insertion sociale

Les personnes peu alphabétisées sont souvent exclues du marché du travail, ont peu accès à des emplois non précaires et à des programmes de formation, sont peu informées de leurs droits, de la vie communautaire et du soutien éducatif auquel leurs enfants pourraient avoir droit.

Les enjeux culturels et identitaires

Pendant de nombreuses années, la scolarisation anglaise ou bilingue a mené au bilinguisme soustractif¹³ ; le développement de compétences tant dans la langue seconde que dans la langue maternelle peut alors avoir été déficient.

Les enjeux professionnels et économiques

Dans la nouvelle économie changeante, les personnes peu alphabétisées ont de plus en plus de difficulté à suivre les mutations du monde du travail.

9 Myers et Patrice Broucker, *Les trop nombreux laissés-pour-compte du système d'éducation et de formation des adultes au Canada*, rapport de recherche des RCRPP, 2006. Disponible sur le site www.cdeacf.ca.

10 CARRIÈRE, Fernand, « Au Canada, des systèmes d'éducation des adultes complexes, incohérents et incomplets », revue *À Lire*, n° 13, FCAF.

11 21,8 % de la population canadienne disait être de langue maternelle française en 2006, et la grande majorité vit au Québec. Plus de 32 % de la population du Nouveau-Brunswick est de langue maternelle française, mais dans les autres provinces et territoires, le pourcentage varie de 4,1 % en Ontario à 0,4 % à Terre-Neuve-et-Labrador.

12 Tiré de CORBEIL, Jean-Pierre, *Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIAA) : état de situation chez les minorités de langues officielles*, Statistique Canada, décembre 2006.

13 « Le bilinguisme additif se manifeste lorsque la langue seconde est apprise sans avoir d'effets néfastes sur le développement et le maintien de la langue première. Dans ce cas, les membres d'une communauté manifestent un haut degré de compétence dans les deux langues. Inversement, le bilinguisme soustractif comporte une perte de la langue première à cause d'un contact récurrent avec la langue de la majorité. Inversement le bilinguisme soustractif mènerait directement à l'assimilation, celui-ci n'étant qu'une phase transitoire vers l'unilinguisme dans la seconde langue », cité dans « Améliorer la littératie des familles, un père à la fois », Rapport de recherche, Coalition ontarienne de formation des adultes, décembre 2009.

Plus que jamais, les gouvernements concernés doivent, selon leur niveau de compétence, assumer leurs responsabilités relativement à l'éducation des adultes et à l'alphabétisation.

De plus, les nouveaux emplois créés ici dans un contexte de compétitivité mondiale exigent des niveaux d'alphabétisme de plus en plus élevés. Les francophones minoritaires, à cause de leur profil d'alphabétisme historique, partent doublement désavantagés dans cette nouvelle perspective économique.

C'est le temps d'agir : c'est le temps de passer à l'action¹⁴

Plus que jamais, les gouvernements concernés doivent, selon leur niveau de compétence, assumer leurs responsabilités relativement à l'éducation des adultes et à l'alphabétisation. Les provinces et les territoires ont un sérieux défi à relever en ce qui concerne la mise en œuvre des programmes et politiques en matière d'alphabétisation des communautés

francophones et acadiennes, puisque l'éducation est de leur juridiction. Ils mènent leurs propres politiques en matière d'éducation et d'alphabétisation, ce qui augmente les difficultés. Alphabétiser en français ? Financer les programmes de formation et d'alphabétisation des adultes en français ? Les défis sont de taille ; l'enjeu est incontournable pour les francophones de ces provinces.

Le gouvernement fédéral doit jouer son rôle et assurer un *leadership* : il est le garant de la dualité linguistique, du bilinguisme et des droits des minorités au pays. L'alphabétisation interpelle plusieurs ministères et structures fédérales. Les organisations de la société civile, avec comme chef de file la FCAF, ses organismes membres et ses partenaires doivent exercer un certain *leadership* par des plaidoyers et du lobbying.

Se donner les moyens nécessaires pour agir signifie, pour la FCAF, de mettre en œuvre un ambitieux « Plan de rattrapage¹⁵ » qui vise à former des communautés francophones composées de personnes autonomes qui ont accès à une bonne qualité de vie, qui participent activement à la vie de la communauté et dont les habitudes de lecture et d'écriture en français sont enracinées dans la vie quotidienne. La

FCAF propose plus qu'une vision, elle propose un plan d'action. Dans ce plan, elle reconnaît l'urgence d'agir à tous les niveaux – municipal, provincial, territorial et national –, l'urgence de reconnaître l'alphabétisation en tant que pierre d'assise du développement des individus et des sociétés et, finalement, l'urgence de travailler ensemble afin de maximiser les efforts engendrés.

Le plan d'action de la FCAF est adapté aux exigences actuelles de notre société, il répond aux besoins des adultes francophones et il assurera la vitalité de leurs communautés. Le plan vise à rejoindre 125 000 francophones au cours de la prochaine décennie grâce à la mise en œuvre de moyens stratégiques élaborés par les membres et partenaires au cours des dernières années.

La FCAF reconnaît qu'elle ne peut à elle seule relever le niveau d'alphabétisme des adultes francophones. Le plan proposé par la FCAF exige un engagement sérieux, constant et à long terme. Seuls les efforts combinés de liens stratégiques, de partage d'expertise, de consultation et de partenariats solides et utiles garantiront la réalisation de l'objectif : des communautés francophones pleinement alphabétisées. N'est-ce pas le temps de passer à l'action, ensemble ? ■



14 BÉLANGER, Paul, « On n'a pas besoin d'une nouvelle vision de l'éducation des adultes, on a besoin d'action ! », dans « C'est le temps de passer à l'action », revue *À Lire*, n° 13, FCAF.

15 FCAF, « Plan de rattrapage pour l'alphabétisation des adultes francophones en milieu minoritaire », novembre 2007. Document disponible sur le site Web de la FCAF : <http://www.fcaf.net/>.



Les Jeunes en action

Ils sont nombreux, ces jeunes qui ne trouvent plus leur place dans le milieu scolaire. La meilleure solution serait-elle de recourir à des techniques d'enseignement actives et diversifiées ? C'est ce que croit à tout le moins le Centre de lecture et d'écriture de Montréal. Et ça marche !

Shirley Claveau,
animatrice,

Centre de lecture et d'écriture (CLé-Montréal)

Un Québécois sur trois abandonne le système d'éducation avant d'avoir achevé son parcours scolaire. Ce sont ainsi chaque année des milliers de jeunes qui se retrouvent exclus des circuits de formation et à la recherche d'un emploi. Cette situation est d'autant plus alarmante que ces jeunes, qui n'ont souvent aucune expérience professionnelle, viennent alors grossir les rangs des plus démunis.

Devant la précarité de la situation de ces jeunes, plusieurs intervenants ont mis sur pied des mesures concrètes dans le but de faciliter leur parcours scolaire et professionnel en suscitant leur intérêt par le biais de techniques d'enseignement actives et diversifiées qui n'ont rien à voir avec des cours magistraux.

Le travail avec nos partenaires

Le Centre de lecture et d'écriture de Montréal propose donc depuis plus de trois ans des ateliers d'alphabétisation populaire destinés aux jeunes en butte à des échecs scolaires, générateurs de découragement et de sentiments d'exclusion. L'équipe a tout d'abord rencontré plusieurs intervenants et participants de groupes communautaires et institutionnels de l'éducation et des services sociaux et a établi des liens avec différents groupes d'alphabétisation

Un enseignement concret basé sur les technologies de l'information, par exemple, les motive davantage que ne le fait un enseignement classique composé d'exposés.

populaire, dont Le Tour de lire. Puis on a offert des activités de sensibilisation et de recrutement à de jeunes décrocheurs qui fréquentaient Les Distributions l'Escalier, organisme qui leur permet d'obtenir une expérience de travail significative, de développer leur autonomie et leur sens des responsabilités et d'amorcer l'acquisition de comportements propices à leur épanouissement.

Favoriser l'expression des jeunes

Lors de ces échanges, les jeunes ont affirmé leur désir de s'exprimer sur les raisons de leur abandon et en particulier sur leurs rapports avec le pouvoir en milieu scolaire. Ils ont précisé que la place qui leur est faite, ainsi que ce qu'on leur propose doit correspondre à leurs besoins et aspirations, à leur culture. Un enseignement concret basé sur les technologies de l'information, par exemple, les motive davantage que ne le fait un enseignement classique composé d'exposés.

C'est pourquoi on favorise l'expression des jeunes tant à l'oral que par des productions écrites ou artistiques. C'est sous forme d'activités visant à créer un sentiment d'appartenance au projet et à assurer son développement ainsi qu'à maintenir une cohésion entre les participants que se déroule l'atelier. Une équipe d'animation leur offre un soutien organisationnel et technique dans un contexte à la fois souple, ludique et orienté vers la réalisation des objectifs qu'ils se sont fixés.

Déjà rompus pour la plupart aux divers usages des technologies informatiques, les participantes et participants de ce projet ont accès à diverses ressources internes et externes telles que l'animation, l'informatique, l'art, etc. Ils ont ainsi la chance d'expérimenter des jeux d'écriture et de théâtre ou de faire des reportages sur des sujets d'actualité et d'intérêt. L'accès à ces divers outils leur permet de prendre la parole, de s'exprimer et d'entreprendre une démarche citoyenne expressive et créatrice. Grâce aux outils multimédias du Clé, ils peuvent ainsi réaliser et diffuser des photos numériques et des productions infographiques. Certains ont même participé à des capsules ou à des émissions de webradio.

Un blogue à visiter

L'une des initiatives principales de ce volet a été la création et la mise en ligne d'un blogue contenant plusieurs textes et projets réalisés par les jeunes. En deux ans, le site s'est enrichi de plusieurs productions et écrits tous aussi intéressants les uns que les autres. En visitant le site¹, on peut ainsi lire le reportage de Jean-Simon sur les Auberges du cœur, l'article critique de Dominique sur le génocide au Rwanda ou encore la nouvelle fantastique d'Olivier.

En 2008, des jeunes ont entièrement réalisé, scénarisé et filmé une vidéo où ils parlent de leur réalité et de leurs opinions relativement au décrochage scolaire et à l'analphabétisme.

On retrouve aussi sur ce blogue un forum de discussion qui permet aux jeunes d'échanger des informations et des idées sur un thème précis ou de poser une question à laquelle les moteurs de recherche et les répertoires n'ont pas su fournir de réponse. Ce forum est évidemment supervisé par une personne modératrice afin de s'assurer que les messages répondent bien aux règles du groupe et au sujet traité.

D'autres projets

D'une année à l'autre, des projets intéressants et originaux se développent et reflètent la dynamique de chacun des groupes de jeunes. En 2008, des jeunes ont entièrement réalisé, scénarisé et filmé une vidéo où ils parlent de leur réalité et de leurs opinions relativement au décrochage scolaire et à l'analphabétisme. Autour de la table, ils partagent leurs idées sur les causes et les conséquences de ces problèmes, mais proposent aussi des solutions. Les jeunes ont collaboré à la publicité de cette vidéo et contribué à sa diffusion. Ils ont également participé à l'animation d'un *focus-group* dans une Auberge du cœur de Montréal et animé une discussion lors d'un événement de lancement d'un DVD, auquel s'est greffé un spectacle multidisciplinaire monté par les jeunes participantes et participants aux projets de la Jamigoine et du Clé de Montréal.

Quant à l'équipe de cette année, elle axe pour l'instant son projet sur la musique, la poésie et les textes d'opinion, en explorant diverses formes d'expression, comme le slam. Ça promet !

¹ Vous pouvez visiter le blogue au www.clemontreal.org/blog

L'expérience de Benoît

Benoît, un participant âgé de 20 ans, confirme d'emblée que ses visites au Clé lui ont été très utiles. Depuis son jeune âge, il a dû composer avec le besoin d'être libre et de faire ce qu'il veut. Très énergique, il n'a jamais appris à faire d'efforts et ses résultats scolaires ont souvent dépendu de ses états d'âme. Ayant eu une scolarité en dents de scie, il a partagé son temps entre une légère consommation de drogue et les mauvais coups. À 15 ans, après plusieurs essais dans diverses classes spéciales, il a décidé de lâcher l'école. « J'ai essayé de me trouver un job, mais c'était pas évident avec le peu d'expérience que j'avais. Un ami à moi m'a parlé d'un organisme de réinsertion au travail du nom de Distributions l'Escalier, qui est spécialisé dans la vente et la distribution d'aliments fins québécois. Je fréquente cette entreprise depuis quelques mois. » Tous les mardis, Benoît vient passer l'après-midi au Centre de lecture et d'écriture pour travailler avec l'équipe. « J'adore ça, parce que l'ambiance est *relax*, et je me sens moins stressé pour accomplir ce que j'ai à faire. On exécute des projets en commun et ça nous permet de nous connaître. Et puis, les multiples activités sont axées sur les outils informatiques et ça me rejoint, parce que c'est du concret et c'est plus facile pour moi que d'écouter quelqu'un parler. Depuis quelques semaines, je travaille sur un reportage portant sur la poésie d'aujourd'hui et, pour une fois, j'ai bien envie de terminer ce que j'ai commencé. »

Un bilan positif

Après trois ans d'expérimentation, nous sommes maintenant en mesure

L'appropriation collective du projet ainsi que sa diffusion témoignent de la démarche d'apprentissage et de prise en charge personnelle et sociale de chaque participant.

de dresser un bilan positif et d'inclure de façon permanente le volet d'intervention jeunesse dans les activités d'alphabétisation populaire du Clé. Les jeunes participantes et participants ont su se tailler une place de choix dans les structures démocratiques de l'organisme, soit par leur nombre, qui ne cesse d'augmenter, soit par leur participation aux diverses activités. Ils ont pu réfléchir sur leur vécu et leurs apprentissages, débattre certaines propositions, critiquer des idées reçues et créer dans un contexte égalitaire et démocratique. Bref, ils se sont retrouvés dans une situation qui favorise le développement de plusieurs habiletés nécessaires à une participation citoyenne pleine et active. Avec leur accord, la mise en ligne de leurs productions vient enrichir le contenu québécois des créations de la jeunesse francophone sur Internet. L'appropriation collective du projet ainsi que sa diffusion témoignent de la démarche d'apprentissage et de prise en charge personnelle et sociale de chaque participant.

Ainsi, le développement de cette intervention par l'expérimentation de nouvelles activités d'alphabétisation populaire créées spécifiquement

pour les jeunes et avec eux, hors des cadres de la pédagogie traditionnelle, a contribué à l'amélioration et à l'adaptation des situations d'apprentissage qui leur sont offertes en alphabétisation.

Les activités de sensibilisation réalisées avec les jeunes et en synergie avec des ressources du milieu ont permis de consolider les partenariats déjà existants et d'en créer de nouveaux afin de rejoindre les jeunes susceptibles de décrocher et de les stimuler à faire des demandes de formations qui répondent à leurs besoins.

Bref, la démarche de ce volet jeunesse entreprise par le Clé contribue à lever les obstacles à l'alphabétisation et à l'exercice des droits citoyens et sociaux des jeunes adultes analphabètes. Des efforts collectifs ne cessent d'être déployés pour aider à la prévention de l'analphabétisme des jeunes adultes et à la lutte contre le décrochage scolaire. Nous suivons du même coup ce qui a toujours été notre ligne directrice, puisque les jeunes auront ainsi pu parfaire leur connaissance de la lecture et de l'écriture à travers la réalisation d'activités signifiantes, valorisantes et stimulantes, rehaussant ainsi leur estime d'eux-mêmes et leur motivation à l'apprentissage. ■





A lphabétisation autochtone ou alphabétisation populaire

À La Tuque, plusieurs organisations autochtones souhaitent s'associer à un projet d'alphabétisation en partenariat avec des organisations québécoises. L'auteure de cet article, Françoise Lathoud, réalise à quel point les réalités socioculturelles des Atikamekws et des Québécois peuvent être différentes, et semblables tout à la fois !

Françoise Lathoud,
formatrice

Centre d'Activités Populaires et Éducatives (CAPE)

La proportion d'autochtones à La Tuque a doublé entre 1996 et 2006 et représente aujourd'hui 5,6 % des habitants¹. Le CAPE s'intéresse à la question de l'alphabétisation de cette partie de la population, qui est difficile à recruter et à maintenir dans une telle démarche.

Nous présentons ici le concept d'alphabétisation tel que les autochtones de La Tuque le perçoivent — des Atikamekws en majorité — et regardons en quoi il diffère et se rapproche de l'alphabétisation populaire.

L'alphabétisation chez les Autochtones

Les politiques éducatives canadiennes relatives aux Autochtones, avec notamment l'instauration du système des pensionnats indiens de 1892 à 1971², ont eu un impact majeur sur les rôles sociaux et communautaires des Atikamekws : le fait de séparer les familles a interrompu la transmission intergénérationnelle du modèle d'éducation traditionnelle. C'est pourquoi l'éducation a été le fer de lance des mouvements autochtones dès les années 1970. Depuis, en dépit du peu de ressources humaines et financières disponibles, une approche de l'alphabétisation particulière aux Autochtones a vu le jour dans certaines régions du Canada. Aujourd'hui perçue comme une approche d'*empowerment*, elle s'insère dans une perspective de survie culturelle, de décolonisation et de guérison. Il ne suffit pas de réintroduire des éléments autochtones comme la roue de médecine, le *wampum*, le capteur de rêves, le système clanique, l'histoire communautaire, le tambour ou les herbes sacrées : la décolonisation implique de revitaliser les langues, les approches pédagogiques et épistémologies autochtones, l'importance

1 Diverses causes peuvent expliquer ce phénomène : décroissance de la population totale de La Tuque, migration ethnique intra et intergénérationnelle, migration physique en provenance des communautés environnantes, croissance démographique.

2 Le pensionnat de La Tuque a accueilli principalement des Cris du début des années 1960 jusqu'en 1977. Les enfants atikamekws étaient envoyés, dès l'âge de 4 ans parfois, dans des pensionnats plus éloignés : Amos ou Pointe-Bleue.

du territoire ; de privilégier les points de vue autochtones, l'implication des aînés en éducation et, finalement, le contrôle de l'éducation par les Autochtones eux-mêmes.

Mais que signifie donc le droit à l'éducation dans la philosophie autochtone traditionnelle ? Il est ici question de dons et de responsabilités envers le créateur (*Kice manito*³) plutôt que de droits et de devoirs par rapport à la société. Chaque personne (tout comme chaque société) a reçu ce qui est nécessaire pour bien vivre (*Pimatisiwin* : faire une bonne vie). Chacun est ainsi responsable de son propre développement ; on n'éduque pas quelqu'un : on s'éduque ! Et dans la mesure où l'on ne fait qu'un avec le reste de la création, le concept autochtone de responsabilité en éducation comprend la responsabilité de l'impact que notre activité a sur la Mère-Terre et au-delà. Le concept de *Pimatisiwin* chez les Atikamekw met l'accent sur le bien-être et la cohésion de la famille, de la

communauté et de l'environnement, et sur une approche holistique de la croissance personnelle. Il ne consiste pas seulement à répondre aux besoins de l'apprenant adulte et de la société en général.

Caractéristiques de l'apprentissage selon les Autochtones

Pour les Autochtones, l'apprentissage est un processus transformateur qui se poursuit tout au long de la vie de façon holistique. L'être humain est considéré comme un tout et il doit acquérir les habiletés nécessaires pour savoir reconnaître et nourrir l'esprit et le cœur, la pensée et le corps en relation avec ce qui l'entoure et ce qui l'anime.

Le développement spirituel correspond à une conscientisation basée sur la réflexivité, la vue d'ensemble, l'intuition, une pensée circulaire, symbolique et abstraite difficile à exprimer en mots. L'alphabétisme spirituel permet d'interpréter les rêves, les visions, la synchronicité, la langue de l'univers,

la langue des cycles (de la vie, de la mort...) et les événements (comme le fait de voir un animal). Il inclut également la télépathie.

L'aspect mental de l'apprentissage relève d'une connaissance basée sur l'analyse de faits et de données, selon une pensée linéaire et logique qui s'intéresse à la raison d'être des événements, c'est-à-dire au « pourquoi », et met l'accent sur les relations de cause à effet. L'apprentissage est structuré autour de matières ou de sujets. Dans ce domaine-là, on accorde une grande importance aux mots et à l'écrit.

Le plan émotionnel, celui de la compréhension, concerne les processus et la façon de faire les choses. On l'aborde par les sensations et le dialogue. L'oralité, le relationnel et le social occupent une place prépondérante dans l'apprentissage. Mais on a aussi recours à des moyens d'expression autres que l'écrit dans le processus d'alphabétisation, comme l'art, la danse, la musique, le langage

Les cercles de parole, leurs caractéristiques.

Les cercles de parole

Lorsque le cercle est demandé par quelqu'un, l'aîné lui donne la parole.

Chacun est libre de sa propre interprétation, responsable des enseignements qu'il tire de ce qu'il entend, selon le niveau de conscience où il se situe. L'aîné peut raconter une histoire où les comportements des animaux sont semblables à ceux des participants. Ils peuvent ainsi se reconnaître.

L'aîné commence à parler sans préciser le déroulement. Les gens sont amenés à comprendre par eux-mêmes.

Le tour de parole se poursuit vers la gauche.

Les gens parlent jusqu'à ce qu'ils aient fini, moment où ils passent la plume (ou autre objet).

On respecte le choix que font les silencieux. Le fait de parler au « je » incite au partage, à la non-confrontation.

C'est l'énergie du cercle qui détend.

Le principe de parler de soi empêche les conflits. On laisse sortir les émotions. Ensuite, on peut purifier.

3 Les concepts attribués aux « Autochtones » dans cet article concernent principalement les peuples algonquiens (au Québec, ce sont les Innus, Cris, Algonquins, Atikamekw, Micmac, Abénaquis, Malécite). Les mots en italique sont en Atikamekw.

des signes, les récits oraux, les pétroglyphes, les bâtonnets de bois, les *wampums*, les cérémonies, les rituels...

Sur le plan physique, la sagesse à acquérir se fonde sur l'expérience et l'apprentissage orienté vers les tâches à accomplir. L'action est déterminée par l'observation de la pratique. La communication est concise et porte sur des sujets concrets.

Bien que cette vision holistique de l'apprentissage permette dans une certaine mesure de concilier les approches occidentales et autochtones — conciliation inévitable dans le contexte interculturel contemporain — la cohabitation harmonieuse de ces pratiques implique d'en reconnaître les similitudes et d'en respecter les différences afin d'éviter les formes de racisme qui persistent, subtilement parfois, dans les organisations éducatives, que ce soit dans les communautés autochtones ou dans les villes. Les formateurs non autochtones doivent donc porter attention aux perceptions et interprétations qui pourraient provenir de leur propre culture. Ainsi, chez les Autochtones, exprimer sur-le-champ son désaccord ou son incompréhension n'est pas pratique courante. Les enseignements des aînés, souvent transmis sous forme d'histoires (sans morale), sont laissés à l'interprétation de l'auditeur afin qu'il y trouve sa propre signification

Donc, si certains voient dans la « lecture du monde » de Freire une avenue de décolonisation pour les Autochtones, il ne faudrait pas nécessairement s'y limiter.

(et non la bonne réponse), les espaces du « non-dit » ou de l'« inexplicé » étant des occasions importantes pour l'apprentissage autonome.

Cohabitation entre alphabétisation populaire et alphabétisation autochtone

Plusieurs principes de l'alphabétisation populaire correspondent à ceux que prônent les Autochtones, comme la prise en considération de différents styles d'apprentissages, des cultures et des situations sociales (pauvreté, éclatement des familles, haut taux d'incarcération). La lutte que mène le RGPAQ pour les droits des personnes peu alphabétisées (pensons notamment aux revendications pour le transport, les frais de garde ou les allocations d'études) correspond également aux besoins connexes qui ressortent des expériences d'alphabétisation avec des autochtones. Les approches collectives, familiales et politiques sont aussi dans certains cas des points de convergence entre les deux courants d'alphabétisation. Sur le plan de la pédagogie, une approche globale de l'apprentissage de la langue, comme peut l'être le langage intégré, est aussi recommandée avec les Autochtones, en toute cohérence avec la vision holistique et l'ancrage de l'apprentissage dans l'expérience. L'approche dialogique de Freire qui caractérise l'alphabétisation populaire semble appropriée aux Autochtones dans la mesure où elle présuppose des rapports horizontaux entre formateurs et apprenants, dans la mesure aussi où le langage permet à chacun de trouver sa propre voix tout en cherchant avec les autres un sens dans la réflexion et l'action. Mais là où l'approche conscientisante de Freire vise la transformation

sociale tout en invitant à réfléchir sur les problèmes des hommes dans leur rapport avec le monde et en cherchant à transformer une situation difficile en problème à résoudre, la pensée autochtone, elle, est non problématisante, et l'attitude qui en découle, non-interventionniste. Donc, si certains voient dans la « lecture du monde » de Freire une avenue de décolonisation pour les Autochtones, il ne faudrait pas nécessairement s'y limiter.

Par ailleurs, l'ancrage de l'éducation dans l'expérience, chère aux Autochtones, ressemble à une forme de constructivisme cognitif, courant dans lequel s'inscrit la pédagogie de projets du système éducatif de la société occidentale. Dans les cultures euro-canadiennes qui ont une perception linéaire du temps, les projets sont réalisés successivement selon un échéancier précis. C'est la réalisation des tâches qui prime sur la relation entre les individus. La préférence est donnée à la spécialisation, à la délégation et à la décentralisation des tâches. Les cultures autochtones ont quant à elles une vision circulaire du temps — le fameux *indian time* — et sont plus flexibles par rapport à celui-ci. Elles favorisent en outre la coopération : l'engagement dans un réseau social est plus important que le respect des horaires et des délais. Les projets peuvent être modifiés à la dernière minute et plusieurs transactions peuvent être menées en même temps.

La dimension spirituelle est essentielle dans la perspective autochtone de l'éducation, alors qu'elle est absente des programmes éducatifs — tant dans les commissions scolaires qui ne sont plus confessionnelles, que dans les

groupes d'alphabétisation populaire qui ont adopté une démarche de conscientisation d'origine marxiste – les participants sont invités à passer d'une pensée magique à une pensée critique. Réconcilier éducation populaire et éducation spirituelle semble un défi de taille.



La volonté de respecter à la fois le droit de tous à s'alphabétiser et la réalité socioculturelle des participants semble bien ambitieuse lorsqu'il est question des Autochtones.

Sur le plan du mode de communication, l'oralité autochtone implique de parler avec sagesse, d'écouter avec respect, de penser à ce qui a été entendu, de prendre ce qui s'applique à soi, de l'intégrer dans sa vie, d'écarter le reste, pour un usage ultérieur ou non. L'indignation, source de motivation pour la revendication courante en alphabétisation populaire, est une attitude peu répandue chez les autochtones « traditionnels » qui favorisent la non-intervention. Ce principe de non-confrontation, qui sous-tend par exemple le cercle de parole, ne vise ni le débat ni même le consensus, mais la simple prise de conscience (voir encadré) ; peut-il s'intégrer aux pratiques d'alphabétisation populaire, socioconstructivistes, qui visent la confrontation des idées et des valeurs pour la reconstruction des savoirs ?

Le concept d'holisme en éducation doit aussi être utilisé avec précaution, car différentes interprétations en sont faites. Pour plusieurs, considérer l'éducation de façon holistique se limite à envisager l'évolution de la personne dans ses dimensions physiques, spirituelles, mentales et affectives. L'orientation communautaire autochtone invite quant à elle à cibler comme objet de développement, non pas les personnes en tant que telles, mais plutôt les relations de ces personnes avec leurs communautés d'appartenance, qui incluent leur territoire ancestral et le cosmos au complet, donc bien au-delà de la perspective familiale ou sociale visée par l'alphabétisation populaire. Cette conception élargie de la communauté englobe ce que nous, Occidentaux, appelons l'« environnement » et que les Autochtones considèrent comme un milieu de vie – un enseignant non humain (car l'on peut apprendre de toute forme de vie) –, ainsi que le passé et l'avenir et la vie spirituelle. L'environnement n'est pas une cause à défendre, et le milieu socio-écologique n'est pas ici utilisé pour favoriser l'activisme social et environnemental.

Si certains groupes d'alphabétisation populaire ont adopté une approche familiale, voire intergénérationnelle, la vision collective de l'apprentissage

chez les Autochtones accorde une place prépondérante aux aînés. Ceux-ci doivent non seulement donner des « enseignements » traditionnels relatifs à l'environnement ou aux relations sociales par exemple, mais aussi participer à définir les objectifs du programme d'apprentissage, à développer de nouvelles activités d'enseignement et d'apprentissage ou à créer des stratégies d'évaluation appropriées.

La volonté de respecter à la fois le droit de tous à s'alphabétiser et la réalité socioculturelle des participants semble bien ambitieuse lorsqu'il est question des Autochtones. En effet, est-il raisonnable d'attendre des groupes d'alphabétisation populaire des accommodements concernant le thème des ateliers, les objectifs d'apprentissage, la nature des activités et la langue ? Sans compter la condition sine qua non que la décolonisation implique le contrôle par les Autochtones de leurs systèmes d'éducation. Plusieurs organisations autochtones à La Tuque peuvent s'associer à un tel projet d'alphabétisation. Ailleurs au Québec ? Pourquoi pas, dans la mesure où le Regroupement des Centres d'Amitié Autochtone du Québec s'y intéresse de plus en plus et qu'il recommande depuis 2008 d'établir des partenariats avec les organisations d'alphabétisation québécoises. ■

Le Centre Alpha-Sourd de Montréal à l'écoute des besoins

Plus de 80 % des personnes sourdes sont analphabètes ! Alain Elmaleh connaît bien cette réalité : il vit lui-même avec une complète surdité depuis sa naissance et est aujourd'hui coordonnateur adjoint au Centre Alpha-Sourd de Montréal. Il nous livre ici quelques faits troublants, ses réflexions, et surtout, l'espoir qu'un jour enfin toutes les personnes sourdes puissent recevoir un enseignement adapté à leurs besoins.

Alain Elmaleh,
coordonnateur adjoint

Centre Alpha-Sourd de Montréal (CASM)

Imaginez que vous n'avez jamais entendu votre mère chanter. Imaginez que vous ne parlez même pas la même langue qu'elle. C'est là, malheureusement, la réalité de beaucoup de personnes sourdes. Leurs premières années de vie se déroulent souvent dans la solitude, puisque le diagnostic de surdité n'est pas toujours fait à la naissance. Ces enfants non seulement accusent des retards de langage, mais ont aussi plus de difficultés à développer des habiletés sociales. Faut-il alors s'étonner que, au fur et à mesure qu'ils apprennent à communiquer avec un langage approprié, la qualité de leurs relations interpersonnelles s'améliore ?

De notre point de vue, le droit à l'éducation pour les personnes sourdes est, bien sûr, incontestable, mais il n'est malheureusement pas toujours mis en application... En fait, le Centre Alpha-Sourd de Montréal (CASM) est le seul sur l'île de Montréal à offrir un enseignement adapté aux personnes analphabètes affectées d'une surdité variant de sévère à profonde.

Selon le bulletin d'information de la Fondation des Sourds du Québec (2002), 85 % des 9 500 personnes sourdes gestuelles du Québec sont analphabètes¹. La problématique comporte deux volets : l'incapacité du système scolaire, dans sa forme actuelle, à intégrer les personnes sourdes,

¹ Fondation des Sourds du Québec, *Bulletin d'information*, <http://www.fondationdessourds.net/fra/pdf/Bulletin5.pdf>.

et le fait que la syntaxe de la langue signée, bien qu'elle favorise la communication à l'oral, est très éloignée de la syntaxe française. Cet écart entre l'oral et l'écrit crée une difficulté supplémentaire pour l'apprenant, alors que le système scolaire régulier permet déjà difficilement aux personnes sourdes de réussir leurs études.

Le silence au quotidien

La technologie a certes amenuisé certains problèmes inhérents à la surdité grâce, par exemple, au sous-titrage à la télévision, au remplacement de la sonnerie de téléphone, de la sonnette d'entrée et de l'alarme d'incendie par un signal lumineux, au fait que certains réveille-matin sont désormais munis d'une pastille vibrante, etc.

Lorsqu'ils réalisent que leur enfant souffre de surdité, les parents sont souvent démunis. La difficulté à communiquer limite leurs interactions et creuse malheureusement un fossé entre parents et enfants.

Mais au-delà de ces technologies et de la langue, ce qui caractérise par-dessus tout la culture sourde, ce sont les mécanismes déployés afin de réussir à comprendre et à communiquer. Une personne sourde doit constamment garder un contact visuel, ce qui implique l'impossibilité d'écrire en même temps qu'elle « écoute ». Elle a besoin de ses mains pour parler, et de ses yeux pour comprendre. L'expression de certaines conventions est aussi différente et mieux adaptée à la réalité sourde.

Ainsi, pour applaudir, on agite les mains en l'air. Pour dire « bon appétit ! », on frappe sur la table afin que la vibration attire l'attention des autres. Toutes ces petites différences peuvent parfois dérouter l'entendant qui en est à ses premiers contacts avec la culture sourde.

Famille et préjugés

Lorsqu'ils réalisent que leur enfant souffre de surdité, les parents sont souvent démunis. La difficulté à communiquer limite leurs interactions et creuse malheureusement un fossé entre parents et enfants. S'il est vrai que toutes les personnes vivant avec un enfant sourd devraient apprendre la langue signée québécoise (LSQ), dans les faits, ce n'est malheureusement pas la majorité des parents qui le font ; l'apprentissage de l'enfant en souffre et ses relations avec sa famille s'en trouvent appauvries. L'enfant se sent bien souvent exclu des discussions entre entendants, surtout lorsqu'il n'en reçoit qu'un résumé.

Le manque d'informations sur la surdité chez les jeunes enfants affecte énormément le développement infantile. Et ce n'est souvent qu'à l'entrée à l'école que l'on constate le retard accumulé en matière d'habiletés sociales et d'apprentissages. Ainsi, l'une de nos participantes, une femme de 35 ans dont les parents sont entendants, n'avait jamais quitté la maison familiale ni appris à cuisiner. Depuis qu'elle participe à nos ateliers de cuisine, on peut dire qu'elle gagne en confiance au rythme des recettes qu'elle expérimente ! Un autre participant, émigré depuis dix ans de son Liban natal, communique avec sa famille au moyen de l'American Sign Language (ASL),

Au Québec, il n'y a aucune école spécialisée proprement dite destinée aux personnes sourdes. Pourtant, on en comptait deux, il y a plus de 40 ans.

appris lors d'un séjour aux États Unis. La famille parle quant à elle l'arabe et l'anglais, mais n'a eu d'autre choix que de l'inscrire au CASM, en français, puisqu'il n'existe pas d'organisme anglophone du même genre.

Les familles, on s'en doute, sont loin d'être les seules à entretenir des préjugés envers les sourds, et il arrive encore malheureusement de voir certaines personnes adopter des comportements préjudiciables aux malentendants. C'est pour cette raison qu'il est impératif de travailler à sensibiliser les gens sur la réalité et la problématique de la surdité. Des questions comme : « Est-il capable de conduire une voiture ? », « Comment fait-elle pour lire ? », « Comment communique-t-il avec les entendants ? », « Peut-elle vivre seule en appartement ? » pourraient facilement trouver une réponse, balayant du même coup les préjugés qui s'y rattachent, si les personnes sourdes avaient accès à une éducation adaptée à leurs besoins.

L'accès à l'éducation

L'école devrait soutenir les parents dans l'éducation de leur enfant sourd et les tenir informés des ressources disponibles. Malheureusement, les écoles du système scolaire montréalais n'offrent que peu ou pas du tout de services spécialisés qui permettraient aux personnes sourdes de s'instruire et de s'épanouir pleinement.

Au Québec, il n'y a aucune école spécialisée proprement dite destinée aux personnes sourdes. Pourtant on en comptait deux, il y a plus de 40 ans. En effet, l'édifice où se trouve actuellement le Centre Alpha-Sourd de Montréal était autrefois une école pour garçons et jeunes adultes sourds, tandis qu'une autre école, située plus au nord, se chargeait de l'instruction des filles sourdes. L'enseignement aux garçons était dispensé par un religieux entendant et la langue des signes était interdite en classe. Après la fermeture de ces écoles, les personnes sourdes ont été intégrées aux écoles régulières.

Au niveau primaire, l'école Gadbois offre des services aux enfants sourds profonds qui communiquent en langue des signes québécoise (LSQ). Mais cette école accueille aussi beaucoup d'enfants qui souffrent de handicaps multiples. Ainsi, il n'est pas rare que ces enfants aient une déficience auditive en plus de la trisomie 21, des handicaps moteurs ou le syndrome d'Usher (trouble de la vision).

À l'école secondaire Lucien-Pagé, un secteur est réservé aux personnes sourdes. Il y a des enseignants entendants qui communiquent en pidgin² et des enseignants sourds qui communiquent en LSQ.

Au cégep du Vieux-Montréal, il existe un secteur pour les sourds. Tous les cours y sont donnés par des enseignants entendants, et un interprète gestuel fait la traduction en LSQ. Finalement, à l'université, les personnes sourdes doivent faire appel individuellement à des interprètes gestuels pour poursuivre leurs études. En résumé, malgré les services offerts aux différents niveaux de scolarité, on constate

qu'une majorité de personnes sourdes ne parviennent toujours pas à obtenir un diplôme de fin d'études.

Le rapport particulier au langage

Au Canada, deux langues des signes sont pratiquées : la *langue des signes québécoise* (LSQ) et l'*American Sign Language* (ASL). La langue des signes est une langue en soi. Contrairement à la croyance populaire, ce n'est pas la langue française traduite en signes. En effet, la LSQ est une langue très expressive (gestes, expressions du visage) et très synthétisée. Plusieurs mots sont escamotés, comme les pronoms, les conjonctions et les prépositions, et des gestes ou des expressions faciales peuvent remplacer d'autres mots. Sa syntaxe à l'oral est très différente de celle de la langue française. Par exemple, la traduction en LSQ de : « Veux-tu aller manger au restaurant ? » est « Mange restaurant veut ». Ceci suppose un schéma particulier dans la structure de la pensée qui constitue un obstacle supplémentaire à la compréhension des textes en français écrit. L'agencement des mots dans une phrase, qui en français peut avoir un sens précis et subtil, est perdu au profit de l'effica-

cité et de la rapidité de l'information factuelle signée. Il est clair qu'une langue où la gestuelle et l'expression faciale sont primordiales pour la compréhension n'a pas beaucoup d'intérêt à l'écrit.

Enseignement adapté au CASM

Au Centre Alpha-Sourd de Montréal, les animatrices et animateurs sont tous sourds et communiquent tous en LSQ. Toutes les situations d'apprentissage sont axées sur le concret. Cette approche fondée sur le visuel a fait ses preuves auprès des sourds. Pour apprendre à lire le nom des fruits et légumes ou pour calculer un budget relié à des achats, on se rend à l'épicerie. Pour apprendre les fractions, on fait la cuisine. Pour apprendre à lire, on utilise le journal, la correspondance ou les courriels. Ce sont des situations connues qui ont un sens pour les participants. Toute information et toute nouvelle notion sont matière à discussion entre animateurs et participants. Il va sans dire que ces derniers retiennent de multiples bienfaits, notamment en enrichissant leur vocabulaire autant à l'oral (signé) qu'à l'écrit.



² Le pidgin est un mélange de français signé (les signes suivent mot pour mot ce qui est dit à l'oral) et de langue des signes québécoise (LSQ).

Le facteur temps est donc primordial et doit être considéré comme la pierre angulaire d'une réussite scolaire qui contribuera à ce que les personnes sourdes deviennent des citoyennes et des citoyens accomplis et autonomes.

Le CASM accueille aussi des personnes immigrantes dont certaines n'ont pratiquement aucun langage. Bien sûr, elles ont développé quelques gestes pour se faire comprendre d'autres membres de leur famille, mais leur capacité à communiquer est minimale et le nombre de personnes avec lesquelles elles y parviennent l'est plus encore. La communication avec ces personnes se fait alors à l'aide de gestes qui n'ont rien d'un langage structuré, ce sont presque des mimes.

Pour favoriser les apprentissages chez les participantes et participants, il faut respecter certaines conditions optimales. Par exemple, chaque animatrice ou animateur a un maximum de sept personnes à sa charge, pour s'assurer de pouvoir répondre adéquatement à leurs besoins en matière de temps et d'attention. La répétition étant la clef de la compréhension et de l'assimilation, l'animateur doit disposer de suffisamment de temps. Chez les personnes entendantes, du fait que l'apprentissage fait intervenir plusieurs sens à la fois, les concepts sont compris plus rapidement ; en LSQ par contre, nous devons ajouter de l'information et traduire le verbal de façon plus concrète (en faisant appel à des images et à des objets). Toutes les notions abstraites sont mises en images ou saisies sous forme d'objets manipulés.

Les personnes sourdes ont besoin de pouvoir aborder l'instruction de manière appropriée, en respectant leur façon de comprendre les notions abstraites. Comme toute l'information

doit passer par les yeux, l'apprentissage est séquentiel et ne peut être simultané. Le facteur temps est donc primordial et doit être considéré comme la pierre angulaire d'une réussite scolaire qui contribuera à ce que les personnes sourdes deviennent des citoyennes et des citoyens accomplis et autonomes. Avec davantage d'informations et un système scolaire mieux adapté, les personnes sourdes seraient plus en mesure de terminer leur scolarité et de trouver un travail qui leur convient.

C'est dans le but de conscientiser les entendants et d'aider les personnes sourdes analphabètes à prendre en main leur vie et leurs apprentissages, à s'intégrer dans la société et à réaliser leur plein potentiel que le Centre Alpha-Sourd de Montréal a été créé. ■



A apprendre ensemble sans exclusion

On a longtemps traité les adultes présentant une déficience intellectuelle comme de grands enfants. Les écoles les classaient comme « semi-éducables ». Pourtant, certains de ces adultes vivent aujourd'hui de façon complètement autonome. Pour Louise Doré, l'approche normalisante constitue la clé du changement.

Louise Doré,
auteure et animatrice retraitée du Carrefour
d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles

En collaboration avec **Judith Lagacé**

En 2007, Louise Doré prenait sa retraite après 35 années passées à travailler au sein du Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles. Elle avait commencé à œuvrer avec les gens de ce quartier pour créer l'organisme « dans la foulée du grand mouvement de démocratisation de l'éducation des années 1960, où au Québec on s'est dit : pour bâtir l'avenir, misons sur l'éducation. » Dans *Apprendre ensemble sans exclusion*, dédié aux gens qui vivent des situations d'exclusion, Louise Doré

nous parle plus particulièrement d'éducation populaire et d'intégration d'adultes présentant une déficience intellectuelle dans un organisme ordinaire d'alphabétisation et d'éducation des adultes. C'est en quelque sorte un récit de son expérience et de sa lutte contre l'exclusion. Le présent article s'inspire de ses écrits ainsi que d'une entrevue qu'elle nous a accordée.

« Pointe Saint-Charles était à l'époque un quartier ouvrier du sud-ouest de Montréal, bâti entre le fleuve et le canal Lachine, autour d'usines et de manufactures. Il va sans dire que dans ce milieu pauvre et de familles nombreuses, bien peu de gens avaient pu se payer le luxe d'aller à l'école longtemps. » À l'annonce de la démolition d'une école sur la rue Centre, un regroupement de citoyens s'est empressé d'intervenir auprès de la commission scolaire pour sauver l'école et y installer l'organisme d'éducation qui s'appellera le Carrefour. Ces mêmes citoyens qui participaient aux réflexions sur les problèmes sociaux du quartier, appuyés des Fils de la Charité – des prêtres ouvriers de l'époque – ont également mis sur pied la Clinique communautaire de Pointe Saint-Charles qui a servi de modèle aux CLSC, et ont travaillé au développement de logements sociaux, puis de coopératives d'habitation et de garderies.

« C'est ça qu'il faut ! Tu sais, notre vie n'est pas drôle ! Quand on vient ici, ça change notre vie, parce qu'on parle à du monde, on nous sourit, on peut participer à des activités avec des gens qui n'ont pas de handicap. On apprend plein de choses. C'est important pour nous. »

Lors de la mise sur pied du Carrefour, qui se voulait résolument au service de la population du quartier, « on s'était dit qu'il ne fallait pas oublier les adultes du quartier qui n'avaient jamais pu mettre les pieds à l'école ou qui en avaient vite été exclus à cause de leur déficience intellectuelle. Ils vivaient isolés dans leur famille, sans grand contact avec les autres [...] On verrait bien ce qu'on réussirait à leur apprendre... On pensait évidemment en termes d'alphabétisation, mais également de socialisation et d'intégration sociale. »

Cela a changé leur vie. Les participantes et les participants ont dit et continuent à dire : « C'est ça qu'il faut ! Tu sais, notre vie n'est pas drôle ! Quand on vient ici, ça change notre vie, parce qu'on parle à du monde, on nous sourit, on peut participer à des activités avec des gens qui n'ont pas de handicap. On apprend plein de choses. C'est important pour nous. » L'éducation populaire, nous dit Louise Doré, est différente de l'éducation traditionnelle et ne doit pas se limiter à un apprentissage d'ordre scolaire ou plus abstrait. Elle doit

proposer des apprentissages qui nous permettent, en réfléchissant ensemble, en cheminant avec d'autres, de participer à la vie de notre milieu et de changer notre vie.

Mais cela ne s'est pas fait tout seul. L'élargissement du contenu des programmes a donné la latitude nécessaire pour présenter des types d'apprentissage sur mesure destinés aux participantes et participants présentant une déficience intellectuelle. Par du travail d'écoute active et d'animation, il a fallu tout doucement leur apprendre à s'ouvrir, à parler, à verbaliser, à réfléchir, à écouter les autres, à discuter, à prendre du recul par rapport à leur propre vie. Plein de choses qu'ils n'avaient jamais appris à faire. Des activités d'artisanat les ont entre autres amenés à se valoriser et à accepter de « parler », ce qu'ils refusaient de faire en classe d'alpha ; ils et elles étaient là pour apprendre à lire, écrire, compter : pas pour parler !

Par l'observation et l'écoute, Louise Doré s'est rendue à l'évidence : certains des comportements enfantins et inadaptés de ses participants n'étaient pas dus à leur déficience comme telle, mais découlaient plutôt des préjugés que les gens entretenaient à leur sujet. Le premier de ces préjugés, que tous partageaient, était que les adultes qui ont une déficience intellectuelle n'étaient et ne seraient toujours que de grands enfants, avec comme conséquence qu'on cessait de les stimuler à apprendre, à se développer et à devenir adultes. Or, si les capacités intellectuelles sont limitées, le fait de cesser la stimulation handicape plus encore celui qui a déjà du mal à apprendre et à fonctionner.

Attention aux généralisations et aux stéréotypes

La déficience intellectuelle rend évidemment l'apprentissage difficile pour tous ceux qui la vivent, mais elle ne fait pas pour autant de ce groupe de gens un bloc monolithique. Ils sont différents par leurs goûts, leurs réactions, leurs envies, leurs expériences, et il faut en tenir compte. Malgré leur déficience, ils manifestent les mêmes besoins que les autres : être respectés, compris et aimés, et de pouvoir se réaliser de façon autonome en ayant un emploi, un logement, un avenir. « Les généralisations m'apparaissent risquées et à ne pas prendre à la légère, car elles nous influencent dans nos interventions », nous rappelle madame Doré. De plus, il faut savoir que l'étiquette « déficient mental » (ou autre) est souvent vécue par les gens comme étant blessante et réductrice, non pas par les mots, mais par ce qu'ils provoquent. Ils bloquent l'ouverture à l'autre en donnant l'impression d'avoir résolu une énigme, mais appauvrissent en fait l'une et l'autre personne.

Rétrospectivement, Louise Doré s'est posé la question à savoir si la vision prédéterminée de ses participantes et participants créée par les tests de quotient intellectuel qu'ils avaient passés au tout début (ce qui était courant à l'époque dans les écoles) n'avait pas handicapé davantage ceux que l'on avait classés comme étant *semi-éducables*. Ces outils de classification enfermaient les participants dans une case qui ne tenait aucun compte de toutes les autres facettes de l'apprentissage. Elle souligne : « Il faut savoir en outre que certains de ces adultes, supposément



“semi-éducables” vivent aujourd’hui complètement autonomes et se débrouillent très bien. »

La réussite et la valorisation

Les premières tentatives d’intégration au Carrefour des personnes présentant une déficience intellectuelle avaient été de leur faire suivre comme à d’autres participants analphabètes un cheminement en alphabétisation. Les participantes et les participants de madame Doré étaient très appliqués, très fiers de pouvoir dire qu’ils savaient lire et écrire en dessinant des « i » et des « o » et souvent, malgré un travail assidu, ça s’arrêtait là, complètement découragés qu’ils étaient de ne toujours pas réussir à écrire leur nom. Il fallait contourner

« Oui... Elle en a donné des résultats, notre approche d’éducation populaire, de normalisation, de conscientisation, de responsabilisation, d’intégration sociale et de solidarité, envers ces personnes dont on disait “qu’elles ne pourraient jamais...” »,

l’écueil de l’abstrait et briser le cercle échec-dévalorisation en leur apprenant à se faire confiance et en abordant d’autres apprentissages qu’ils pourraient enfin réussir. L’alphabétisation suivrait ou ne suivrait pas. Ce n’était plus l’enjeu premier.

La socialisation ne pouvant s’apprendre en vase clos, il fallait également développer des liens avec les autres participants. Louise Doré a relevé le défi de l’intégration de ses participantes et participants aux activités du Carrefour par l’apprentissage de la réussite et de la valorisation à l’aide d’une activité concrète : l’artisanat. Grâce à cette pratique, elle a atteint plusieurs de ses objectifs. En montrant des techniques simples d’artisanat, elle a amené ses participants à prendre conscience de leur capacité à apprendre. Ils avaient un objet concret de leur confection à présenter, ce qui favorisait l’échange avec les autres membres du Carrefour, qui s’intéressaient à ce qu’ils faisaient.

Une véritable intégration

Mais ce travail d’apprivoisement des uns et des autres qui impliquait d’entrer en communication ne s’est pas fait tout seul. Nous demandions

aux « autres » d’avoir un regard neuf, tout en travaillant à changer les comportements infantiles dans lesquels les handicapés intellectuels étaient confinés. Avec l’ouverture et l’aide de tous, ces derniers se sont pris en main et sont arrivés non seulement à avoir des comportements acceptables aux yeux de la société, mais « à s’intégrer et à participer, à leur manière, à leur mesure et à leur rythme » aux activités plus larges du Carrefour. Désormais, ils n’étaient plus seulement poliment tolérés, ils étaient des participants de plein droit.

Le changement de perception a modifié en profondeur leur vie. Il s’est opéré avec beaucoup de travail d’éducation, d’animation et de soutien. « Oui... Elle en a donné des résultats, notre approche d’éducation populaire, de normalisation, de conscientisation, de responsabilisation, d’intégration sociale et de solidarité, envers ces personnes dont on disait “qu’elles ne pourraient jamais...” », nous fait remarquer Louise Doré.

On est capable !

Dans la foulée de cette démarche, après la parution du premier livre de madame Doré sur son expérience au Carrefour (*Des gens comme tout le monde*), beaucoup de personnes se sont intéressées à ce travail. Après une rencontre avec un groupe venu de Toronto, formé de gens qui avaient contre leur gré été placés en institution, le Carrefour a mis sur pied La poignée de main, afin de discuter des droits et services à offrir aux personnes présentant une déficience intellectuelle. C’est ce groupe qui a en partie donné naissance au Mouvement des Personnes D’abord de Montréal.

« Or, l'une des premières revendications des gens de ce mouvement, c'était de ne plus se voir apposer d'étiquettes », souligne madame Doré dans son livre. Ce mouvement obligeait d'une certaine façon les groupes de défense de ces personnes déjà constitués et formés majoritairement de parents à changer le nom de leurs associations qui utilisaient souvent les termes « déficients mentaux » et à trouver une autre façon de présenter les personnes qu'ils défendaient. Au sein de certaines de ces associations, dénotant une ouverture et le souci de bien représenter les gens, des comités furent mis sur pied où siégeaient des personnes présentant elles-mêmes des incapacités intellectuelles. C'est ensemble que se fit ce travail de sensibilisation, de prise de parole et d'expression des revendications. Il est à noter que Louise Doré s'est activement impliquée au sein de l'association provinciale, souvent à titre d'animatrice de ces comités.

Les discussions furent longues et houleuses. Certains voyaient dans ces revendications une rectitude politique imposée par des activistes, d'autres trouvaient bien mal à propos de changer un nom qu'ils avaient mis beaucoup d'efforts à faire connaître, et tous se demandaient comment nommer sans blesser. « Car c'est une chose de dire qu'on ne veut plus porter d'étiquettes, il reste qu'ils n'avaient pas nécessairement tort, tous ceux qui trouvaient qu'il fallait quand même parler des particularités des gens dont on voulait défendre les droits et les intérêts, et qu'il n'y avait pas de honte à être déficient mental... », écrit Louise Doré.

Un vaste mouvement de fermeture d'institutions a eu lieu au cours des années 1980-1990, afin de mieux intégrer les personnes handicapées qui avaient jusque-là été tenues à l'écart de la société, beaucoup d'entre elles à l'hôpital.

Malgré l'impasse, cette réflexion a été très importante. On a pu mieux cerner le malaise qui consistait à vouloir changer le sens dépréciateur et négatif véhiculé par les mots galvaudés qui entourent la déficience. Ce mal-être venait du fait qu'en étant identifiés par la déficience, les gens sous-estimaient sans cesse leurs capacités. Au Québec, ce travail de discussion a porté fruit : l'association provinciale qui se nommait auparavant Association du Québec pour les déficients mentaux porte maintenant le nom d'Association du Québec pour l'Intégration Sociale et, pour sa branche technique, d'Institut québécois de la déficience intellectuelle. « Intellectuelle » au lieu de « mentale », car ce terme est moins associé à la maladie ou à la folie. Langue de bois? Sûrement pas, c'est une langue qui prête attention aux gens.

Conditions de vie difficiles

Un vaste mouvement de fermeture d'institutions a eu lieu au cours des années 1980-1990, afin de mieux intégrer les personnes handicapées qui avaient jusque-là été tenues à l'écart de la société, beaucoup d'entre elles à l'hôpital. La structure la plus solide de ces institutions qu'il fallait ouvrir était sans contredit celle des préjugés.

« Et c'est à cet aspect-là du travail, celui de la sensibilisation, que le Carrefour a apporté sa voix et son implication profonde, aux côtés de ceux qui sortaient eux-mêmes d'institutions et qui prenaient enfin la parole... », relate madame Doré dans son livre. Le niveau de déshumanisation de ces institutions était souvent dégradant et abolissait complètement l'espoir d'apprendre pour les gens qui y vivaient. Ces gens n'avaient pas besoin de soins médicaux (enfin, pas plus que quiconque), ils avaient besoin de stimulation, d'éducation, d'aide et d'accompagnement, et de respect, entre autres.

Le but du mouvement de désinstitutionnalisation soutenu par les associations n'était pas de mettre tous ces gens à la rue, mais de leur donner les services et le soutien nécessaires (de l'accompagnement et de la formation) pour leur permettre de vivre en société (que ce soit dans des appartements supervisés, dans des familles d'accueil ou autres).

Aujourd'hui, les conditions de vie et de service se sont améliorées. Les préjugés se sont amenuisés, les balises de ce que l'on considère essentiel en termes de comportement et de traitement sont normalisées et les droits des personnes présentant une déficience intellectuelle sont mieux respectés. Les associations de défense veillent au grain !

Mais avec ce mouvement de désinstitutionnalisation, un nouveau défi se présentait au Carrefour. Les gens qui avaient une déficience intellectuelle et qui étaient déjà présents à nos activités vivaient en milieu « normal » depuis toujours et leur intégration avait été somme toute assez simple. Il

fallait, pour bien servir et intégrer ces nouveaux arrivants sortis tout droit d'institutions, avoir une nouvelle approche de conscientisation populaire ; en ce sens qu'il fallait bien sûr être en mesure d'accueillir les nouveaux arrivants, mais aussi éduquer la population à intégrer des gens qu'ils avaient perdu l'habitude de fréquenter. Personne n'est contre la vertu, mais ce que l'on entendait le plus sur les nouveaux foyers de groupes ou familles d'accueil qu'on parlait d'instituer, c'était souvent : « Pas dans ma cour ! »

Le premier défi que Louise Doré et ses participants ont eu à relever s'est concrétisé par la venue de deux nouvelles personnes qui avaient toujours vécu en institution. Madame Doré a su convaincre les participants d'adopter l'approche de la solidarité basée sur le principe « qu'on n'a pas à choisir qui intégrer, qui est prêt, ou qui le pourrait, mais de voir avec ceux qui se présentent ce que l'on pourrait faire... » Cette intégration est impossible sans l'appui de tous. Et tout le monde, intervenantes et intervenants, participantes et participants au Carrefour, y a mis du sien.

L'approche normalisante

La clef de la démarche du Carrefour et principalement de Louise Doré

est l'approche normalisante. Cette démarche s'appuie sur le principe qu'on apprend par l'exemple et que plus la personne est handicapée, plus il faut la mettre en contact avec des gens qui ont des comportements « ordinaires », équilibrés et bien adaptés aux situations. Inclure dans le groupe des personnes qui semblaient ne pas comprendre ce qu'on leur disait représentait tout un défi. D'une part, parce que nous craignons d'échouer, et, d'autre part, cela exigeait une incroyable confiance dans la démarche. Si l'on considère que le but n'est pas un résultat quantifiable, mais une intégration à la mesure du participant, on a tout à gagner. Cette démarche basée sur le respect et l'intégration a fait ses preuves au Carrefour. La plupart des participantes et participants ont développé de la confiance en eux, ont délaissé, suivant l'exemple des autres, les comportements infantiles ou inacceptables qu'ils avaient, se sont intégrés à leur communauté et, par-dessus tout, vivent dans la dignité.

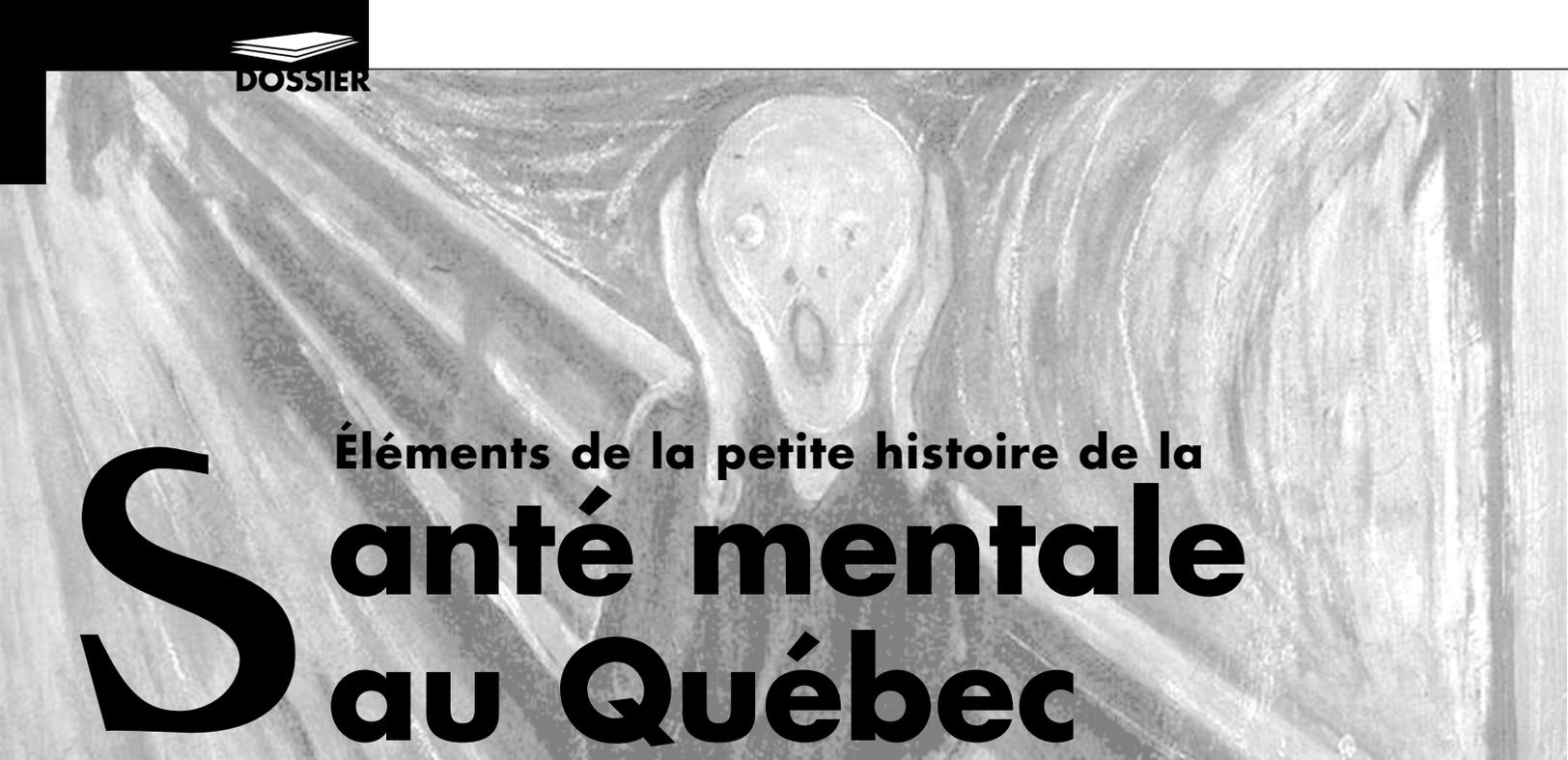
Pour Louise Doré, l'un des aspects importants à retenir de l'apprentissage de l'artisanat, c'est l'intérêt qu'il suscite chez les autres participants du Carrefour. Selon elle, ce fut un lieu pri-

vilégié où ses participants ont pu être admirés, créer des occasions d'échange et tisser des liens. L'intégration d'un cours de vitrail dans son activité d'artisanat a eu cet effet recherché. Beaucoup d'intéressés ont visité son atelier et ont ainsi créé des liens avec les participants du groupe d'Action autonomie.

Les personnes inscrites dans cette démarche d'autonomie acquièrent des comportements socialement plus acceptables et plus responsables. Cet avantage à lui seul commence à saper le mur qui les enferme dans les préjugés que leur témoignent bon nombre de leurs concitoyens. Mais les bienfaits ne s'arrêtent pas là. L'acquisition d'aptitudes artisanales ancre, dans un apprentissage concret, leurs énergies dans une vision positive d'eux-mêmes. Ils s'identifient maintenant davantage à leurs capacités et à leurs apprentissages qu'à leurs incapacités. Dans ce transfert positif de leur vision d'eux-mêmes réside la clef de leurs possibilités. Ainsi, se définissant par leurs activités et leurs apprentissages, ils ne sont plus si différents et s'intègrent plus facilement à la vie sociale adulte qui les entoure. Ils auront toujours besoin d'aide, d'entraide, de soutien et de respect, mais en cela non plus ils ne sont pas si différents des autres. Ce modèle de courage devant les défis à relever peut être une grande source d'inspiration pour toute personne qui désire opérer des changements. ■

Les personnes qui le désirent peuvent se procurer le livre *Apprendre ensemble sans exclusion* ainsi que la vidéo qui le complète *Un plus pour tout le monde* au Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles.





Éléments de la petite histoire de la Santé mentale au Québec

Les personnes ayant des problèmes de santé mentale ont souvent eu par le passé beaucoup de mal à faire reconnaître leur droit à l'éducation. Depuis le mouvement de la désinstitutionnalisation amorcé dans les années 1960, quelle est véritablement la place que nous leur laissons dans les groupes populaires ? Comment pouvons-nous les aider à faire respecter leur droit à l'éducation¹ ?

Brigitte Létourneau,
enseignante en travail social

Cégep Marie-Victorin

En 1962, la commission Bédard mettait en lumière les conditions de vie déplorables dans les asiles au Québec : « Long séjour à l'asile, conditions de vie déplorables, régime autoritaire des officières², traitement inadéquat des patients, réglementation serrée des activités quotidiennes, proximité de vie abusive, exploitation de la force de travail, lobotomie, électrochoc, médication caractérisent la psychiatrie asilaire à la fin des années 1950³. »

Dans la foulée de ce rapport, en 1961, la publication du livre *Les fous crient au secours*, de Jean-Charles Pagé, qui fut pendant un an patient de l'hôpital psychiatrique Saint-Jean de Dieu⁴, provoqua une véritable révolution. Les psychiatres de l'époque réussirent à mettre fin à la mainmise des communautés religieuses sur les institutions asilaires et à faire en sorte que la folie ne soit plus considérée comme

1 Cet article s'appuie sur une série d'émissions passionnantes réalisées par la revue *Santé mentale au Québec*, que l'on peut visionner à l'adresse suivante : http://rsmq.cam.org/smq/santementale/article.php3?id_article=255.

2 À l'époque, les officières étaient presque toujours des religieuses.

3 Comité de santé mentale au Québec, *Défis de la reconfiguration des services de santé mentale au Québec*, « Annexe 1, 35 ans de désinstitutionnalisation au Québec, 1961-1996 », octobre 1997, p. 116. Texte disponible sur le site du ministère de la Santé et des Services sociaux.

4 Aujourd'hui, l'Hôpital Louis-H. Lafontaine

un châtement de Dieu, mais comme une maladie parmi d'autres, traitable grâce à la nouvelle pharmacothérapie. Découverts dans les années 1950 et combinés à des impératifs économiques et humanitaires, les nouveaux médicaments (neuroleptiques et antidépresseurs) allaient préparer le terrain, dans les années 1970 et au début des années 1980, à deux grandes vagues de désinstitutionnalisation. Ces dernières visaient à faire en sorte que les personnes atteintes de maladie mentale puissent préserver leur autonomie et leur milieu de vie, dans les meilleures conditions possible.

C'est à ce moment qu'est né un mouvement de contestation de la psychiatrie traditionnelle allant jusqu'à l'antipsychiatrie : « Ce mouvement, ralliant divers professionnels déçus du fonctionnement du système public de santé, des tenants des sciences sociales, des féministes, des militants et bénévoles communautaires de même que des ex-psychiatisés, dénonce les pratiques institutionnelles de la psychiatrie. On condamne alors l'abus de l'usage des médicaments, les relations de pouvoir entre soignants et soignés, les biais sexistes et de classe de diagnostics et des thérapies médicales ainsi que la déshumanisation des soins.⁵ »

Certains de ces professionnels quittent alors l'institution psychiatrique et mettent en place des ressources alternatives offrant des services de réadaptation, d'hébergement, d'intervention, d'entraide et de défense des droits. Ils souhaitent que les interventions se fassent dans un contexte chaleureux et personnalisé, dans une perspective où la personne n'est pas considérée d'abord comme une maladie,

« On condamne alors l'abus de l'usage des médicaments, les relations de pouvoir entre soignants et soignés, les biais sexistes et de classe de diagnostics et des thérapies médicales ainsi que la déshumanisation des soins. »

mais comme un être humain à part entière, capable de se développer et de prendre des décisions. C'est la philosophie de l'*empowerment*, qu'on peut traduire par autonomisation, découverte de ses pouvoirs, prise en charge de soi ou contrôle de sa destinée.

Un peu de mon expérience en santé mentale

Lorsque j'ai commencé à travailler dans le domaine de la défense des droits en santé mentale, au début des années 1990, la *Politique de la santé mentale* venait tout juste d'être formulée. Cette politique, considérée comme progressiste par plusieurs, a eu un impact important dans le milieu de la santé mentale au Québec. Elle a donné la parole aux intervenants en psychiatrie (psychiatres, ressources alternatives), mais également aux principaux intéressés, les personnes vivant ou ayant vécu des problèmes de santé mentale ainsi que leurs proches. Le principe, pourtant très simple à comprendre, mais souvent plus difficile à vivre en pratique selon lequel « *Je suis une personne, pas une maladie* » était alors mis de l'avant. De plus, cette politique énonçait les critiques suivantes (certaines d'entre elles ont déjà été énumérées ci-dessus) : la prédominance de l'ap-

proche biologique et par conséquent le manque de reconnaissance des ressources alternatives ; le manque de ressources dans la communauté ; le manque de collaboration avec les différents intervenants (intervenants des réseaux institutionnels et communautaires ; groupes formés des familles et des proches ; décideurs).

Dans les organismes, nous cherchions à accueillir la personne elle-même. Au départ, plusieurs se présentaient à nous en disant « *Je suis schizophrène* » ou « *Je suis maniaco-dépressif* ». Nous leur répondions alors qu'elles avaient un nom et une personnalité avant de faire l'objet d'un diagnostic. Nous avons incité ces personnes à s'impliquer dans nos groupes (comités de travail, conseil d'administration, comité journal, etc.) et dans différents lieux décisionnels, afin de développer leurs capacités et la confiance en leur potentiel. Par exemple, la présidence de l'Association provinciale⁶ comme celle des groupes membres doit, encore aujourd'hui, être occupée par une personne éprouvant ou ayant éprouvé des problèmes de santé mentale.

Nous réussissions là où d'autres avaient échoué, tant ils étaient persuadés qu'il n'y avait pas grand-chose à faire. Bien sûr, cela demandait une énergie folle et souvent un travail à long terme, mais après quatorze ans passés dans ce domaine, je suis heureuse de pouvoir nommer des personnes qui s'en sont sorties et qui servent aujourd'hui de modèles à d'autres qui ont suivi leurs traces en s'engageant dans le mouvement communautaire de la santé mentale. Nous avons également fait le choix de ne pas demander le diagnostic des personnes concernées,

⁵ *Op. cit.*

⁶ Association des groupes de défense des droits – santé mentale Québec (AGIDD-SMQ).

pour ne pas nourrir de préjugés à leur égard. Certes, nous n'avons pas pu aider tout le monde. Mais le simple fait de croire aux capacités d'une personne, peu importe son diagnostic, est souvent un excellent point de départ pour l'aider à croire en elle-même et à faire le bout de chemin qu'elle est en mesure de faire.

« Parfois, ce sont les compagnies pharmaceutiques qui ont l'idée de suggérer de nouvelles catégories, le syndrome de l'acheteur compulsif à titre d'exemple, juste à temps pour écouler un médicament avant la date d'expiration de sa licence. »

Les défis des groupes d'alphabétisation populaire

Une démarche de conscientisation au-delà de notre problématique

Quand on sait que « 20 % des Canadiens et Canadiennes seront personnellement atteints d'une maladie mentale au cours de leur vie »⁷, comment expliquer l'ampleur de ce problème dans notre société ? Par l'augmentation sans cesse croissante du taux de pauvreté ? Par le stress engendré par notre société fondée sur la compétition et l'individualisme ? Par des outils d'évaluation diagnostics plus performants ? Par un meilleur dépistage suite à une meilleure sensibilisation du

public ? La question est complexe et la réponse réunit probablement un ensemble de facteurs. Cependant, l'an dernier, je fus étonnée de trouver très peu d'ouvrages récents qui mettaient la santé mentale en rapport avec les conditions de pauvreté. De plus en plus, on occulte les causes sociales comme éléments explicatifs des problèmes de santé mentale au profit des seules explications médicales. Même les travailleurs des groupes communautaires en santé mentale perdent de plus en plus leur sens critique relativement à la vision médicale. Toutefois, il reste encore quelques îlots de résistance, notamment une psychologue américaine ayant fait partie de deux comités du DSM-III⁸ qui émet la critique suivante :

« Entre 1987 [...] et 1994 [...], on peut constater que 77 nouvelles catégories [de diagnostics] ont fait leur apparition, ce qui a fait passer le nombre de catégories de 297 à 374. Comment expliquer une telle chose ? En 7 ans, 77 nouvelles formes de maladies mentales auraient soudain fait l'objet de découvertes ? De toute évidence, non. Ils mettent n'importe quoi là-dedans. Parfois, ce sont les compagnies pharmaceutiques qui ont l'idée de suggérer de nouvelles catégories, le syndrome de l'acheteur compulsif à titre d'exemple, juste à temps pour écouler un médicament avant la date d'expiration de sa licence. Bon, désormais on vient en aide aux gens qui sont des acheteurs compulsifs. Ce qui fait en sorte d'augmenter le nombre d'éti-

quettes apposées à des expériences ordinaires de la vie. »⁹

Dans le même ordre d'idées, un des défis de l'alphabétisation conscientisante est de remettre constamment en question les modèles que nous impose la société. C'est aussi de se remettre en question et de se changer soi-même, puisque les valeurs sociales et les préjugés s'enracinent profondément en nous tout au long de notre vie. Cette démarche de conscientisation¹⁰ (c'est-à-dire de questionnements sur nous-mêmes, notre vision de l'analphabétisme, nos préjugés, les difficultés que vivent les personnes et les actions collectives à mener, etc.) a permis de rapprocher les conditions de pauvreté et d'analphabétisme, et d'aborder le problème comme un problème d'ordre social et non uniquement individuel. Ainsi, parmi les réponses au problème d'analphabétisme, au-delà de la formation de l'individu, on retrouve diverses luttes visant à améliorer les politiques sociales et à développer des lieux variés d'apprentissage. Cette remise en question est en elle-même une lutte constante à cause de l'ampleur de la tâche à réaliser et des difficultés financières des groupes. Alors qu'il est déjà difficile d'effectuer cette remise en question dans le milieu où on évolue, comment faire en sorte de demeurer critique face à d'autres réalités, comme celle de la santé mentale ? Et comment faire en sorte que les discours critiques circulent dans les différents milieux communautaires ?

7 Agence de la Santé publique du Canada, *Rapport sur les maladies mentales au Canada*, 2002, p. 3.

8 *Manuel statistique et diagnostique des troubles mentaux, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*.

9 CAPLAN, Paula J. « Le diagnostic psychiatrique : scientifique ? », *Actes de l'événement DSM-V, devoir de syndromes magnifiques*, Folie Culture, Québec, 2008, p. 127. L'événement s'est déroulé à Québec, du 11 au 15 octobre 2006.

10 Pour en connaître plus sur la philosophie et les principes de la conscientisation, je vous invite à lire un document élaboré en juin 2003 par le comité de développement des pratiques du RGPAQ, « La conscientisation selon l'approche de Paulo Freire », 36 pages.

La psychiatrie occidentale tend à voir les symptômes comme de simples manifestations d'un désordre biologique, et a évacué tout ce qui est de l'ordre de la spiritualité, du rituel et de la culture.

Par exemple, une partie de nos difficultés vient aussi du fait que nous oublions parfois d'être critiques envers notre société qui a choisi de médicaliser les problèmes de santé mentale, avec comme conséquence que seuls des experts peuvent intervenir. La psychiatrie occidentale tend à voir les symptômes comme de simples manifestations d'un désordre biologique, et a évacué tout ce qui est de l'ordre de la spiritualité, du rituel et de la culture¹¹. Or, dans plusieurs cultures, se sentir déprimé ou anxieux, être malheureux au travail ou avoir des difficultés conjugales, toutes ces choses que nous avons médicalisées ne sont pas des problèmes de santé mentale, mais des problèmes moraux, religieux ou sociaux.

De plus, afin de répondre aux intervenants et aux étudiants qui se demandent comment travailler avec les personnes qui ont des problèmes de santé mentale, une démarche de conscientisation pourrait être très bénéfique. Ce serait une occasion de répondre à des questions comme celles-ci : « Pourquoi vouloir travailler autrement qu'avec les autres catégories de personnes ? », « Ai-je peur de la réaction de la personne ? », « Ai-je peur qu'elle soit dangereuse, qu'elle dérange le

groupe ? », « Sur quoi mes peurs se fondent-elles au juste ? », « Suis-je capable de travailler avec la personne et sa souffrance comme je le ferais avec toute autre personne au lieu de chercher à m'adapter à son diagnostic ? »

Je ne crois pas qu'il existe des « recettes » en santé mentale. Il n'y a pas de façon d'intervenir en fonction du diagnostic. À mon avis, le plus gros travail à faire porte d'abord et avant tout sur nos propres préjugés envers ces personnes.

Prendre conscience de ses préjugés

Lorsque j'ai commencé à travailler dans le domaine de la santé mentale, j'ai dû, moi aussi, questionner mes préjugés afin d'arriver à voir, au-delà du diagnostic, les forces des personnes que je côtoyais quotidiennement.

Ainsi, le préjugé le plus tenace et le plus répandu est celui de la dangerosité. Dans les médias, lorsqu'un crime est commis, il n'est pas rare qu'on donne l'étiquette de « fou dangereux » à celui qui a commis le crime en question. Pourtant, j'ai rarement rencontré des personnes dangereuses. Désorganisées, oui. Souffrantes, oh combien ! Mais dangereuses ? Sans le nier, le fait est totalement exagéré. Sur le terrain, on constate d'ailleurs que les psychiatres ont de la difficulté à déterminer de façon précise si la personne est dangereuse ou non. Les critères de dangerosité ne sont pas juridiquement définis et l'opinion professionnelle devient vite très subjective. L'hospitalisation des personnes contre leur gré a plus un objectif thérapeutique qu'elle ne vise à prévenir les gestes violents.

Voir une personne à travers le prisme du diagnostic, c'est souvent déformer ce qu'elle est réellement. Ainsi, lorsqu'elle pleure, ce qui nous vient à l'esprit, c'est qu'elle fait une rechute de sa dépression ; lorsqu'une personne se met en colère, nous croyons que c'est un symptôme de sa maladie ; lorsqu'elle nous donne une information dont nous doutons, nous avons vite fait de croire qu'elle recommence à délirer.



11 MERCIER, Noémie, « Accommodement psychiatrique », *Québec Science*, vol. 45, n° 6 (mars 2007), p. 56 (dossier thématique).

Quand le diagnostic prend autant de place, comment pouvons-nous vraiment, comme intervenants, établir une relation égalitaire ? Comment accompagner une personne vers un véritable changement et l'aider à avoir un meilleur contrôle sur sa propre vie ? Sans être totalement imperméable aux considérations médicales, mieux vaut considérer que la personne est souffrante, mais qu'il lui est possible d'évoluer vers un mieux-être, peu importe l'étiquette qui lui a été apposée (ou imposée !).

Pour respecter le droit à la formation et à l'éducation des personnes, je crois qu'il faut d'abord respecter leurs droits fondamentaux et adapter nos façons de faire pour leur permettre de participer aux activités.

Que faire ?

Lorsqu'il s'agit d'intégrer dans des groupes « hors champ de la santé mentale » (par exemple des groupes de femmes ou d'alphabétisation) des personnes vivant des problèmes de santé mentale, la principale difficulté est le manque d'informations des intervenants sur la problématique. Il s'agit alors simplement de prendre le temps de nous adapter aux différents éléments qui composent la vie des gens, comme nous l'avons fait pour les autres participants qui fréquentent nos groupes et de chercher à s'informer. Une véritable démarche de

conscientisation permettrait de mieux comprendre que le rapport avec ces personnes n'est pas différent de celui que nous avons développé avec les participants en général.

Prenons le thème de la médication. Cette dernière prend une place centrale dans la vie de ces personnes. Nous oublions qu'elles sont souvent fortement médicamenteuses. Les effets de cette médication sont ignorés ; on croit régulièrement – à tort – que leur nervosité ou leur apathie est un symptôme de la maladie. Ainsi parmi celles qui prennent des sédatifs pour dormir, certaines ont de la difficulté à se concentrer le matin. Pour d'autres, la médication les rend hyperactifs et elles ont constamment besoin de bouger. Si on leur propose un atelier d'une heure où elles doivent rester assises, il y a fort à parier qu'elles ne pourront tenir le coup. Certaines personnes sont également désorganisées, font de fréquentes visites à l'hôpital et ne peuvent pas toujours faire partie d'un groupe d'apprentissage stable et régulier. D'autres encore ont un besoin vital de parler de leur vécu avant de pouvoir se concentrer sur l'apprentissage. Freire établit que la première étape de libération de la personne est la prise de parole. Alors pourquoi un malaise s'installe-t-il parfois lorsque des personnes ayant des problèmes de santé mentale expriment ce vécu ?

Avant tout une personne

Pour respecter le droit à la formation et à l'éducation des personnes, je crois qu'il faut d'abord respecter leurs droits fondamentaux et adapter nos façons de faire pour leur permettre de participer aux activités. Être traité comme une personne à part entière, avec des droits et des responsabilités, est essentiel pour pouvoir progresser. Intervenir en fonction de ce qu'est la personne avec ses forces, ses faiblesses, ses limites, ses peurs, ses expériences et non en fonction de son diagnostic est le premier devoir de l'intervenant.

Dans ce contexte, nous devons nous questionner sur les efforts que nous sommes prêts à faire pour nous adapter aux personnes qui ont besoin d'effectuer une démarche d'alphabétisation conscientisante, qui vivent des difficultés sur le plan de la santé mentale, de la toxicomanie, de la violence, etc. Est-il possible de repousser les frontières que l'on s'est fixées comme groupe pour s'ouvrir à de nouveaux horizons ?

Les personnes vivant des problèmes de santé mentale ne sont pas différentes des autres. Ce qu'elles demandent, c'est simplement d'être écoutées, d'être crues, d'être considérées comme des personnes à part entière, capables de comprendre leur cheminement de vie et de prendre des décisions. Ce qu'elles désirent par-dessus tout c'est d'avoir une vie « normale ». ■

L'Alphabétisation des personnes immigrantes ?

En réponse à l'augmentation substantielle de personnes immigrantes dans les diverses régions du Québec, les groupes en alphabétisation populaire ont dû développer une expertise auprès des personnes analphabètes de toutes origines. Mais ont-ils réellement les ressources suffisantes pour soutenir tous ceux et celles qui ont besoin d'être accompagnés dans leur démarche d'apprentissage du français et d'intégration à la société québécoise?

Luigi Spadari,
responsable de la revue *Le Monde alphabétique*
Regroupement des groupes populaires
en alphabétisation du Québec (RGPAQ)

Le manque de ressources consacrées à l'accueil des immigrants amène de plus en plus de personnes immigrantes à frapper aux portes des groupes en alphabétisation populaire. Qu'elles soient analphabètes ou très scolarisées, elles vont y suivre des formations afin d'acquérir des connaissances de base pour pouvoir communiquer en français. Comment peut-on les aider? Cette interrogation est à l'origine des rencontres organisées dans plusieurs régions de la province par le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ), de janvier 2008 à mai 2008. Au printemps 2009, un rapport a résumé ces consultations, le *Projet Personnes Immigrantes (Projet PI)*¹. Nous avons rencontré l'auteure, Françoise Lefebvre, qui a bien voulu ajouter des commentaires à son rapport déjà bien détaillé.

Alphabètes ou pas...

Le Québec sélectionne les personnes immigrantes en se référant, entre autres, à leur connaissance de la langue française. Pourtant, dans les faits, ces personnes sont nombreuses à ne pas maîtriser le français, et personne ne sait vraiment quelle proportion d'entre elles éprouvent des

¹ LEFEBVRE, Françoise, *Portrait de la situation des groupes populaires en alphabétisation qui accueillent des personnes immigrantes analphabètes dans leurs rangs : rapport final du projet PI au RGPAQ*, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, Montréal, 2009, http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/141336.pdf.

« C'était également le cas dans les années 1960 et 1970 pour les personnes réfugiées d'origine haïtienne dont on avait décrété qu'elles maîtrisaient le français, langue seconde apprise à l'école en Haïti. Tout comme certains Haïtiennes et Haïtiens de l'époque, peu de nouveaux réfugiés ont eu l'occasion de fréquenter l'école... »

difficultés au niveau de la conversation, de la lecture ou de l'écriture. Par exemple, on peut lire dans le *Projet PI* que, pour la majorité des personnes qui viennent des camps de réfugiés d'Afrique, le français est la seconde langue officielle dans leur pays. Toutefois, comme ce n'est pas leur langue maternelle, il est rare qu'elles aient une connaissance, même rudimentaire, du français. Cette situation est d'ailleurs similaire à celle que le Québec a connue avec l'immigration haïtienne :

« C'était également le cas dans les années 1960 et 1970 pour les personnes réfugiées d'origine haïtienne dont on avait décrété qu'elles maîtrisaient le français, langue seconde apprise à l'école en Haïti. Tout comme certains Haïtiennes et Haïtiens de l'époque, peu de nouveaux réfugiés ont eu l'occasion de fréquenter l'école... »

Aux dires des groupes membres du RGPAQ, le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) est convaincu que peu de gens immigreront sans avoir de secondaire II. Ce n'est pourtant pas la situation à

laquelle les groupes sont confrontés sur le terrain, et qui les oblige souvent à mettre eux-mêmes sur pied des activités d'*alpha francisation*² et même parfois de francisation.

Des différences régionales

Les personnes immigrantes veulent non seulement améliorer leur compréhension du français, mais elles cherchent aussi de l'aide dans leur démarche d'intégration à leur communauté locale. Pour plusieurs organismes situés en milieu urbain, ce phénomène n'est pas nouveau, mais il en va autrement pour les organismes en région.

Le *Projet PI* met en évidence le fait que l'accueil des personnes immigrantes se déroule différemment selon que l'on demeure dans des villes comme Montréal, Québec ou Sherbrooke, ou dans des régions périphériques ou éloignées des grands centres urbains. À Montréal, par exemple, lorsque des immigrantes ou immigrants fortement scolarisés ont besoin d'aide pour améliorer leur compréhension du français, les groupes en alphabétisation popu-

« Nous sommes la seule ressource qui existe dans le secteur. Les services de l'État nous envoient de nombreuses personnes immigrantes. Or elles ne sont pas toujours analphabètes, et sont même parfois très scolarisées... »

laire peuvent les orienter vers d'autres ressources. Par contre, les centres situés en région éloignée ou en milieu rural, comme dans Charlevoix, sur la Côte-Nord, en Abitibi ou dans les secteurs de la Montérégie éloignés de la Rive-Sud de Montréal, sont portés à intégrer à leurs activités la plupart des immigrantes et immigrants qui se présentent à eux. En fait, ces centres sont les seules ressources disponibles pour ces personnes désireuses d'apprendre le français.

Françoise Lefebvre rapporte ainsi le témoignage de plusieurs de ces groupes : « Nous sommes la seule ressource qui existe dans le secteur. Les services de l'État nous envoient de nombreuses personnes immigrantes. Or elles ne sont pas toujours analphabètes, et sont même parfois très scolarisées... »

Cette situation semble refléter le *Plan d'action gouvernemental en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, qui décrit les personnes immigrantes comme une population cible ayant des besoins diversifiés auxquels il faut répondre. Il y est même fait mention de l'aide que peuvent apporter les organismes communautaires. Toutefois, aucune mesure concrète pour les soutenir n'est proposée... et c'est bien là le problème. L'accès à de telles ressources ne serait-il pas la preuve que l'on reconnaît leur droit à l'éducation?

Des besoins non comblés par les programmes du MICC

Dans les localités où les programmes du MICC sont disponibles pour les personnes immigrantes analphabètes, peut-on lire dans le *Projet PI*, ces dernières n'arrivent pas vraiment à

En effet, elles se retrouvent doublement exclues : exclues socialement d'abord, parce qu'elles ne parlent pas suffisamment la langue de leur pays d'adoption, et exclues de l'information ensuite, parce qu'elles ne lisent pas suffisamment pour y avoir accès!

tirer profit des formations qui leur sont offertes. Voici ce qu'en dit Françoise Lefebvre :

« Imaginez comment une personne immigrante qui s'inscrit à un cours de

français peut se sentir lorsqu'elle arrive dans un pays où la langue est différente et qu'elle-même n'a pas déjà été scolarisée dans sa langue maternelle. Il lui est très difficile d'assimiler le contenu de la formation dans le temps qui lui est alloué. Ainsi, toute personne qui n'a pas été scolarisée dans sa langue maternelle est perdante dès le départ, parce qu'elle n'a pas développé tout ce qui relève de la métacognition : comment j'apprends, comment je retiens les choses. »

De plus, ces adultes doivent travailler et s'occuper de leurs enfants; ils ont des responsabilités auxquelles ils ne peuvent se soustraire, ce qui les empêche souvent de terminer leurs études. En effet, les programmes du MICC s'adressent aux nouveaux arrivants analphabètes ou scolarisés uniquement dans les cinq années qui suivent leur arrivée au Québec. Une fois ce temps écoulé, ils n'y ont donc plus droit. De l'avis de plusieurs membres du Regroupement, il est clair que le temps qui leur est alloué n'est pas suffisant pour maîtriser les rudiments de la langue française.

Un autre problème auquel sont souvent confrontés les groupes d'alphabétisation dans les centres urbains concerne les femmes immigrantes. À leur arrivée en sol québécois, il n'est pas rare que ces femmes restent à la maison pour assurer une stabilité à la famille et s'occuper des enfants pendant que le mari travaille. « Mais lorsque les enfants commencent l'école et qu'elles veulent retourner sur le marché du travail, le temps alloué de cinq ans est échu. Et la situation est encore pire pour les personnes analphabètes », dit Françoise Lefebvre. En effet, elles

se retrouvent doublement exclues : exclues socialement d'abord, parce qu'elles ne parlent pas suffisamment la langue de leur pays d'adoption, et exclues de l'information ensuite, parce qu'elles ne lisent pas suffisamment pour y avoir accès!

Les personnes immigrantes analphabètes vivent d'énormes difficultés tout au long de leur démarche pour apprendre le français; elles connaissent peu de choses sur la communauté dans laquelle elles vivent et souffrent de cet isolement. Le soutien que peuvent leur offrir les groupes communautaires est donc primordial. En effet, comment peuvent-elles se chercher un emploi, travailler et rencontrer des gens si elles ne parlent, ne lisent ni n'écrivent le français?

Si l'on veut que les groupes d'alphabétisation populaire puissent continuer d'accueillir les personnes immigrantes analphabètes et les accompagner dans leur démarche d'alphabétisation, ne faudrait-il pas qu'ils aient toutes les ressources possibles pour le faire? Ne serait-ce pas là aussi une façon pour le gouvernement québécois de reconnaître le droit à l'éducation de cette partie de la population?

La mise en place en région de ressources adéquates serait assurément un atout pour que tous ces nouveaux citoyens décident de continuer à y vivre. Dans cette optique, plusieurs groupes songent actuellement à de nouvelles stratégies de financement pour que les personnes analphabètes de toutes origines puissent poursuivre leur démarche d'intégration dans leur communauté d'accueil. C'est d'ailleurs là une des conclusions qu'on peut tirer du *Projet PI*. ■





Conclusion

À la lecture de ce dossier, on peut constater, de façon générale, que certains progrès ont été réalisés pour rendre possible l'exercice du droit à l'éducation pour l'ensemble des citoyennes et citoyens.

Par contre, lorsque l'on pose plus attentivement le regard sur ce que vivent certaines populations, on voit qu'il y a encore des améliorations à apporter. Il suffit de penser aux communautés francophones et acadiennes de certaines provinces où les systèmes d'éducation des adultes et d'alphabétisation restent incomplets. On peut penser aussi aux personnes autochtones et à leurs besoins particuliers, comme la culture, les valeurs, etc. En outre, ce dossier nous apprend que même si le droit à l'éducation pour tous est officiellement reconnu dans la *Charte des droits de la personne*, il peut être difficile de l'exercer. Ainsi, les personnes ayant une déficience intellectuelle ou des problèmes de santé mentale continuent souvent à vivre avec les étiquettes ou les préjugés qu'une partie de la société nourrit malheureusement à leur endroit, ce qui rend difficile le plein exercice de leur citoyenneté et, par le fait même, de leur droit à l'éducation.

En somme, bien des pas restent à faire pour que, dans la pratique, le droit à l'éducation s'exerce pleinement pour tous et toutes. Heureusement, nous pouvons compter sur le dynamisme des groupes d'alphabétisation populaire pour faire en sorte que l'application de ce droit progresse.