

LE MONDE

Le monde alphabétique, numéro 17, printemps 2005 : Qu'est-ce que la prévention de l'analphabétisme ? - RGPAQ

ALPHABÉTIQUE

17

PRINTEMPS 2005

REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC

QU'EST-CE QUE LA
PRÉVENTION
DE L'ANALPHABÉTISME ?



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

Responsable de la revue: Christian Pelletier
Rédactrice en chef : Christiane Tremblay

Comité de lecture:

Martine Fillion (formatrice, Atelier des lettres), Gode Lamarre (formatrice, La Jamigoine), Christian Pelletier (coordonnateur, RGPAQ), Fabienne Prentout-Buché (formatrice, Lis-moi tout Limoilou), Christiane Tremblay, Stéphanie Valiquette (formatrice, A.B.C. des Manoirs),
Ont collaboré au présent numéro:
Hélène Brodeur, Chantal Champagne, Chantal Claing, Manon Claveau, Marie-Hélène Deshaies, Martine Fillion, Jean-Claude Fontaine, Ghislain Gravel, Nancy Guberman, Anne Gucciardi, Samuel Julien, Agathe Kissel, Clode Lamarre, Nathalie Larocque, Natalie Lavoie, Brigitte Létourneau, Jean-Yves Lévesque, Danielle Marthessault, Louise Picard, Francine Renaud, Monique Roberge, Lorraine Roy, Réjeanne Savard, Lise St-Germain, Stéphanie Valiquette, Denise Vézina.

Ont collaboré au dossier:

Alain Cyr, Yanick Descheneaux, David Dillon, Chantai Nourry, Fabienne Prentout-Buché, Monique Roberge, Johanne Sirois, Solange Tougas.

Designer *graphiste*: Eric Villeneuve

Réviseur, Serge Leroux

Correcteurs d'épreuves:

Serge Leroux, Caroline Meunier, Rachel Pointel.

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

Prix: 10\$

Correspondance;

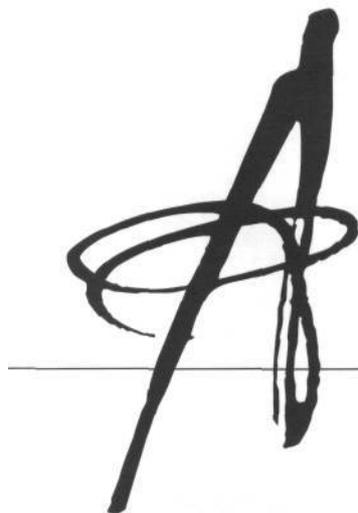
Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec
2120, rue Sherbrooke Est, bureau 302
Montréal (Québec) H2K 1C3
N° de téléphone: (514) 523-7762
N° de télécopieur: (514) 523-7741
Courriel : alpha@rgpaq.qc.ca
Site Internet: www.rgpaq.qc.ca

Dépôt légal ; Bibliothèque et archives nationales du Québec et Bibliothèque du Canada

ISSN: 1183-51SX

Imprimé sur papier recyclé

| | | |
|---|--|----|
|  | Éditorial | 1 |
| | Flash sur les pratiques | |
| | Le droit de comprendre. | 2 |
| | Simplifier les écrits ou notre vision des choses? | 6 |
| | Mondialiser l'équité. | 8 |
|  | Échos et réflexions | |
| | De l'assistance à la solidarité... avec les personnes en situation de pauvreté. | 10 |
| | Pratiquer la démocratie au jour le jour. | 14 |
| | Pourquoi les adultes peu alphabétisés hésitent-ils à suivre des formations? | 19 |
|  | Enjeux | |
| | Vivre ou survivre avec la Loi sur l'aide aux personnes et aux familles? | 24 |
| | Le Plan d'action gouvernemental en matière d'action communautaire? Un pas en avant, deux pas en arrière. | 29 |
|  | Dossier | |
| | Qu'est-ce que la prévention de l'analphabétisme? | 33 |
| | Survivre à l'école : un parcours de combattant | 34 |
| | Que signifie prévention de l'analphabétisme pour nos groupes? .. | 36 |
| | Le culturocentrisme de l'école. | 38 |
| | Agir de l'intérieur. | 46 |
| | Les livres s'animent. | 50 |
| | Raviver l'espoir. | 52 |
| | Quand la cigogne débarque trop tôt | 54 |
| | Pour en finir avec la prévention. | 58 |
| | Conclusion | 62 |
|  | Humour | |
| | Le fabuleux monde de l'alphabétisation populaire. | 63 |
|  | L'envers du décor | |
| | Aller plus loin. | 66 |
| | Écrire pour rallier. | 69 |
|  | D'ailleurs | |
| | <i>Um outro mundo é possível!</i> (Un autre monde est possible!), | 71 |
|  | Au-delà de la lettre | |
| | Les mots deviennent lentement des amis. | 75 |
| | La noblesse de ma langue; ma faiblesse. | 78 |
|  | Profil de groupe | |
| | La personne au cœur de l'expérience. | 80 |
| | L'union fait la force. | 82 |
|  | Lire et délire | |
| | Les temps changent. | 85 |
|  | À voir... à lire | 87 |
|  | Groupes membres | 89 |



Christian Pelletier,
coordonnateur, Regroupement des groupes
populaires en alphabétisation du Québec

agir sur divers fronts

Cette année aura été marquante à plus d'un titre. D'abord, sur le plan de nos pratiques, avec les rencontres régionales et nationale, où nous avons discuté de notre conception de l'alphabétisation populaire et de nos manières d'intervenir. Ensuite, sur le plan politique grâce à notre présence accrue sur la place publique, entre autres lors de manifestations devant l'Institut de la statistique à Québec et à Montréal, lors d'une conférence de presse pour inaugurer la Semaine québécoise des adultes en formation et lors de luttes en région par l'entremise de Super Alpha. Partout, le même mot d'ordre, empruntant aux fondements de l'alphabétisation populaire: expérimenter, réfléchir et agir, dans un mouvement continu d'interaction.

Les articles du présent numéro ne font que confirmer cette façon de voir. Pensons au texte sur la démocratie au jour le jour, à la rubrique «Échos et réflexions», à celui portant sur les interventions à préconiser avec des adultes peu alphabétisés prestataires de l'aide sociale, à la rubrique «Enjeux», ou encore aux deux articles sur la simplification des écrits, à la rubrique «Flash sur les pratiques».

Le dossier constitue également un bel exemple de réflexions et d'actions confondues en ce sens que la pratique vient enrichir la théorie et la théorie, orienter la pratique.

Dans ce numéro 17, vous trouverez aussi des nouvelles de Porto Alegre, au Brésil, où la terre a tremblé sous le poids des 200 000 personnes venues assister au Forum social mondial; de Trois-Rivières, où des poètes, certains lettrés et d'autres peu alphabétisés, ont partagé leur amour des mots; des Laurentides ou des Etchemins, où l'alphabétisation populaire reste une affaire de communauté.

Pour connaître votre «profil» de membre du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation, c'est-à-dire pour savoir si vous êtes verbaux-moteurs, gestuels chroniques ou analyseurs-critiques, rendez-vous à la rubrique «Humour».

Notre mouvement ne manque pas d'envergure. Toujours disposé à prendre fait et cause pour les plus démunis, à manifester son désaccord vis-à-vis de situations intolérables, il n'en oublie pas moins de se pencher sur le travail au quotidien, celui qui tient compte réellement des besoins des adultes peu alphabétisés. Nécessaire à une époque où tout apprentissage, quel qu'il soit, est vu à travers la loupe de la rentabilité.



DOIT-ON ADAPTER LES ÉCRITS DESTINÉS À DE FAIBLES LECTEURS OU LECTRICES ? POUR CERTAINS, USER D'UN LANGAGE SIMPLIFIÉ GARANTIT LA COMPRÉHENSION DU MESSAGE. POUR D'AUTRES, CELA NE SERT QU'À TENIR LES PERSONNES PEU ALPHABÉTISÉES À L'ÉCART DU DISCOURS ET DE L'ACTION. DEUX POSITIONS TRANCHÉES SUR LA QUESTION.

Le **P**roit de **comprendre**

Clode Lamarre,
formatrice, La Jarnigoine (Montréal)

Depuis quelques années, on ne cesse de parler d'écriture simple, de chercher à se rapprocher du lecteur ou de la lectrice, de vouloir s'ajuster à ses compétences linguistiques et à ses capacités en lecture, de se soucier d'être compris par la majorité des gens qui, comme le démontrent plusieurs études canadiennes et québécoises¹, ne peuvent lire que des textes écrits clairement et présentés simplement. Plusieurs ministères et services gouvernementaux disposent même de leurs propres équipes de rédaction claire et simple. Pour des raisons pratiques et financières, ils se veulent accessibles au plus grand nombre de gens. Écrire simplement devient économique, car cela diminue les demandes d'explication ou de renseignements, les plaintes et les retards. De plus, les services à la clientèle sont moins achalandés et les frais de correction ou les coûts de recouvrement se trouvent considérablement réduits. Des recherches menées sur la communication simple et la rédaction administrative ont donné naissance à un mouvement en faveur d'un nouveau droit: le droit de comprendre. Ce mouvement international soutient le principe que l'auteur doit être au service du lecteur et qu'il a la responsabilité d'être accessible.

C'est en 1998 que La Jarnigoine, groupe d'alphabétisation populaire du quartier Villeray à Montréal, s'intéresse à la question. Elle décide d'offrir aux organismes de sa communauté une formation sur l'écriture simple. Son but: aider les travailleurs et les travailleuses de ces organismes

¹ Voir notamment: STATISTIQUE CANADA. *Lire l'avenir: un portrait de l'alphabétisme au Canada*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada et Secrétariat national à l'alphabétisation, 1996.

à rendre leurs dépliants compréhensibles aux gens qu'ils souhaitent atteindre.

Cette pratique a soulevé une foule de questions et, surtout, a renvoyé l'équipe de travail à un principe fondamental d'éducation populaire : favoriser l'engagement des participants et des participantes à la vie démocratique de l'organisme. Voici l'essentiel de la réflexion menée.

L'auteur doit être au service du lecteur

Écrire simplement ? Oui, mais comment ?

L'intention de communiquer suppose un désir de partager des émotions, des sentiments, des idées et des savoirs avec une ou plusieurs personnes. Bien se faire comprendre apparaît comme une condition essentielle à une communication efficace. Sinon, c'est risquer de ne communiquer que du bruit. Et le bruit, c'est désagréable, ça donne le goût de se boucher les oreilles et de fuir vers le calme. Pourtant les participants et les participantes, très polis, restent sagement assis...

Quel est l'essentiel du message ? Qu'est-ce qui doit attirer l'attention ? Où sera lu le texte ? Quel est le niveau de scolarité des lecteurs, des lectrices, leurs capacités en lecture, leurs compétences en calcul, leur connaissance du sujet, leurs attitudes envers celui-ci, leurs motivations ou leurs intérêts ? Voilà des questions auxquelles doit répondre un auteur, une auteure avant même de tracer une seule phrase.

Communiquer clairement et simplement ou simplifier les écrits repose sur une méthode, un procédé, un ensemble ordonné de principes, de règles et d'étapes. Les techniques d'écriture simple touchent à la fois à l'organisation du message, à son contenu, au choix du vocabulaire, au style et à la présentation, sans oublier l'étape de validation du texte.

Tout d'abord, organiser un message, c'est définir comment on disposera l'information sur la page. Cette étape reste aussi cruciale que le choix des mots ! Par exemple, idéalement, il y aura des espaces entre les paragraphes qui, eux, ne dépasseront pas cinq à six phrases. Le texte sera aéré, les marges, importantes, le texte, justifié à gauche. On donnera des renseignements généraux avant de passer aux détails pour décrire une stratégie ou un problème politique. S'il s'agit d'une procédure, elle sera présentée de façon schématique, par points ou numéros.

Ensuite, on se demandera quel est le but de la communication : séduire ? informer ? inviter ? influencer ? motiver ? mobiliser ? Quelle sera l'information pertinente ? Quelle sera la meilleure façon de la rendre concise et accessible ?

Le vocabulaire utilisé devra être des plus simples, tout le temps. Les fantaisies «vocabulaires» ça fait chic, mais l'effet escompté n'est pas le

même pour tous et toutes ! Il vaudra mieux prendre des mots connus et familiers.

Quant au style d'écriture, il sera lui aussi déterminé avec soin. Les phrases ne contiendront pas plus d'une quinzaine de mots : vaut mieux faire plusieurs phrases courtes qu'une seule longue. L'utilisation du temps présent facilitera la compréhension ; quelques phrases suffiront pour expliquer qu'un événement, par exemple, a déjà eu lieu. On évitera d'utiliser des métaphores qui portent à confusion.

La présentation devra faire l'objet d'une attention particulière : les lettres devront comporter des empattements (comme c'est le cas avec les polices Times, Courier) et être idéalement de 16 points et plus.

La validation reste l'étape finale et décisive qui consiste à demander à un lecteur ou à une lectrice cible d'évaluer l'efficacité du message, sa clarté et son accessibilité. Il est fortement recommandé de tester tous les documents produits. Les lecteurs et les lectrices demeurent les meilleurs juges. Écrire simplement demande donc beaucoup d'efforts. Cependant, chercher à atteindre une forme intelligible et accessible ne suffit pas si l'exercice se limite à un code et à des techniques. Respecter le droit de comprendre signifie aussi tenir compte de l'expérience de vie quotidienne des personnes avec lesquelles nous

Les techniques d'écriture simple touchent à la fois à l'organisation du message, à son contenu, au choix du vocabulaire, au style et à la présentation, sans oublier l'étape de validation du texte.

communiquons. Être éloquent et simple mais parler d'une réalité étrangère au lecteur, à la lectrice, c'est ne pas chercher véritablement à être compris.

Des obstacles à la communication : dire une réalité étrangère

Plusieurs obstacles peuvent nuire à la compréhension d'un texte. Ils sont parfois facilement identifiables. Par exemple, les différences de langue maternelle, le choix des mots, la longueur des phrases et la présentation. D'autres sont beaucoup plus difficiles à déceler. Ils nuisent à la communication sans que les personnes s'en rendent compte. Au pire, ces obstacles seront confondus avec un désintérêt, des problèmes d'apprentissage ou de la mauvaise volonté. En voici deux qui peuvent influencer sur les résultats visés : les classes scolaires (niveau de scolarité) et les classes sociales (expérience et conditions de vie).

Le langage reflète l'appartenance à telle ou telle classe sociale. Avec la démocratisation de l'accès à l'éducation, s'ajoute l'appartenance à une classe « scolaire ». « Classes supérieures et classes populaires ne confèrent pas la même importance au langage et n'en font pas le même usage. Dans les classes supérieures, le discours fait l'objet d'une attention spéciale. Il est valorisé et étudié en fonction de ses possibilités structurales d'organisation. Le locuteur peut jouer avec les possibilités formelles de syntaxe pour clarifier et expliciter les significations qu'il veut communiquer. Ce type de discours est appelé "langage formel".

Dans les classes populaires, au contraire, le discours est caractérisé par la pauvreté et la rigidité de la syntaxe, par l'utilisation restreinte des possibilités structurales d'organisation de la phrase. On peut prévoir facilement, il s'exprime en cliché : c'est le "langage commun"². »

Chaque discipline et chaque niveau d'études comportent son langage propre. Les mots sont précis, les concepts affinés, la syntaxe et la structure de l'argumentation deviennent des critères de la qualité de la communication, tant à l'écrit qu'à l'oral. Souvent, nous nous approprions ce nouveau langage sans tout à fait nous en rendre compte. Nous sommes immergés dans la vie « scolaire » et avons peu de recul par rapport aux apprentissages progressifs.

Cette différence de classe scolaire demeure un obstacle majeur à la communication, car derrière les mots, il y a les concepts et les idées. Les participants et les participantes en alphabétisation populaire, dont le parcours scolaire est relativement bref, ne sont pas passés par le moule d'une certaine façon de penser, d'analyser, de comparer, de déduire, de résumer... « La phrase courte, grammaticalement simple et syntaxiquement pauvre qui constitue l'unité typique du langage commun ne favorise pas la communication des idées et des relations qui nécessitent une formulation précise³. » Entre les deux classes scolaires, le risque d'incompréhension paraît donc élevé. Une des conséquences possibles est d'inter-

Un exemple de texte simplifié

Version originale

Définition de l'éducation populaire autonome

L'éducation populaire autonome, c'est l'ensemble des démarches et des réflexions critiques par lesquelles des citoyenNEs mènent collectivement des actions. C'est une prise de conscience individuelle et collective au sujet de leurs conditions de vie ou de travail qui vise à court, moyen ou long terme une prise en charge et une transformation sociale, économique, culturelle et politique de leur milieu.

2 Jean-Paul HAUTECEUR. *Introduction aux pratiques et politiques en alphabétisation*, Édition André Dugas, UQAM, 1987, p. 220.

3 *Ibid.*, p. 222.

prêter cette incompréhension comme un ensemble de problèmes d'une autre nature et de chercher à appliquer des solutions inappropriées. «Il faut appliquer ces observations au rapport de domination qui existe au Québec entre langue française bourgeoise et langue française populaire, entre classes cultivées et classes populaires qui socialement sont impopulaires, et elles le savent. L'analphabétisme est l'expression linguistique de ces rapports, la valeur nulle et proscrite d'une expression globale défavorisée, qui implique la culpabilité, l'autocensure, l'abstention, le retrait, à la limite le silence...⁴»

Parler et écrire simplement, c'est donc savoir d'avance quel mot ou quel concept demeure accessible et établir

une distinction entre les langages. La différence déterminante entre les classes scolaires, c'est que la plus instruite peut espérer maîtriser les deux types de langages et en faire usage en fonction du contexte, alors que la seconde n'aura la possibilité d'en utiliser qu'une seule dans toutes les situations.

De plus, pour qu'un message touche, intéresse, mobilise, donne le goût d'en savoir plus, il doit nécessairement nommer la réalité des personnes auxquelles il s'adresse. Il y a une relation directe entre la compréhension et l'expérience personnelle⁵. Pour être compris, l'auteur doit connaître la vie de son lecteur.

À La Jarnigoine, la pratique de la communication claire et simple aura

amené l'équipe de travail à dresser des parallèles entre le droit de comprendre et l'éducation populaire, car pour favoriser l'apprentissage et l'engagement des gens, il faut composer avec ce qu'ils sont et ce qu'ils connaissent. Si un million de personnes participaient à la lutte contre la reproduction de l'analphabétisme et de la pauvreté, les résultats ne seraient pas les mêmes. Où sont donc ces gens? Quels messages n'ont-ils pas saisis? Les discours de mobilisation utilisent souvent un langage universitaire et décrivent des problèmes qui n'ont pas toujours un écho dans la vie des classes populaires.

Pour qu'un message touche, intéresse, mobilise, donne le goût d'en savoir plus, il doit nécessairement nommer la réalité des personnes auxquelles il s'adresse.

Version modifiée

Définition de l'éducation populaire autonome

L'éducation populaire autonome amène les personnes à réfléchir et à agir ensemble. Par l'éducation populaire, elles deviennent conscientes de leurs conditions de vie ou de travail et cherchent à les améliorer. Le but, c'est de changer la société, l'économie, la culture et la politique pour le mieux-être des personnes.

Comment alors espérer convaincre les gens de lutter contre le saccage (notamment des programmes sociaux) amorcé au Québec par le néolibéralisme? Comment croire que certains enjeux seront compris? Comment pratiquer l'approche conscientisante et expérimenter des pratiques de conscientisation avec nos participants et nos participantes si leur droit de comprendre n'est pas respecté?

⁴ *Ibid.*, p. 195.

⁵ Saul ALINSKY. *Manuel de l'animateur social. Une action directe non violente*, Paris, Éditions du Seuil, 1976, p. 142-143.



implifier les écrits ou notre vision des choses ?

Brigitte Létourneau,
coordonnatrice des services éducatifs, La Société d'arthrite

Dans les groupes d'alphabétisation populaire, non seulement on place la lecture et l'écriture au-dessus de tout, mais également on clame la nécessité d'une écriture sans fautes, ce qui est parfois jugé plus important que la communication elle-même. Pourtant, combien de gens éprouvent véritablement de la difficulté à comprendre un texte parsemé de ces petites grenades que sont les erreurs? Et l'on continue de soulever des tempêtes pour ces offenses faites au lecteur ou à la lectrice.

Bien entendu, on réserve aux écrits des participants et des participantes un tout autre sort. Pour eux, c'est différent. Ils demeurent en apprentissage et peuvent difficilement atteindre le niveau d'écriture auquel aspirent formateurs et formatrices. On comprend bien que leurs textes reflètent divers aspects de leurs vies, que, grâce à eux, ils «reprennent du pouvoir» sur eux-mêmes et surmontent de graves problèmes. En ce sens, leurs écrits sont ni plus ni moins des œuvres d'art durement créées. Mais tout de même des œuvres *à part* dont on ne s'inspire guère dans les groupes. On les utilise rarement pour se remettre en question et changer le cours des décisions. Les textes des participants et des participantes, tout comme leurs actions, demeurent,

même après 25 ans d'existence ou presque du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, en marge.

Lutter contre l'analphabétisme avec des analphabètes, n'est-ce pas la chose la plus naturelle du monde? Ne devrait-on pas avoir le souci constant d'être à la portée de tous et de toutes? Aussi bien des formateurs, des formatrices, des partenaires que des participants et des participantes? N'est-il pas symptomatique que, pour rallier les personnes analphabètes à une lutte, on doive «simplifier» les écrits? En d'autres mots, si les écrits sont trop compliqués pour eux, cela ne veut-il pas dire qu'ils sont tout simplement trop compliqués en soi?

Les textes reflètent ce qu'on est. Il suffit d'écouter les discours lors des formations ou des rencontres du Regroupement, formé en grande partie d'intellectuels et d'intellectuelles de gauche compliqués, conceptuels, analytiques et souvent vagues, mais qui se comprennent entre eux. Aussi, ne devrait-on pas s'étonner que des participants et des participantes ne saisissent pas vraiment les enjeux importants. Combien de fois, même, n'a-t-on pas remis en question leur présence à des rencontres?

Examinons un instant l'approche utilisée pour simplifier les écrits, approche devenue incontournable:

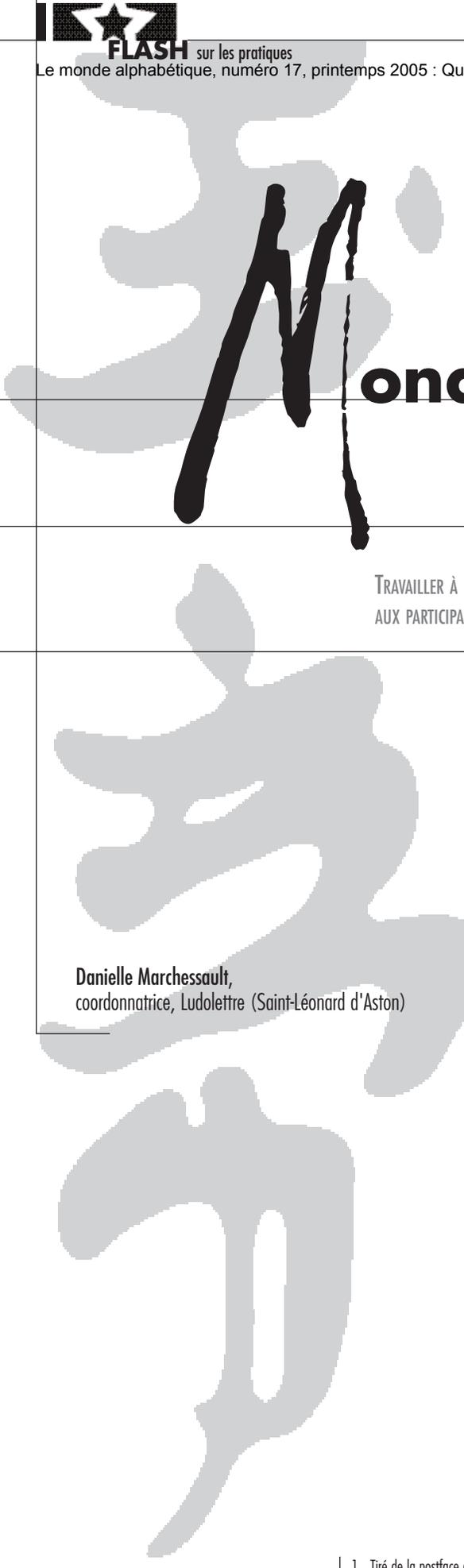
On a fait de la simplification des écrits une technique qui, loin d'être inintéressante, demeure toutefois inaccessible et compliquée.

évaluer si l'on perd le sens avec le nouveau mot choisi, faire valider le texte par des participants et des participantes, accorder de l'importance à la typographie, etc. Certains groupes offrent même de simplifier les écrits d'autres groupes qui, eux, n'en ont pas le temps. On a fait de la simplification des écrits une technique qui, loin d'être inintéressante, demeure toutefois inaccessible et compliquée. Une démarche de plus dans la mer d'activités de toutes sortes qui déferlent sur les groupes communautaires luttant contre la pauvreté et l'injustice.

Encore une fois, on est bien loin de lutter avec les participants et les participantes, d'agir avec eux et non pour eux. Si c'était le cas, on ne penserait plus à simplifier: on n'en aurait pas

le choix. Il faudrait s'adapter à eux comme eux à nous, dans une véritable synergie où les uns et les autres, en toute égalité, font des compromis pour atteindre des buts communs.

Avant de simplifier les écrits, ne serait-il pas souhaitable de simplifier ce qu'on est, les discours et façons de faire, afin de travailler de concert avec les participants et les participantes, nos partenaires dans une lutte à finir? Plutôt que d'ajouter des étapes à franchir, ne devrait-on pas changer à la base?



M

ondialiser l'équité

TRAVAILLER À LA JUSTICE SOCIALE EN... BUVANT UN BON CAFÉ. VOILÀ CE QUI EST PROPOSÉ AUX PARTICIPANTS ET AUX PARTICIPANTES DE LUDOLETTE.

Danielle Marchessault,
coordonnatrice, Ludolette (Saint-Léonard d'Aston)

«Aujourd'hui la mondialisation ça ne marche pas. Ça ne marche pas pour les pauvres du monde. Ça ne marche pas pour l'environnement. Ça ne marche pas pour la stabilité de l'économie mondiale¹.»

Ces propos de Joseph E. Stiglitz, ancien conseiller du président Clinton et prix Nobel d'économie, démissionnaire en 1999 de son poste d'économiste en chef et de vice-président de la Banque mondiale, non seulement trouvent écho dans le milieu communautaire, mais également sont répandus dans tous les milieux. «Vous savez... c'est la mondialisation!» Cette phrase maintes fois entendue ici pour expliquer les fermetures d'entreprises qui se multiplient exprime une fatalité: aucun secteur n'est épargné! Ailleurs dans le monde, les effets de la mondialisation se traduisent notamment par des baisses de revenus considérables. À titre d'exemple, le producteur ou la productrice de café éthiopien recevait, en 1998, 1,39\$ US le kilo et en 2000, 0,51\$, ce qui a engendré une dégradation telle de ses conditions de vie qu'il ou elle ne parvient plus

maintenant à nourrir sa famille. En 2002, lors d'un sommet sur le café, le chef d'État éthiopien Meles Zenawi précisait que l'agriculteur ou l'agricultrice éthiopien ne touche plus qu'un pour cent du prix payé par le consommateur ou la consommatrice²! Pouvons-nous faire quelque chose?

Devenir des consommateurs responsables

Le commerce équitable se veut une réponse à la détérioration des conditions de travail (autant financières qu'environnementales) des personnes vivant en situation d'exploitation ici et ailleurs et rejoint les valeurs transmises par l'alphabétisation populaire: la justice, le respect et la transformation sociale.

Dans la pratique, ces valeurs se traduisent, par exemple, par le versement d'un prix juste au petit producteur; à la petite productrice en fonction de ses besoins; un engagement commercial à long terme; le respect de l'environnement; un fonctionnement démocratique et participatif dans les coopératives de producteurs, productrices et d'artisans, artisanes; l'élimination de l'emploi forcé d'enfants ou d'adultes³. Ainsi, par une consommation responsable, nous devenons acteurs, actrices de la transformation sociale.

Ces principes, nous les avons fait connaître d'abord de façon très informelle, lors des pauses café de nos ateliers d'alphabétisation. La première fois que les participants et les participantes ont bu une tasse de café équitable, ils en ont souligné la saveur exceptionnelle. C'est là qu'a commencé

Le commerce équitable rejoint les valeurs transmises par l'alphabétisation populaire: la justice, le respect et la transformation sociale.

la conscientisation sur les produits équitables. Au début, ils résistaient à l'idée «d'acheter équitable»: le café vendu en boîte de un kilo à la pharmacie du village est moins bon, mais coûte moins cher! Lorsqu'on est en situation de pauvreté, on économise sur tout pour arriver à joindre les deux bouts.

Même si on est sensible à la pauvreté des gens ailleurs dans le monde, comment concilier le désir d'équité internationale et celui d'équité dans sa propre famille? Les participants et les participantes ont trouvé la solution: former un groupe d'achats pour se procurer; à la caisse, leur café équitable, torréfié par un torréfacteur de la région. Ainsi, ils peuvent non seulement réaliser des économies, mais également encourager le développement local et mondial équitable.

La prochaine étape consistera à poursuivre cette démarche d'éducation populaire dans nos ateliers d'alphabétisation. Nous utiliserons des exemples locaux tels que la fermeture d'une épicerie dans notre village ainsi que des témoignages de participants et de participantes sur des pertes d'emploi dans les familles pour expliquer l'impact de la mondialisation au quotidien. Par la suite, nous nous pencherons sur des stratégies à mettre

de l'avant afin de réduire les coûts de consommation et participer à un développement plus solidaire. Enfin, nous aurons recours aux trousseaux pédagogiques d'Équiterre⁴, distribués aussi par Oxfam-Québec⁵, qui recèlent de nombreux exercices pédagogiques et un document de référence.

Ces actions peuvent aider à remettre en cause le système actuel, à voir le monde autrement et à amorcer notre participation à la mondialisation de l'équité!



2 Tiré du site www.afrik.com.

3 Tiré de la revue *Mes finances*, Desjardins, novembre-décembre 2004, p. 28.

4 www.equiterre.qc.ca

5 www.oxfam.qc.ca



De l'



Assistance à la solidarité... avec les personnes en situation de pauvreté

LOIN LES DAMES CHARITABLES DE NOTRE ENFANCE, QUI VOLAIENT AU SECOURS DES NÉCESSITEUX ? SANS DOUTE REPOSENT-ELLES À L'ABRI DANS NOTRE INCONSCIENT COLLECTIF CAR, AUJOURD'HUI ENCORE, IL DEMEURE PLUS FACILE DE « DONNER DU POISSON QUE DE MONTRER À PÊCHER ».

Marie-Hélène Deshaies,
contractuelle en formation et en recherche

Je tiens à remercier Lorraine Gaudreau,
Lyse Nadeau et Rachel Pointel pour
leurs commentaires.

Au cours des dernières années, j'ai eu le privilège d'animer la session de formation Pauvreté, culture et intervention¹ auprès de centaines de personnes² venant des milieux populaires, communautaires et publics, qu'il s'agisse de groupes de défense des droits, de centres de femmes, de groupes d'alphabétisation populaire, de centres d'action bénévole, de CLSC, de centres de loisirs ou de centres locaux d'emploi. J'y ai rencontré des intervenants et des intervenantes³ tout juste sortis de l'université, mais aussi des gens engagés depuis plus de 20 ans auprès de personnes en situation de pauvreté économique. J'ai eu également l'occasion d'y côtoyer des gens de grandes villes, de plus petites municipalités et de milieux ruraux. Un même désir les animait tous et toutes: mieux comprendre les personnes en situation de pauvreté, confronter leurs malaises et préjugés afin d'améliorer leurs pratiques.

La formation Pauvreté, culture et intervention n'a pas la prétention d'indiquer quelles sont les « meilleures » façons d'intervenir avec les personnes en situation de pauvreté. Elle propose plutôt un temps d'arrêt, de réflexion où chacun, chacune est invité à partager sa vision des conséquences de

1 Cette formation a une histoire relativement longue. Elle a d'abord été mise sur pied en 1985 par une militante de Montréal, Gisèle Ampleman, à l'intention d'un groupe d'infirmières en périnatalité du réseau de la santé et des services sociaux. En 1991, la session est adaptée par Lorraine Gaudreau, de la coopérative de travail *Anim'Action* à Québec, avec la collaboration de Michel Bédard, alors organisateur communautaire au CLSC Limoilou, pour le personnel d'un CLSC de la région. De 1991 à 2003, cette session-phare d'*Anim'Action* est donnée à de multiples reprises, tant dans les établissements publics qu'au sein du milieu populaire et communautaire.

2 J'ai animé cette session de 2001 à 2003 à titre de membre de la coopérative *Anim'Action* et, depuis, en tant que travailleuse autonome.

3 Le terme « intervenant » est utilisé dans ce texte pour désigner les gens qui travaillent directement avec les personnes en situation de pauvreté, tant dans le milieu communautaire que dans le milieu institutionnel.

la pauvreté sur les personnes qui la vivent. Elle permet également d'établir des liens entre, d'une part, une analyse des causes et des conséquences de la pauvreté et, d'autre part, l'intervention au quotidien. En ce sens, chaque rencontre est un laboratoire où l'expérience des uns et les découvertes des autres sont mises en circulation lors des sessions suivantes. J'ai beaucoup appris de ces rencontres, et cela a suscité plusieurs questionnements qui m'interpellent à tout moment.

Un choc culturel

On participe à la session de formation Pauvreté, culture et intervention pour réfléchir à la réalité des personnes en situation de pauvreté et aux actions à mener auprès d'elles. Mais aller à la rencontre de l'Autre, dans son univers social, c'est aussi faire un détour du côté de son propre univers. Un des défis posés par la formation est d'ailleurs de prendre conscience de son appartenance à un groupe social porteur de valeurs, croyances et attitudes particulières. Nous oublions parfois que notre façon de concevoir le travail, la famille, l'éducation et nos relations avec les institutions et les professionnels (l'école de nos enfants, le CLSC, le médecin, etc.) est déterminée – du moins en partie – par notre appartenance à un groupe social généralement éduqué, salarié et « socialement intégré ». Notre identité s'est construite autour de normes valorisant le travail salarié, l'autonomie personnelle, la performance, la surconsommation et la compétitivité. Cette façon d'appréhender le monde nous semble « naturelle » parce qu'elle demeure conforme aux valeurs dominantes de notre société. En

Notre identité s'est construite autour de normes valorisant le travail salarié, l'autonomie personnelle, la performance, la surconsommation et la compétitivité.

général, nous remettons peu en question ces valeurs, car elles sont socialement légitimes.

Profondément marquées par de mauvaises conditions de vie, par l'insécurité, la privation, le stress et les préjugés, les personnes en situation de pauvreté établissent des façons différentes de vivre et de percevoir le monde. Devant le même discours qui survalorise la réussite professionnelle, la performance et la surconsommation, elles ont élaboré des mécanismes d'adaptation et de résistance pour faire face, du mieux qu'elles peuvent, à une situation de pauvreté et d'exclusion. Leur quotidien reste sous le signe de la survie et du court terme, et elles mènent une lutte constante pour préserver une certaine dignité vis-à-vis des nombreux jugements portés sur elles. Leurs attitudes témoignent tantôt de leurs efforts pour lutter contre la marginalisation, par exemple en se privant elles-mêmes afin d'acheter de beaux vêtements aux enfants, tantôt de leur méfiance par rapport aux institutions ou aux intervenants et intervenantes, par exemple en se tenant loin de l'école des enfants.

Tout est alors en place pour un véritable *choc culturel* entre les personnes en situation de pauvreté et celles intervenant auprès d'elles. Des

rencontres qui provoquent beaucoup d'émotions de part et d'autre et qui engendrent incompréhension, frustration ou découragement chez plusieurs intervenants et intervenantes. Ces derniers comprennent mal, notamment, pourquoi les personnes en situation de pauvreté manifestent tant de méfiance ou, au contraire, si peu d'esprit critique à leur endroit. Ils se désolent de leur choix en matière de consommation. Ils s'impatientent devant leurs hésitations et leurs « reculs ». Ils aimeraient que les personnes en situation de pauvreté fassent preuve de comportements « irréprochables ». Ils ont l'impression qu'elles « ne s'aident pas toujours », qu'elles « font de mauvais choix » et qu'elles « ne suivent pas leurs recommandations ». Malgré toutes leurs bonnes intentions, les intervenants et les intervenantes se sentent parfois dépassés par la situation, et la tentation est grande « d'abandonner » ou encore de « serrer la vis » en exerçant un certain contrôle sur les personnes.

Profondément marquées par de mauvaises conditions de vie, par l'insécurité, la privation, le stress et les préjugés, les personnes en situation de pauvreté établissent des façons différentes de vivre et de percevoir le monde.

En outre, la distance culturelle entre intervenants, intervenantes et personnes en situation de pauvreté se vit différemment selon le milieu dans lequel elle prend place. En milieu urbain, l'anonymat est plus grand et, généralement, les personnes en situation de pauvreté et celles intervenant auprès d'elles n'évoluent pas dans le même milieu. On vit souvent dans des quartiers différents, on se croise peu et chacun, chacune préserve son territoire. En milieu semi-urbain et rural, tout le monde se connaît. On se rencontre à l'épicerie, à la caisse populaire, au centre de loisirs. On connaît les enfants des personnes auprès desquelles on intervient et on en sait plus sur leur vie. Dans ce contexte, les jugements de valeur portent à conséquence. Cependant, on y est aussi plus conscient des liens qui unissent les gens, car on sait que la fermeture d'une seule entreprise peut parfois bouleverser la vie de toute la communauté.

C'est un grand défi que d'en arriver à l'établissement d'un véritable dialogue et d'un climat de confiance lorsque les uns et les autres ne partagent pas le même univers culturel. Une des clés est probablement de reconnaître les différences et de faire preuve d'humilité. Sommes-nous toujours conscients, conscientes des effets de la pauvreté sur les personnes et des stratégies qu'elles adoptent pour maintenir la tête hors de l'eau? Sommes-nous suffisamment critiques face à nos propres valeurs? Est-ce que nous

sommes prêts, prêtes à abandonner notre rôle de «sauveur» ou «d'expert»? Pouvons-nous mettre de côté nos programmes, nos objectifs et nos modes d'intervention pour simplement entrer en relation avec l'Autre lorsque le besoin s'en fait sentir?

Au-delà des facteurs individuels

Lorsqu'on intervient directement auprès des personnes en situation de pauvreté, que les ressources se font rares et les demandes d'aide, nombreuses, on a parfois tendance à consacrer toute l'énergie aux facteurs individuels – la maladie, la monoparentalité, les séparations, le manque de scolarité, la solitude, l'immigration, le manque d'emploi, etc. – qui rendent certaines catégories de personnes plus vulnérables à la pauvreté que d'autres. Mais lorsqu'on procède à une analyse du problème, on constate qu'au fur et à mesure que des personnes «sortent» d'une situation de pauvreté, d'autres s'y enfoncent⁴.

Nous oublions qu'au-delà des facteurs individuels, il existe des causes structurelles à la pauvreté et que nous n'avons pas fait le choix – comme société – d'assurer un revenu décent à tous et à toutes, peu importe leur situation. La pauvreté est d'abord la conséquence de décisions politiques et économiques, et notre capacité à la combattre découle de notre volonté collective à le faire. Ainsi, malgré un nombre comparable de familles monoparentales, le taux de pauvreté infantile fluctue considérablement d'un

pays industrialisé à l'autre: il se situe bien en dessous de la barre du 5% dans les pays nordiques (2,6% en Suède en 1995) et dépasse les 20% aux États-Unis (15,7% au Canada en 1997)⁵. C'est, entre autres, grâce au maintien de politiques sociales universelles, à une intervention importante de l'État et à une participation essentielle des organisations populaires et syndicales que les pays nordiques comme la Suède ont pu atteindre de tels résultats⁶.

**Au-delà des facteurs individuels,
il existe des causes structurelles
à la pauvreté.**

L'accompagnement individuel des personnes en situation de pauvreté revêt souvent une grande importance. S'il doit se faire dans le respect des valeurs, besoins et préoccupations de ces personnes, et tenir compte de leurs forces, de leur potentiel et de leurs habiletés, il doit aussi s'appuyer sur une analyse globale des causes de la pauvreté et favoriser le développement d'actions collectives qui permettent de recréer des rapports entre les gens, de rebâtir les communautés et de faire le lien avec les revendications politiques portées par les regroupements et organismes nationaux⁷. Ce sont les conditions nécessaires pour passer d'une relation basée sur l'assistance et la charité à une action fondée sur la solidarité.

4 Rappelons-nous, en décembre 2004, la fermeture de 6 usines à Huntingdon en raison de la levée des quotas d'importation dans le domaine du textile et causant 800 pertes d'emploi.

5 CAMPAGNE 2000. *Les voies du progrès: solutions structurelles pour s'attaquer à la pauvreté infantile*, mai 2004.

6 Marie-France RAYNAULT. *Les expériences nationales de lutte contre la pauvreté: l'exemple de la Suède*. Observatoire montréalais des inégalités sociales et de la santé, février 2002.

7 Ces revendications concernent, entre autres, la construction de logements sociaux, l'adoption d'un barème plancher à l'aide sociale, une révision en profondeur de la fiscalité, une augmentation significative du salaire minimum, etc.

Étendre la solidarité au quotidien

S'engager dans une action de solidarité avec les personnes en situation de pauvreté dépasse le cadre du travail. Viser une plus grande équité sociale et une plus grande justice remet en cause nos propres choix: notre façon de consommer, notre recours ou non au privé en matière d'éducation et de soins de santé, nos choix en matière de placements, notre discours relativement aux baisses d'impôt. Les gestes posés au quotidien, les positions défendues dans nos milieux peuvent contribuer à accroître ou à diminuer les inégalités sociales et économiques. «Une illustration de l'effritement des liens ou de l'inconscience des conséquences: je ne sais pas qui fabrique mes vêtements et qui cultive les légumes que je mange; je me réjouis que le rendement de mes actions se soit accru de 2% sans savoir que cette hausse a peut-être été rendue possible par la mise à pied de travailleurs de l'entreprise d'à côté ; je refuse que des personnes à faible revenu ou des personnes âgées s'installent dans mon quartier⁸.»

Pour que la solidarité s'incarne dans notre quotidien, plusieurs possibilités s'offrent à nous : privilégier les produits locaux et équitables, nous joindre à un groupe d'agriculture soutenue par la communauté, nous engager dans des projets de quartier qui permettent de créer un milieu de vie, soutenir l'école publique du quartier et favoriser son ouverture aux diverses réalités du milieu, choisir des placements éthiques, prendre position autour de nous en faveur des programmes sociaux et contre les baisses d'impôt, etc.

Les défis sont nombreux

L'expérience vécue en tant que formatrice de la session Pauvreté, culture et intervention m'a convaincue de l'importance d'avoir plusieurs lieux de réflexion et de formation sur la pauvreté. Il faut discuter, débattre et se former « cent fois » sur cette question – notre vision des personnes qui vivent la pauvreté, nos façons d'intervenir, les causes structurelles de la pauvreté, les discours dominants sur ce thème, les solutions mises de l'avant par d'autres pays, etc. –, car elle est complexe, et le discours néolibéral influence tous les secteurs de la société dont le milieu communautaire. Le discours dominant nous amène, bien souvent, à adopter nous-mêmes un discours fataliste vis-à-vis des inégalités sociales et à faire porter – sans le vouloir – aux personnes en situation de pauvreté la responsabilité de ce qu'elles vivent. En ce sens, la formation Pauvreté, culture et intervention constitue un autre espace de débats et de discussions.

La portée d'une formation de deux jours demeure limitée, et bien qu'elle permette de nombreuses prises de conscience, les intervenants et les intervenantes se sentent souvent peu outillés pour appliquer les apprentissages réalisés. Un accompagnement à plus long terme serait nécessaire pour provoquer une transformation profonde et durable des pratiques. Il faut également chercher à intéresser les membres des conseils d'administration et les bénévoles à cette réflexion, parce qu'ils déterminent en bonne partie les façons de faire dans les organismes.

Plusieurs actions basées sur la reconnaissance des besoins et des

préoccupations des personnes en situation de pauvreté, et leur capacité d'agir sur leur milieu, ont été réalisées. À titre d'exemples, mentionnons la tenue de forums populaires sur la justice sociale en éducation organisés par et pour des parents à faible revenu, la mise en place d'un système d'échange de services dans un groupe d'alphabétisation, la création d'OSBL (organismes sans but lucratif) en habitation par et pour des jeunes mères, la mise sur pied d'entreprises d'économie sociale s'appuyant sur des

Les gestes posés au quotidien, les positions défendues dans nos milieux peuvent contribuer à accroître ou à diminuer les inégalités sociales et économiques.

compétences acquises à l'extérieur du système scolaire ou la création d'espaces d'accueil et de rencontres pour des parents, sans programmation préétablie. Il est possible (mais non pas facile) de concilier accompagnement des personnes et actions collectives sur les causes. Ces expériences demeurent souvent méconnues, et ce, même à l'intérieur du milieu communautaire. Pourtant, elles pourraient constituer des sources d'inspiration pour beaucoup d'organismes et pour plusieurs intervenants et intervenantes.

8 COMITÉ DE DÉVELOPPEMENT SOCIAL DE CENTRAIDE QUÉBEC. *On n'est pas seuls au monde*, propos sur la responsabilité sociale et la pauvreté, octobre 2003.



Pratiquer la démocratie au jour le jour

TENIR COMPTE D'UNE OPINION CONTRAIRE À LA SIENNE, COHABITER SANS TROP DE HEURTS AVEC DES PERSONNES AUX VALEURS DIFFÉRENTES, NE PAS CRAINDRE DE S'EXPRIMER S'APPRENNENT. IL SUFFIT D'AVOIR LES CONDITIONS POUR LE FAIRE.

Nancy Guberman,
professeure, École de travail social,
Université du Québec à Montréal

Je remercie Michelle Duval et Lise Gervais, qui ont accepté de partager avec moi plusieurs idées pour cet article, et Joseph Caron, pour la révision.

Dans un article précédent, paru dans *Le Monde alphabétique*¹, nous avons soulevé des questions concernant les pratiques démocratiques des groupes d'alphabétisation populaire et, plus généralement, des organismes communautaires, de même que nous avons examiné de près la place occupée par les participants et les participantes dans les groupes. Quatre pistes ont alors été suggérées pour élargir les espaces démocratiques et les rendre plus inclusifs. Le présent article s'attarde sur les solutions avancées et propose quelques actions facilitant leur mise en pratique.

Ce qui nous empêche de pratiquer la démocratie

Pourquoi, dans les organismes communautaires, existe-t-il un écart entre le désir de pratiquer une démocratie inclusive et le peu d'intégration des participants et des participantes? Une première explication se trouve peut-être dans la façon justement dont ces derniers sont perçus par l'équipe de travail et les membres du conseil d'administration. Le fait que l'on considère les participants et les participantes comme des clients, des personnes à problèmes ou des personnes exclues, par exemple, détermine nos attitudes et nos pratiques à leur égard².

1 Nancy GUBERMAN. « Vers une culture de démocratie », *Le Monde alphabétique*, n° 16, printemps 2004, p. 9.

2 Nancy GUBERMAN et autres. *Le défi de la démocratie dans les groupes de femmes*, Montréal, Éditions Saint-Martin, 2004, p. 62-63.

• **Clientélisme et rapports inégaux**

Les organismes qui aident essentiellement les participants et les participantes à se prendre en charge, qui sont principalement axés sur les services offerts et se concentrent d'abord et avant tout sur l'appropriation individuelle du pouvoir ont tendance à percevoir les adultes qui les fréquentent comme des clients. Ainsi, jugés trop accaparés par les exigences d'une survie de base pour s'intéresser au groupe, les participants et les participantes sont implicitement exclus dans leur propre intérêt. Il devient alors difficile de les percevoir comme d'éventuels collègues dans les prises de décision et de travailler avec eux pour atteindre ce but.

Jugés trop accaparés par les exigences d'une survie de base pour s'intéresser au groupe, les participants et les participantes sont implicitement exclus dans leur propre intérêt.

Cette mentalité *clientéliste* désassocie les pratiques de la véritable raison d'être des organismes communautaires créés par des citoyens et des citoyennes pour répondre activement à leurs besoins et participer à des luttes sociales et politiques visant une transformation sociale³. Il faut donc s'interroger sur notre façon de

considérer les participants et les participantes. Est-ce qu'on les voit d'abord comme des personnes diminuées, dans le besoin, incapables de jouer pleinement leur rôle de membres actifs? Une culture communautaire axée sur des pratiques démocratiques les situerait surtout comme des êtres socialement exclus, devenus invisibles et inaudibles en raison de leur trajectoire de vie et ayant des barrières, non pas des limitations intrinsèques. Le rôle des organismes en serait alors un d'accompagnateur dans une démarche d'émancipation et de développement des capacités essentielles à la participation citoyenne. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ou de l'autonomie financière, par exemple, constituerait un moyen pour y arriver.

On peut aussi considérer les participants et les participantes comme des apprentis. En alphabétisation populaire, l'intervention se prête particulièrement bien au développement de rapports maître-élève: le maître possède des connaissances et des habiletés qu'il transmet à l'élève. Cela est d'autant plus facile que les participants et les participantes se jugent inarticulés, sont craintifs ou peu affirmatifs et reflètent ce que la société voit en eux. Le défi est grand de plutôt se situer dans un rapport d'échange de connaissances et de croire qu'on peut aussi apprendre d'eux. Il ne va pas de soi de mettre la question de nos différences sur la table, de s'interroger sur les rapports de pouvoir inégaux entre participants, participantes et intervenants, intervenantes, et de chercher une manière de modifier ces rapports.

Le rôle des organismes en serait alors un d'accompagnateur dans une démarche d'émancipation et de développement des capacités essentielles à la participation citoyenne.

Enfin, il faut éviter les pratiques teintées de paternalisme, par exemple quand on accepte des interventions impertinentes de la part des participants et des participantes sous prétexte de les encourager à prendre la parole. Qui n'a pas été témoin de chauds applaudissements à la suite des commentaires d'un participant à une assemblée générale, même si l'intervention était tout à fait hors sujet et n'apportait rien à la discussion? Et n'est-ce pas aussi du paternalisme que de ne pas argumenter contre le point de vue d'une participante pour ne pas la décourager d'intervenir? Établissons une distinction entre applaudir le courage de ceux et celles qui prennent la parole et leur apprendre comment se déroulent de véritables délibérations. Montrons qu'on peut être en désaccord sans que cela ne modifie nos relations et qu'il est même sain pour un organisme d'entendre des points de vue divergents. Il faut aider les participants et les participantes à articuler leur pensée selon une certaine logique argumentative, sans pour autant

³ Lorraine GUAY. *Pour un mouvement communautaire citoyen*, Regroupement des organismes communautaires des Laurentides, 1999, p. 76.

accepter n'importe quelle position de leur part. En les protégeant ainsi, on ne leur donne pas accès aux vrais débats et on les exclut des pratiques démocratiques.

- **L'éthique du productivisme**⁴

L'un des attributs du mouvement communautaire est d'avoir une culture propre⁵ qui se définit, entre autres, par l'importance accordée au processus d'apprentissage, à la souplesse du fonctionnement, à une organisation qui va à l'encontre du productivisme, de la bureaucratie. Les groupes sont-ils encore axés sur le processus ou ont-ils bien intégré les principes du productivisme, comme cela se généralise dans notre société? Devant les exigences toujours grandissantes des bailleurs de fonds, la complexification des problèmes sociaux et de la situation des participants et des participantes, on peut en arriver à un certain activisme où importent avant tout le nombre de personnes dans les ateliers, leurs résultats aux tests de classement (en alphabétisation populaire), l'efficacité des moyens pédagogiques utilisés, et ainsi de suite. Non pas que cela soit sans importance, mais insister sur ces aspects nous ramène à la vision d'organismes dispensateurs de services, de machines efficaces plutôt que de milieux de vie où l'on développe des capacités citoyennes. Ce glissement paraît d'autant plus aisé que ce sont les services et non les pratiques démocratiques qui sont valorisés.

L'éthique du productivisme traverse même les pratiques démocratiques. Regardons les attentes irréalistes

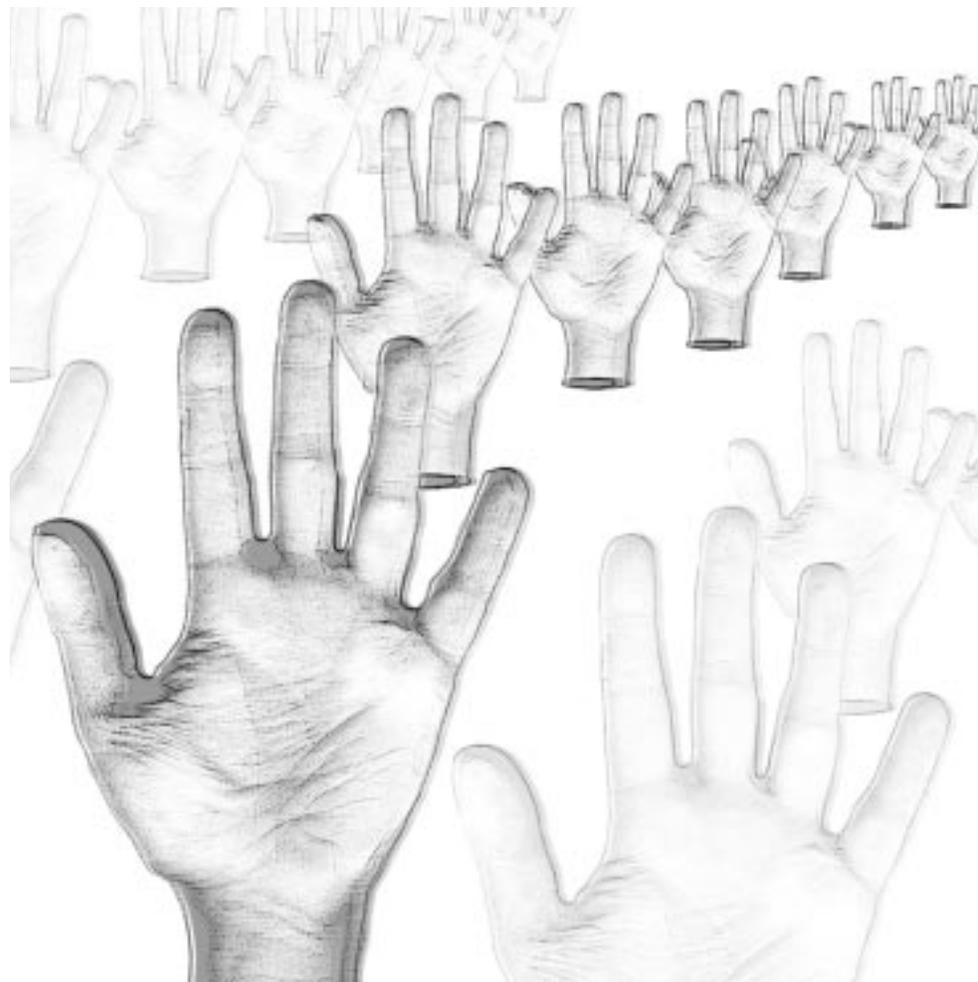
vis-à-vis des participants et des participantes: ils doivent être parfaits et articulés. De plus, ils doivent arriver au C.A. déjà formés et totalement fonctionnels, comme si on apprenait d'un seul coup et une fois pour toutes à délibérer et à prendre des décisions, de préférence avant de siéger à un C.A. ou à un comité. Productivisme et efficacité ne se marient pas bien avec démocratie. Il faut le dire, la démocratie n'est pas toujours efficace, si l'on entend par *efficacité* un processus rapide qui va droit au but. Au contraire, elle exige du temps et est rarement linéaire.

Il est extrêmement important d'explicitier ces visions, car elles sont l'un des fondements de nos pratiques.

Des pistes pour devenir plus inclusifs dans les pratiques démocratiques

- **La démocratie comme culture**

Dans notre dernier article, nous avançons l'idée que la démocratie «ne s'ajoute pas au travail d'intervention, ne constitue pas une addition, une surcharge. Cela doit plutôt faire partie intégrante de la culture du groupe [...] et infiltrer toutes les activités pour que celles-ci donnent lieux à l'apprentissage et à l'exercice de la démocratie»⁶.



4 Merci à Michelle Duval qui m'a mise sur la piste de l'impact du productivisme sur les pratiques démocratiques. Pour plus d'information à ce sujet, voir Michelle DUVAL et autres. *Les organismes communautaires au Québec*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 2004.

5 Lorraine GUAY. *Op. cit.*, p. 77-88.

6 Nancy GUBERMAN. *Op. cit.*, p. 9.

Effectivement, quand la démocratie est vue comme l'une des raisons d'être du groupe, tout est prétexte à son apprentissage. Il ne faut pas voir la démocratie comme quelque chose qui se pratique dans des lieux particuliers (les instances formelles) ou à des moments précis (les réunions décisionnelles), mais bien comme la trame de fond de toutes les pratiques, telles la façon dont on aide les participants et les participantes à choisir les thèmes de discussion dans les ateliers ou la forme que l'on donne à une activité sociale. Ainsi, lors des discussions en atelier, ou ailleurs, on montre comment formuler clairement une idée ou une opinion confuse, comment délibérer collectivement ou défendre un point de vue tout en restant à l'écoute des autres. Surmonter des années d'invisibilité et de silence requiert un long apprentissage.

« Les femmes qui fréquentent notre groupe ne sont pas habituées à avoir le droit de dire. Elles sont habituées à avoir le droit de gueuler [...], de chialer. Là où elles ne sont pas habituées, c'est de penser avant d'émettre une opinion. Pas parce qu'elles ne pensent pas, elles pensent constamment. Le problème, c'est qu'on ne va pas écouter ce qu'elles disent. Donc, elles peuvent te dire n'importe quoi en se disant que de toute façon, ça va changer quoi ? Ça fait que quand elles arrivent ici, on leur dit : "Penses-y, parce que là, ton opinion va compter et c'est toi qui vas décider"⁷. »

Par ailleurs, la force des groupes d'alphabétisation populaire réside dans l'importance accordée à la pédagogie et à la créativité. Les formateurs et les formatrices ont une expertise souvent inégalée dans ce domaine, qu'ils

Surmonter des années d'invisibilité et de silence requiert un long apprentissage.

peuvent et doivent étendre à l'apprentissage de la démocratie, d'autant plus que les relations entretenues avec les participants et les participantes, empreintes de respect et de chaleur, amènent ces derniers à se sentir à l'aise et en sécurité, et ainsi plus en mesure de surmonter des obstacles. Les pratiques pédagogiques et relationnelles ont aussi leur place en dehors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elles doivent avoir cours dans les instances formelles, les comités de travail, afin qu'une ambiance accueillante, respectueuse et détendue traverse ces lieux. La créativité des méthodes pédagogiques, le souci d'appliquer les principes d'éducation populaire pourraient rendre certaines instances plus acceptables culturellement aux yeux des participants et des participantes qui, souvent, se représentent le C.A. comme « des hommes en cravate autour d'une table, qui utilisent un code pour communiquer entre eux ».

Finalement, il faut multiplier les lieux où il est possible d'expérimenter la délibération et la prise de décision. Le C.A. et l'A.G. sont-ils véritablement des lieux d'initiation aux pratiques démocratiques ? Est-ce suffisant d'avoir un comité des participants et des partici-

pantes ou faut-il des participants et des participantes à tous les comités pour que leur voix soit entendue sur chaque question ? Ne faut-il pas prendre au sérieux l'handicap d'être minoritaire au sein d'un groupe ?

« En parlant des usagères au C.A., moi, je suis la seule qui utilise les services (parmi les administratrices) [...] et c'est là que je me rends compte que j'ai de la difficulté à faire passer mon message [...]. Je me sens isolée, puis j'ai l'impression que je suis le martien... Je trouve ça dur d'être la seule usagère⁸. »

• **Baisser nos exigences de rendement**

Devant la mission fondamentale du communautaire, il faut questionner nos exigences de rendement, tant envers nous-mêmes et le groupe qu'envers les participants et les participantes.

En ce qui concerne nos attentes à l'égard de ces derniers, rappelons-nous notre propre cheminement et comment nous avons nous-mêmes développé les connaissances et les habiletés nécessaires au fonctionnement en démocratie. De plus, considérons nos pratiques citoyennes : faisons-nous partie des comités de parents, des C.A. des écoles ou des garderies de nos enfants ? Participons-nous aux consultations municipales ? aux activités de solidarité internationale ? Le fait que les participants et les participantes ne s'engagent pas dans toutes les activités ou réunions peut signifier simplement, comme pour nous, qu'ils ne sont pas toujours disponibles malgré leurs convictions profondes.

⁷ Propos tenus par une coordonnatrice d'un groupe de femmes situé dans un quartier défavorisé.

⁸ Seule participante au C.A. d'un organisme communautaire.

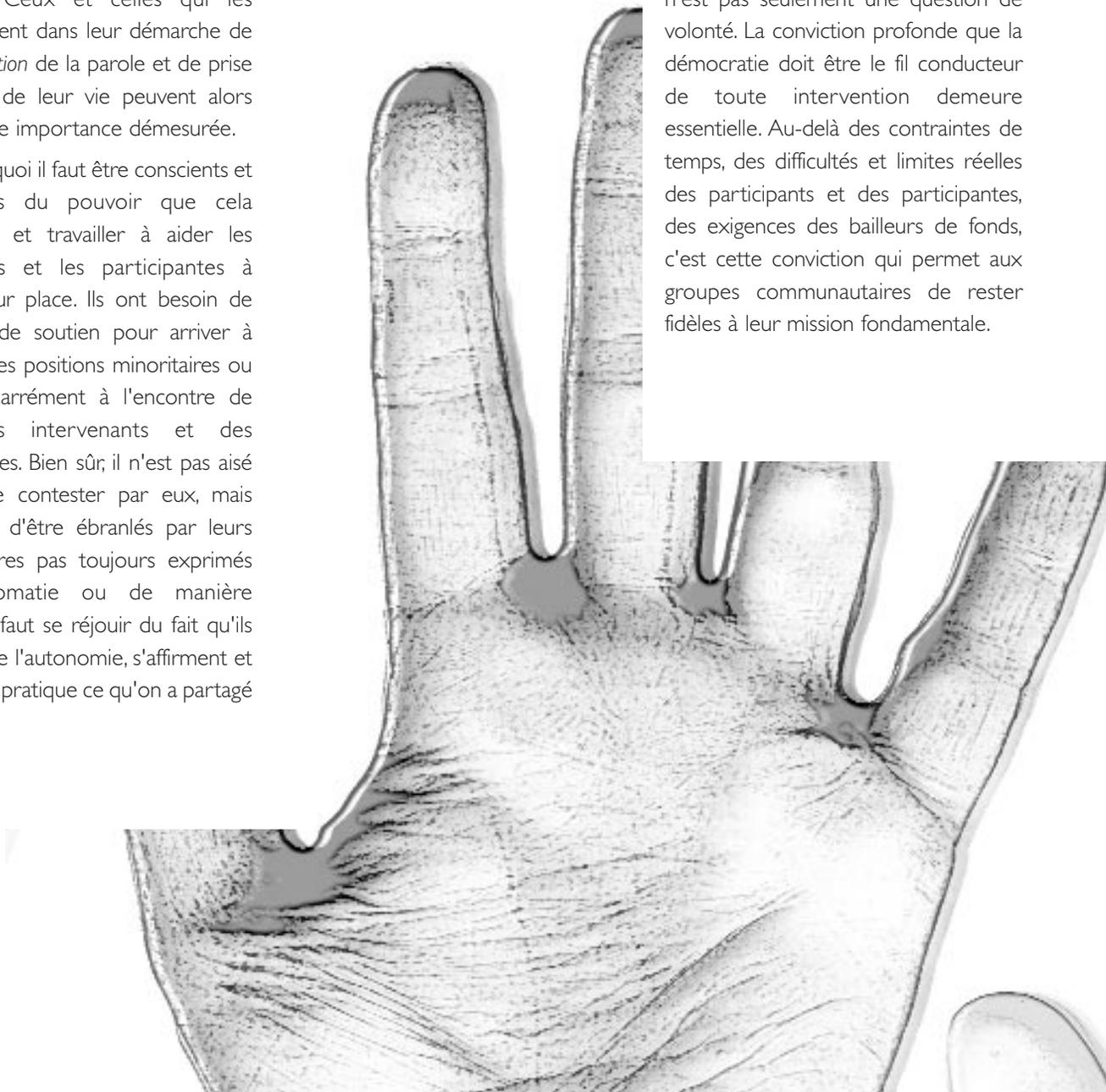
- **Modifier nos rapports avec les participants et les participantes**

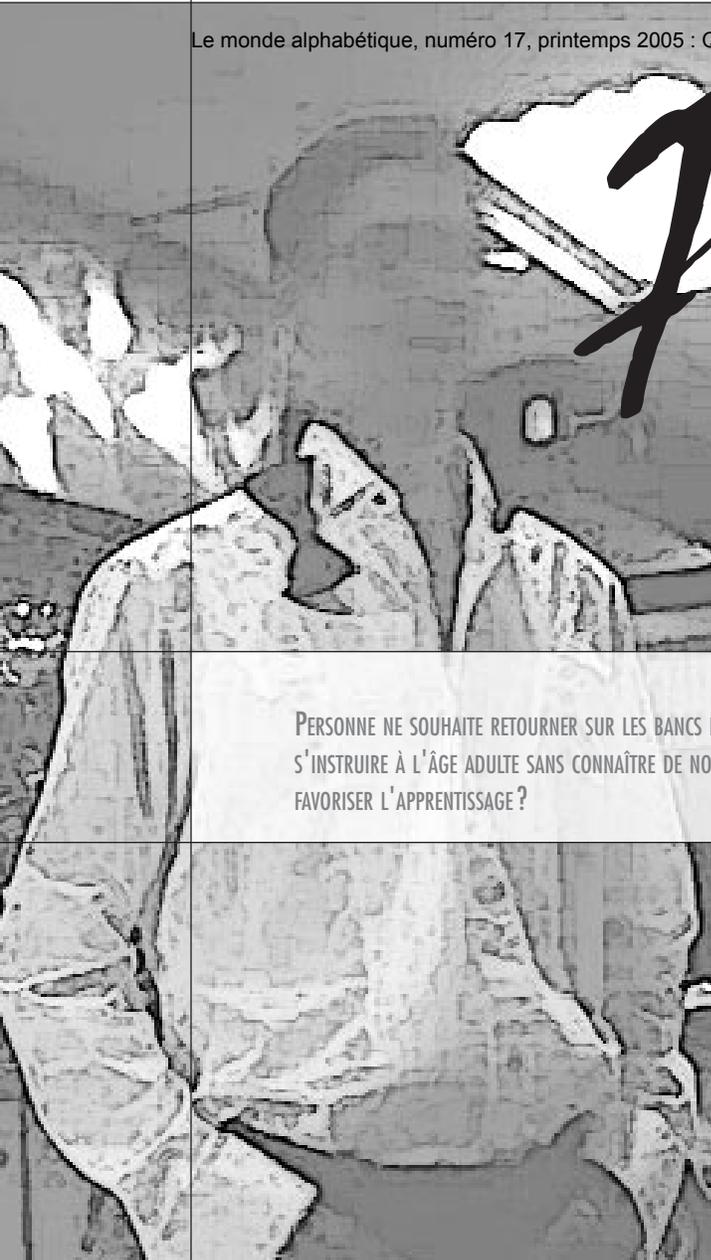
Pour un participant ou une participante, se mesurer aux intervenants et aux intervenantes, critiquer leur point de vue exigent tout un cheminement et surtout la mise en place consciente de conditions favorables. Dans plusieurs groupes, les gens arrivent très démunis, fragiles et vulnérables. Pour la première fois de leur vie, souvent, ils sont écoutés avec respect, avec empathie et sans jugement. Ceux et celles qui les accompagnent dans leur démarche de *réappropriation* de la parole et de prise en charge de leur vie peuvent alors prendre une importance démesurée.

C'est pourquoi il faut être conscients et conscientes du pouvoir que cela représente, et travailler à aider les participants et les participantes à prendre leur place. Ils ont besoin de beaucoup de soutien pour arriver à défendre des positions minoritaires ou qui vont carrément à l'encontre de celles des intervenants et des intervenantes. Bien sûr, il n'est pas aisé de se faire contester par eux, mais plutôt que d'être ébranlés par leurs commentaires pas toujours exprimés avec diplomatie ou de manière réfléchie, il faut se réjouir du fait qu'ils prennent de l'autonomie, s'affirment et mettent en pratique ce qu'on a partagé avec eux.

Tout compte fait

Ne croyons-nous pas qu'une personne vivant une situation horrible, à la trajectoire parsemée d'échecs, en manque de liens sociaux, se sentant exclue et vivant une grande pauvreté peut s'engager politiquement dans des luttes et jouer un rôle essentiel dans la détermination d'orientations et le fonctionnement des groupes mis en place pour lui venir en aide? Installer de véritables pratiques de démocratie n'est pas seulement une question de volonté. La conviction profonde que la démocratie doit être le fil conducteur de toute intervention demeure essentielle. Au-delà des contraintes de temps, des difficultés et limites réelles des participants et des participantes, des exigences des bailleurs de fonds, c'est cette conviction qui permet aux groupes communautaires de rester fidèles à leur mission fondamentale.





Pourquoi les adultes peu alphabétisés hésitent-ils à suivre des formations ?

PERSONNE NE SOUHAITE RETOURNER SUR LES BANCS D'ÉCOLE SI L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE A ÉTÉ JALONNÉE D'ÉCHECS. EST-IL POSSIBLE DE S'INSTRUIRE À L'ÂGE ADULTE SANS CONNAÎTRE DE NOUVEAU L'HUMILIATION OU LE MÉPRIS ? QUELS SERAIENT LES FACTEURS SUSCEPTIBLES DE FAVORISER L'APPRENTISSAGE ?

Dominic Lapointe, assistant de recherche,
Natalie Lavoie, professeure,
Jean-Yves Lévesque, professeur,
Université du Québec à Rimouski

Selon les données du recensement canadien de 2001, environ le tiers (30%) de la population adulte du Québec âgée de 20 ans et plus n'a pas de diplôme du secondaire, soit 1 604 945 personnes. De ce nombre, on compte plus de 850 000 adultes qui n'ont pas atteint la neuvième année d'études. Les personnes peu scolarisées sont en général plus exposées que les autres à connaître des difficultés avec la lecture et l'écriture. Ces difficultés ont des conséquences lorsqu'il leur faut trouver ou conserver un emploi, s'adapter à des changements dans leur milieu de vie ou de travail, contribuer à la réussite scolaire de leurs enfants et exercer leurs droits civiques et sociaux.

Au Québec, en 2000-2001, 134 430 personnes suivaient des cours en formation générale dans les commissions scolaires afin de progresser dans leurs études de niveau secondaire, dont plus de la moitié avaient 20 ans et moins. Par ailleurs, 70 179 adultes de 20 ans et plus suivaient une formation professionnelle¹, afin d'accéder à un diplôme d'études professionnelles. En alphabétisation particulièrement, on dénombrait 19 010 personnes, soit 11 814 personnes dans les commissions scolaires et 7 196 dans les groupes d'alphabétisation populaire autonomes². Si l'on

1 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Statistiques de l'éducation : enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire, édition 2002*, Québec, Direction générale de l'information, Direction des statistiques et des études quantitatives, 2002.

2 I. COULOMBE. *Personnes inscrites aux services d'alphabétisation dans les commissions scolaires du Québec. Statistiques pour 2000-2001*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la formation générale des adultes, 2003.

tient compte d'un bassin de plus de un million et demi de personnes de 20 ans et plus non diplômées, on constate que la participation de ces adultes à des activités de formation est très faible.

Pour en connaître les raisons, l'Université du Québec à Rimouski, en collaboration avec le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes et Formation Clef Mitis/Neigette, a mené une recherche³. L'objectif visait à analyser les obstacles à la participation d'adultes peu scolarisés à des activités de formation, dans les groupes d'alphabétisation populaire et dans les commissions scolaires, en interrogeant des participants et des participantes, d'anciens participants et d'anciennes participantes ayant suivi une formation, des adultes n'ayant jamais participé à

Les personnes peu scolarisées sont en général plus exposées que les autres à connaître des difficultés avec la lecture et l'écriture. Ces difficultés ont des conséquences lorsqu'il leur faut trouver ou conserver un emploi, s'adapter à des changements dans leur milieu de vie ou de travail, contribuer à la réussite scolaire de leurs enfants et exercer leurs droits civiques et sociaux.

de telles activités, de même que des formateurs et des formatrices. En tout, 48 personnes peu scolarisées ont été rencontrées, 17 participants et participantes, 15 non-participants et non-participantes et 16 anciens participants et anciennes participantes. À cela s'ajoutent 9 groupes de discussions formés de 6 à 12 formateurs et formatrices provenant des groupes d'alphabétisation populaire et des commissions scolaires. Le but était de donner la parole aux personnes les plus aptes à s'exprimer sur la formation des adultes peu scolarisés, les adultes eux-mêmes ainsi que les formateurs et les formatrices qui travaillent auprès d'eux. Voici les résultats de la recherche.

La non-disposition et la non-participation vont de pair

Les obstacles rencontrés sont reliés à la fois aux institutions, à l'information, aux situations de vie des personnes et à leurs dispositions devant la possibilité de suivre des activités de formation. Seul le dernier aspect sera présenté ici, puisque trop peu de recherches s'y sont attardées. Il sera abordé en référence à six éléments : les rapports qu'entretiennent les personnes peu scolarisées à l'égard des pratiques de lecture et d'écriture, les expériences scolaires éprouvantes et certaines perceptions négatives vis-à-vis de l'école et de la formation, la mauvaise image de soi sur les plans de l'intelligence et de l'apprentissage, l'avancement en âge, les retombées lointaines de la formation et l'absence de culture de formation.

• Les pratiques de lecture et d'écriture

Les pratiques quotidiennes de lecture et d'écriture sont limitées pour plus de la moitié des répondants et des répondantes, aussi bien dans la vie de tous les jours qu'au travail, car elles semblent peu attrayantes et étrangères à leur univers.

« Je prends pas un bouquin, commencer à lire, je trouverais ça trop long. Peut-être qu'à force d'en lire, je viendrais qu'à apprendre, mais pour moi, c'est pas une priorité. » (non-participant, 43 ans)

Cette absence de l'écrit semble avoir un double effet. D'abord, l'absence de pratiques régulières et variées de lecture et d'écriture nuit à l'amélioration des compétences; ensuite, le fait de ne pas être en contact avec ces activités restreint les motifs à vouloir se perfectionner:

« Les gens qui n'ont jamais lu beaucoup de leur vie, ils peuvent se rendre chez les adultes jusqu'à des niveaux de secondaire III ou IV. Tu leur demandes de lire un livre, ils n'ont jamais lu ça un livre. Ils lisent deux pages puis ils sont fatigués. » (formateur dans un groupe d'alphabétisation populaire)



³ Ont participé à la réalisation de la recherche intitulée *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel* : Natalie Lavoie, professeure, Jean-Yves Lévesque, professeur, Université du Québec à Rimouski ; Shanoussa Aubin-Horth, Sylvie Roy, assistantes de recherche, Université du Québec à Rimouski ; Lucille Roy, coordonnatrice, Formation Clef Mitis/Neigette Rimouski.

En général, les personnes peu scolarisées sont satisfaites de leurs capacités en lecture et en écriture ou elles n'y trouvent aucun intérêt, même si elles conviennent de l'importance de l'acquisition de ces compétences de base et qu'elles sont conscientes d'avoir été limitées par de faibles connaissances.

« Je serais satisfait de même, mais c'est dans les papiers que ça marche pas de même. Moi, ça me dérangerait pas tant que ça, c'est plus, disons, pour avoir un secondaire V. Je suis capable d'écrire quelque chose, pis le monde est capable de me relire pareil. C'est plus pour avoir le papier que savoir écrire sans faute. » (participant dans une commission scolaire, 20 ans)

Aussi, le niveau des compétences de base ou le désir d'amélioration de celles-ci ne semble pas la principale motivation des adultes à s'inscrire à une formation.

« Si je regarde ici cette année, on a des femmes qui nous viennent d'une industrie qui a fermé ses portes. Elles ne seraient jamais revenues sur les bancs d'école si l'usine avait continué à fonctionner. » (formatrice dans une commission scolaire)

« Peut-être que la socialisation, c'est plus important que l'alphabétisation pour certaines personnes. » (formatrice dans un groupe d'alphabétisation populaire)

Cependant, la perception de faibles capacités en lecture et en écriture peut constituer un motif de non-participation étant donné, d'une part, l'impression de ne pas être assez compétent pour suivre une formation et, d'autre part, le fait de ne pas vouloir dévoiler ses difficultés sous peine d'être jugé.

« C'est dur. Il faut que je recommence à la première année, ça n'a pas de sens : "a", "i", "o" pis "e". C'est pas drôle ça pour des gars de notre âge. C'est pas des farces, c'est pas le temps d'avoir honte. [...] J'aime autant aller faire une maison ou aller à la pêche. » (non-participant, 54 ans)

• Les expériences scolaires éprouvantes et les perceptions négatives entretenues par rapport à l'école

L'expérience vécue au cours du cheminement scolaire antérieur a marqué profondément et de façon négative la majorité des répondants et des répondantes. L'ensemble de leurs perceptions par rapport à l'institution scolaire, à l'apprentissage et à l'intelligence semble largement lié au fait qu'ils ont été victimes d'une école qui met l'accent sur l'évaluation des personnes plutôt que sur l'évaluation de leurs apprentissages.

« Dans le temps, un qui avait, mettons, 95 ou 100, le prof le disait. Mais l'autre qui avait, mettons, 40, y le disait aussi, devant tout le monde. Ça, c'est une forme d'humiliation. C'est toutes ces petites choses-là qui font écraser la personne. » (non-participant, 43 ans)

On peut comprendre que plusieurs personnes peu scolarisées ne soient pas intéressées à participer à des activités de formation à cause de ce qu'elles ont vécu pendant leur scolarisation initiale. Longtemps après leur passage à l'école (après 10, 15 ou 20 ans), l'expérience négative a laissé des traces qui ne les disposent pas à poursuivre un apprentissage. La perte d'estime d'eux-mêmes, la propension à se dévaloriser et à se sentir incompetents vis-à-vis de l'apprentissage scolaire amènent les adultes peu scolarisés à avoir de fortes appréhensions à l'idée de participer à des activités de formation qui pourraient à nouveau les discriminer et les marginaliser.

« Tu repenses à qu'est-ce que t'as vécu avant, ça te tente pas de retomber dans le même piège. » (non-participant, 43 ans)

« Le fait d'aller à l'école, j'étais nerveuse, je me sentais pas bien. Ça me prend plus de temps à comprendre. Alors quand on explique de quoi au tableau et que je vois que tout le monde comprend et que moi non, j'ai peur. J'ai peur de déranger et j'aime mieux me retirer. » (ancienne participante dans un groupe d'alphabétisation populaire, 36 ans)

La peur de l'échec ou de se retrouver dans une situation gênante ou dévalorisante devant leurs pairs peut aussi freiner, voire empêcher, la participation des adultes aux activités de formation.

« Nous, on a des gens qui ont des peurs, parce que quand ils allaient à l'école, les gens bien souvent disaient: " On était les derniers de classe, donc on était en arrière de la classe. " Ils ont subi beaucoup



d'échecs, donc le retour à l'école, ce qui leur revient en tête, c'est ça. Ils ont peur encore, puis ils ont peur de se faire ridiculiser. » (formatrice dans une commission scolaire)

Les formateurs et les formatrices des deux milieux, des groupes d'alphabétisation populaire et des commissions scolaires, font le même constat : les adultes ont été parfois bafoués, dénigrés, mis à part, et ce sont ces raisons souvent qui les empêchent de s'inscrire à des activités de formation ou les font hésiter.

« Les gens ont peur de reproduire les mêmes espèces de culpabilités personnelles. Vous avez des participants qui disent : " Je n'écoutais pas à l'école. Je n'aimais pas ça l'école. Ce n'était pas bien important. Je n'étais pas tranquille." La culpabilisation personnelle est intégrée. » (formatrice dans un groupe d'alphabétisation populaire)

• La perception négative de soi

La perception négative de soi en ce qui a trait à l'apprentissage et à l'intelligence demeure encore très vive dans le vécu et le discours des personnes peu scolarisées, bien qu'elle résulte des expériences scolaires antérieures.

La moitié des personnes interrogées estiment toutefois que le terme *apprentissage* leur semble positif et agréable. Plusieurs affirment qu'apprendre est agréable quand il s'agit de quelque chose qui les intéresse. Par exemple, elles sont satisfaites de leurs manières d'apprendre dans la vie de tous les jours. Pour d'autres, le terme *apprentissage* est lié non seulement à leurs difficultés scolaires, mais aussi à leurs difficultés en français. Enfin, des participants et des participantes, de même que d'anciens participants et

d'anciennes participantes avouent en être venus à percevoir positivement l'apprentissage à la suite d'une activité de formation à l'âge adulte. En somme, l'apprentissage n'est pas négatif en soi, mais devient lourd et douloureux lorsqu'il est associé à l'école.

« Moi, c'est sûr que j'aimerais ça y retourner à l'école si j'avais les capacités. » (non-participante, 52 ans)

« C'est parce qu'on se retrouve souvent avec des personnes qui n'ont pas de misère, pis quand on a de la misère, ben souvent c'est très dur, ben stressant. C'est comme si on se faisait abaisser par le monde qui n'a pas de difficultés. Pis quand ils regardent que j'ai des difficultés, ils disent : " Voyons donc, qu'est-ce que t'as ? " Souvent, je me sens comme un extraterrestre, comme si je venais d'une autre planète, parce que les autres savent quoi faire pis moi, ça m'prend bien du temps pis souvent, je me sens mal à cause de ça. » (non-participante, 48 ans)

Pour ce qui est du concept d'intelligence, la majorité des répondants et des répondantes l'associe à des niveaux élevés d'instruction ou à la capacité qu'ont certaines personnes à apprendre aisément et rapidement; ils soutiennent même que ces personnes sont supérieures à celles qui apprennent moins facilement. D'ailleurs, la perception qu'ont la moitié des répondants et des répondantes par rapport à l'intelligence découle d'une comparaison avec les autres personnes dites intelligentes et leur aptitude à apprendre. Dès que l'intelligence est liée à l'instruction ou à la facilité d'apprentissage, les personnes interrogées se perçoivent « dans la moyenne » ou souvent « sous la moyenne ».

• L'âge

Le fait d'être âgé constitue un obstacle important à la participation à des activités de formation. Selon les répondants et les répondantes, apprendre à l'âge adulte serait plus difficile qu'au cours de l'enfance.

« Je me pensais trop vieux pour aller école. Ça me gênait. Aller école à cet âge-là. On se dit, l'école, c'est bon pour les jeunes. » (ancien participant dans un groupe d'alphabétisation populaire, 56 ans)

• La durée de la formation

De longues études, avec leurs retombées lointaines, exigeraient des efforts trop grands pour des personnes qui manquent de confiance en elles, qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et qui ont été dévalorisées dans leur cheminement scolaire initial.

De plus, l'inaccessibilité au diplôme apparaît comme un élément d'obstruction. La difficulté d'entreprendre une démarche de formation pour une personne peu scolarisée peut conduire à un découragement devant l'ampleur du chemin à parcourir pour atteindre ses objectifs.



« C'est parce que tu vois ça comme une grosse montagne. Mais la grosse montagne, tu la montes puis tu la montes puis tu as l'impression que tu n'arriveras jamais au bout. » (non-participante, 28 ans)

• **L'absence de culture de formation**

Un autre élément ressort des propos des formateurs et des formatrices, des commissions scolaires plutôt que des groupes d'alphabétisation populaire, soit l'absence de culture de formation chez des adultes et leur famille, qui caractériserait certaines familles défavorisées pour lesquelles la formation serait une menace à la stabilité de la structure familiale. Ainsi, l'adulte peu scolarisé qui retourne en formation pourrait éventuellement apporter des changements dans ses comportements, dans son langage et être alors perçu comme une personne différente de son milieu, dérangeante et qui ne correspondrait plus aux normes de l'environnement familial ou social.



« Dans certaines familles, ce n'est pas valorisé d'apprendre. Ce n'est pas valorisé d'aller à l'école : " Voyons, on sait bien, tu vas devenir snob là ! " Puis ça aussi, c'en est une grosse barrière. Mais souvent l'individu comme tel est obligé de devenir différent de son milieu, s'il veut vraiment entrer dans un processus d'apprentissage avec une classe, avec des enseignants. [...] Juste ça, c'est un frein énorme, d'accepter que tu ne sois plus comme ta gagne, comme ta famille, comme ton clan. » (formatrice dans une commission scolaire)

En conclusion

Les obstacles dont il a été fait mention perdurent et peuvent constituer un frein majeur à la participation des adultes à des activités de formation. Le ministère de l'Éducation entend remédier à la situation – si l'on se fie à sa nouvelle politique en matière de formation continue, sans toutefois prendre en considération ce qui relève de la disposition à apprendre.

Pour en arriver à un véritable changement, il faudrait, entre autres, aider les personnes peu scolarisées à transformer leur rapport à l'apprentissage en mettant l'accent sur le fait qu'il y a des possibilités d'accéder au savoir autres que celles vécues auparavant. Par exemple, l'accumulation des expériences vécues par les adultes peut constituer la ressource la plus riche de l'activité d'apprentissage.

En outre, il serait nécessaire de diffuser une information plus appropriée, qui sous-entend que les activités de formation ne font pas que combler les carences des adultes et qu'elles tiennent compte du niveau de scolarité et de l'âge des personnes. Ainsi, pour contrer l'effet de marginalisation et d'étiquetage des personnes peu scolarisées, des formateurs et des

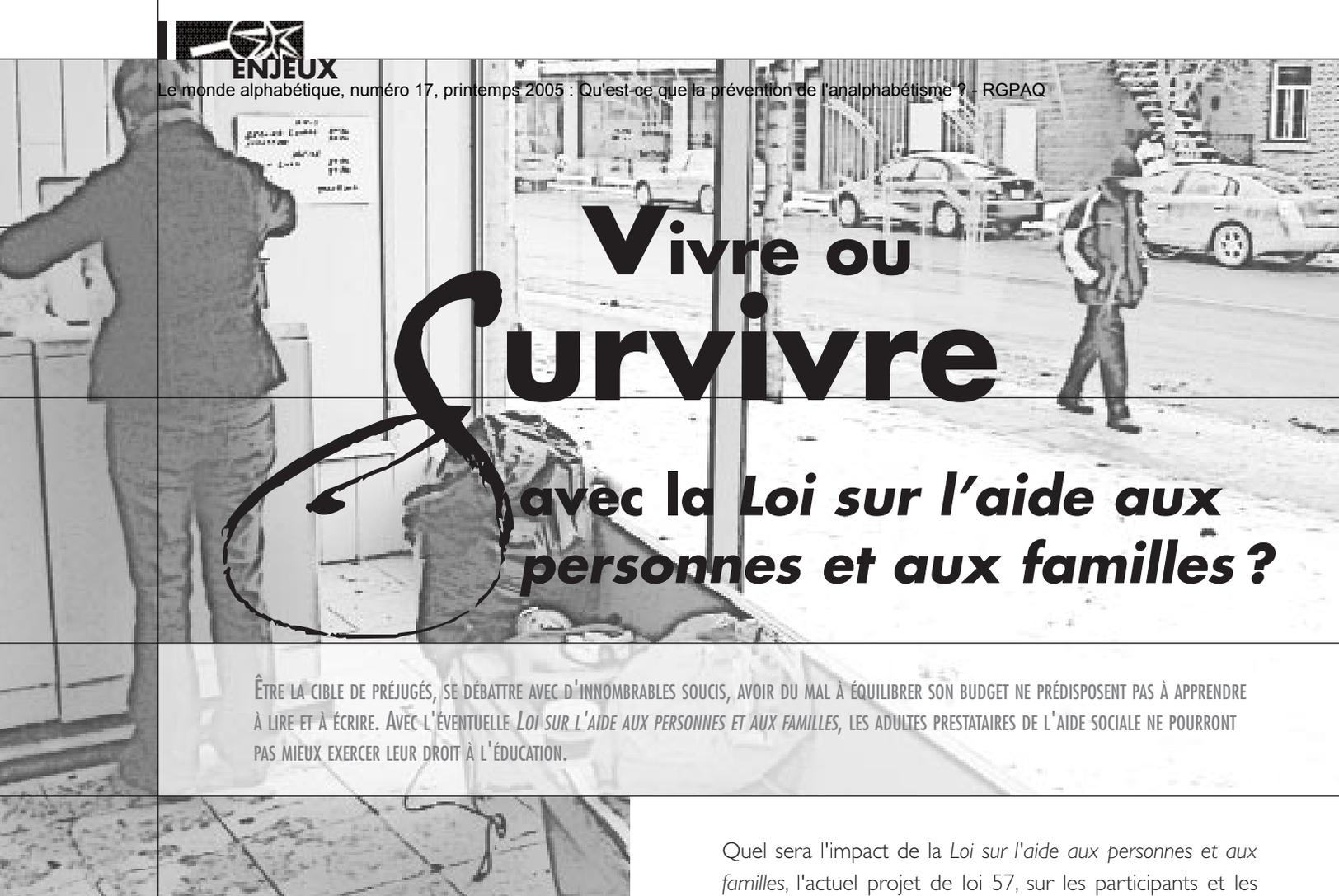
formatrices proposent que les campagnes publicitaires portent sur la promotion de l'éducation et sur le droit à l'éducation pour tous et toutes sans chercher à scinder la formation en secteurs (alphabétisation et autres secteurs).

L'accumulation des expériences vécues par les adultes peut constituer la ressource la plus riche de l'activité d'apprentissage.

Enfin, il serait important de repenser le caractère même des activités de formation. Il y a lieu de renforcer la place des activités offertes dans les groupes d'alphabétisation populaire, c'est-à-dire les reconnaître et les appuyer. Par exemple, il faudrait non seulement laisser aux adultes peu scolarisés le choix de leur lieu de formation (groupes d'alphabétisation populaire ou commissions scolaires), mais aussi reconnaître les apprentissages faits dans les deux contextes.

Ces actions pourraient inciter les adultes peu scolarisés à accorder une place privilégiée à l'éducation, ou du moins plus importante que cela ne l'est actuellement, et à investir du temps dans des activités de formation.

Cette recherche a été rendue possible grâce au financement de Ressources humaines Canada, du Secrétariat national à l'alphabétisation et de la Fondation de l'Université du Québec à Rimouski.



Vivre ou Survivre

avec la *Loi sur l'aide aux personnes et aux familles* ?

ÊTRE LA CIBLE DE PRÉJUGÉS, SE DÉBATTRE AVEC D'INNOMBRABLES SOUCIS, AVOIR DU MAL À ÉQUILIBRER SON BUDGET NE PRÉDISPOSENT PAS À APPRENDRE À LIRE ET À ÉCRIRE. AVEC L'ÉVENTUELLE *LOI SUR L'AIDE AUX PERSONNES ET AUX FAMILLES*, LES ADULTES PRESTATAIRES DE L'AIDE SOCIALE NE POURRONT PAS MIEUX EXERCER LEUR DROIT À L'ÉDUCATION.

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

Quel sera l'impact de la *Loi sur l'aide aux personnes et aux familles*, l'actuel projet de loi 57, sur les participants et les participantes de nos groupes d'alphabétisation populaire? Au Regroupement des assistés sociaux du Joliette métropolitain (RASJM), nous avons tenté d'évaluer dans quelle mesure la dignité des personnes en situation de pauvreté s'en trouverait atteinte.

Un automne chaud

En juin 2004, à la veille du branle-bas des déménagements et des vacances, le ministre de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, Claude Béchar, dépose le projet de loi 57 qui propose une réforme de la sécurité du revenu privilégiant «une approche incitative plutôt que coercitive ainsi qu'une plus grande souplesse entre l'offre de service et les besoins des personnes et des familles»¹. Il insiste sur le fait que ce projet de loi s'inscrit dans le plan d'action élaboré par le gouvernement en conformité avec la loi 112, laquelle vise «à guider le gouvernement et l'ensemble de la société québécoise dans la planification et la réalisation d'actions pour lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale et tendre vers un Québec sans pauvreté»². Il ne reste plus qu'à

1 Extrait du communiqué de presse de l'Assemblée nationale du Québec, *Le ministre de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, monsieur Claude Béchar, dépose un projet de loi réformant la sécurité du revenu*, Québec, 11 juin 2004.

2 Extrait des notes explicatives de la loi 112, *Loi visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale*, Éditeur officiel du Québec, 2002, p. 2.

espérer que le gouvernement livre la marchandise en apportant au régime d'aide sociale en vigueur certaines améliorations, comme il est proposé à l'article 15 de la loi 112, en préconisant l'abolition des réductions de prestations rattachées au partage et au coût du logement, l'introduction du principe d'une prestation minimale, le droit de posséder des biens et des liquidités d'une valeur supérieure à celle déjà permise et l'exclusion du montant provenant des revenus de pension alimentaire pour enfants dans le calcul des prestations³.

Le projet de loi 57 déclenche l'ire de plusieurs groupes intervenant auprès des personnes en situation de pauvreté ou travaillant dans leur intérêt. Le Collectif pour un Québec sans pauvreté⁴, à l'origine du vaste mouvement ayant mené à l'adoption de la loi 112, parle d'un projet qui nous «ramène à l'arbitraire des régimes particuliers d'avant la première loi sur l'aide sociale en 1969 tout en perpétuant des travers inacceptables de l'aide sociale»⁵. Le Front commun des personnes assistées sociales du Québec (FCPASQ) va dans le même sens en soulignant que le gouvernement ne fournit aucun «réel effort pour régler le problème de pauvreté et qu'il ramène la société québécoise à un filet social comme celui qui avait cours en 1969»⁶. On en a aussi contre un

régime qui, pour s'être tourné presque exclusivement vers l'aide à l'emploi, s'est beaucoup éloigné de sa mission initiale, lors de sa mise en place en 1969, soit celle d'une aide de dernier recours afin d'assurer les besoins essentiels.

À l'automne 2004, dans la fébrilité de la rentrée et l'urgence de réagir à un projet de loi qui est loin d'être à la hauteur des attentes, groupes et individus font parvenir un total de 76 mémoires à la Commission des affaires sociales; plus de 62 d'entre eux se présentent à la commission parlementaire en octobre et en novembre. Le débat soulevé en est un d'importance pour les groupes populaires en alphabétisation du Québec quand on sait à quel point analphabétisme et pauvreté sont liés et quand on constate le nombre élevé de personnes en situation de pauvreté dans les organismes.

Des préjugés «velcro»

La quasi-totalité des groupes ayant présenté un mémoire insistent sur le caractère insidieux d'un projet de loi qui renforce plus que jamais les préjugés véhiculés sur le dos des personnes assistées sociales, déjà considérées comme des paresseuses, des fraudeuses ou des ignorantes et incapables de gérer un budget et de s'en sortir.

Le débat soulevé en est un d'importance pour les groupes populaires en alphabétisation du Québec quand on sait à quel point analphabétisme et pauvreté sont liés et quand on constate le nombre élevé de personnes en situation de pauvreté dans les organismes.

On dénonce un projet de loi qui, en insistant sur l'effort et le mérite, en catégorisant les personnes selon qu'elles sont aptes ou non au travail et en les jugeant comme seules responsables de leur pauvreté, encourage la discrimination et les préjugés, ce qui va à l'encontre de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne selon laquelle «toute personne a droit à la sauvegarde de sa dignité, de son honneur et de sa réputation».

De plus, avec son projet de loi fondé sur la présomption de culpabilité plutôt que sur la présomption d'innocence, le ministère s'arroge le droit de saisir une partie du chèque d'aide sociale pour la verser à un propriétaire en cas de non-paiement du loyer; cette pratique ne s'applique à aucune autre catégorie de locataires et insinue du même coup

3 *Ibid.*, article 15.

4 «Regroupement d'organismes nationaux et de collectifs régionaux formé à l'hiver 1998, qui s'est donné comme mandat de faire avancer l'idée de jeter les bases permanentes d'un Québec sans pauvreté et de s'y engager par une loi.» (définition que l'on retrouve à la page 13 du mémoire sur le Projet de loi 112 présenté par le Collectif en septembre 2002).

5 Collectif pour un Québec sans pauvreté. *Back to the future - Mémoire à la Commission des affaires sociales de l'Assemblée nationale du Québec sur le Projet de loi 57 - Loi sur l'aide aux personnes et aux familles déposé pour remplacer la Loi sur le soutien du revenu et favorisant l'emploi et la solidarité sociale*, 14 septembre 2004, p. 9.

6 Front commun des personnes assistées sociales du Québec (FCPASQ). *Le Projet de loi 57: un détournement de la loi visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale - Mémoire du Front commun des personnes assistées sociales du Québec à la Commission des affaires sociales chargée d'examiner le Projet de loi 57 «Loi sur l'aide aux personnes et aux familles»*, 21 septembre 2004, p. 28.

que la personne assistée sociale est mauvais payeur, au lieu de mettre en relief la pénurie de logements sociaux et le fait que la prestation versée demeure trop faible pour couvrir les besoins essentiels. En réponse à la demande de 78% des groupes de retirer l'article 53 sur la saisie des chèques pour non-paiement du loyer et devant l'évidence que cette mesure ne respecte pas la charte des droits, le ministre Béchard fait heureusement volte-face en envisageant des solutions de rechange.

En bout de ligne, les prestataires de l'aide sociale vont, si le projet de loi est adopté sans modifications, continuer à être victimes de préjugés et de mesures discriminatoires qui minent leur estime d'eux-mêmes, engendrent souvent la honte et le découragement, et leur donnent l'impression d'être responsables de leur pauvreté.

En décembre 2004, le projet de loi 57 échappe à l'imposition d'un bâillon⁷ pour son adoption. Si les forces vives qui se sont mobilisées se réjouissent du fait qu'il n'a pas été adopté à toute vapeur, elles craignent toutefois la latitude que cela laisse au gouvernement pour en revoir certains règlements ou décider du moment de son adoption. Dans l'intervalle, des modifications sont apportées à l'application de l'actuelle loi sur l'aide sociale⁸ et au maintien de règlements comme celui portant sur les pénalités en cas de refus de participation à des mesures.

Lutte contre la pauvreté ou lutte contre les pauvres ?

Voir des participants et des participantes traîner avec eux des tracas, des ennuis de toutes sortes et s'efforcer de joindre les deux bouts est chose courante dans nos groupes d'alphabétisation.

La situation demeurera inchangée avec l'éventuelle *Loi sur l'aide aux personnes et aux familles* qui, si elle supprime les pénalités pour refus d'accepter une mesure en lien avec l'insertion professionnelle, par exemple, ne donnera pas pour autant le feu vert à l'établissement d'une prestation de base à l'abri des coupes. Il n'y aura pas non plus de hausse de la prestation de base, ni de garantie quant à l'indexation annuelle

de toutes les prestations, avec le résultat que les personnes continueront d'être en situation de survie, incapables de répondre à leurs besoins essentiels. Si l'on avait indexé la prestation annuelle à partir de 1969, elle serait aujourd'hui de 13 815 \$ au lieu de 6 396 \$. Toutefois, même si ce montant est nettement plus élevé, les personnes seraient encore en difficulté puisque le seuil de pauvreté établi au printemps 2004 par le Conseil national du bien-être était de 19 705 \$⁹.

De plus, avec la nouvelle loi, les personnes aptes au travail et sans contraintes sévères à l'emploi, c'est-à-dire plus du tiers des adultes admissibles à l'aide sociale, n'auront droit – incitation au travail oblige! –



7 Le bâillon permet au gouvernement de modifier la procédure habituelle de l'Assemblée nationale en vue d'accélérer l'adoption d'une série de projets de loi à la fin d'une session parlementaire.

8 On a assisté au retour de la réduction pour partage de logement (100 \$) dans le cas des personnes qui habitent chez un parent non prestataire d'aide sociale, à l'abolition de la prestation spéciale d'aide au logement, sauf pour les ménages qui en bénéficient déjà, à l'exclusion du programme des immigrants indépendants résidant au Québec depuis moins de 90 jours et à l'obligation pour les personnes de placer une demande uniquement quand elles n'ont plus de liquidités en banque.

9 Calculs effectués par le Regroupement des assistés sociaux du Joliette métropolitain pour étayer une recommandation émise lors de la présentation de son mémoire sur le projet de loi 57 en commission parlementaire le 25 novembre 2004.

qu'à une indexation partielle de leur prestation, plus exactement à la moitié du taux d'indexation accordé aux prestataires avec contraintes sévères à l'emploi. Le gouvernement aura voulu compenser de cette façon l'abolition des pénalités encourues pour refus de se conformer à une mesure.

Également, avec la nouvelle loi, une allocation pour une participation bénévole dans un organisme pourra être versée, mais cela demeurera arbitraire, suivant le travail accompli. En outre, on mettra fin au versement automatique de l'allocation de 113\$ pour contraintes temporaires à l'emploi qui était, sous la loi 186 (*Loi sur le soutien du réseau favorisant l'emploi et la solidarité sociale*), automatiquement accordée aux personnes de 55 ans et plus jugées aptes au travail.

Si les catégories de personnes précitées conserveront leurs droits de

recours, la situation différera pour les jeunes de 18 à 25 ans qui, avec le programme Alternative Jeunesse – ou tout autre programme relevant du pouvoir discrétionnaire du ministre –, en préserveront certains, mais risquent d'en perdre d'autres à l'instar des personnes inscrites à des programmes particuliers.

Enfin, les personnes inscrites à divers programmes et mesures auront toujours affaire à des «agents doubles», portant à la fois le chapeau d'agent d'aide financière et d'agent d'aide à l'emploi, dans le cadre d'une loi donnant beaucoup de pouvoir discrétionnaire à ces derniers et aux ministres concernés.

Il en résultera que les adultes de nos groupes prestataires de l'aide sociale continueront de s'appauvrir, n'arriveront pas plus à se loger, à se nourrir, à se vêtir et à se soigner convenablement, seront en moins bonne santé et mettront toute leur énergie à survivre au lieu d'exercer leurs droits¹⁰. En outre, ils devront encore assumer les frais de transport, de garderie et autres s'ils ne sont pas inscrits à une mesure ou à un programme mais veulent tout de même apprendre à lire et à écrire, resteront à la merci de décisions arbitraires prises par des agents ou des agentes (par exemple, ils pourraient être empêchés de poursuivre leur apprentissage dans le cadre de la

mesure Alphabétisation – implication sociale). Ils seront atteints dans leur dignité lorsqu'on les obligera à faire partie d'un programme ou d'une mesure pour recevoir un peu plus d'argent et éviter ainsi d'être considérés comme des «paresseux», lorsqu'on les forcera à trouver un travail même s'il n'y en a pas suffisamment pour les personnes jugées sans contraintes à l'emploi¹¹, lorsqu'on leur interdira de passer d'une mesure à une autre ou d'un programme à un autre même si cela leur conviendrait mieux, lorsqu'ils se retrouveront sans emploi parce que le travail à accomplir va au-delà de leurs capacités.

Avec la diminution du nombre d'avoirs ou de biens essentiels auxquels les personnes assistées sociales ont droit, on risque de retrouver, parmi nos participants et nos participantes, des gens contraints d'aller presque au bout de leurs économies et de se départir de leur maison et de leur auto. D'autres verront la pension alimentaire versée pour leurs enfants prise en compte dans le calcul de leur prestation. Enfin, certains ne pourront pas cumuler des sommes autres que les revenus de travail (les prestations de la Régie des rentes, de la Commission de la santé et de la sécurité au travail, les indemnités versées aux victimes d'actes criminels, etc.).



10 Selon une recherche de la Direction de la santé publique de Montréal Centre, « Le faible revenu ne serait pas la cause directe de la mauvaise santé. Pas plus que la privation occasionnelle des nécessités de base comme la nourriture, le vêtement, un toit, les soins, le logement et des habitudes de vie, ne sont les causes uniques d'un mauvais état de santé. Ce qui se passe, et qui est révélateur de la complexité des problèmes, c'est le fait que ces situations engendrent chez les personnes qui les vivent un sentiment de dévalorisation sociale et l'impression d'un manque d'emprise sur sa vie. Le stress de se voir "né pour un petit pain" et l'absence d'espoir de s'en sortir un jour contribuent à accentuer la vulnérabilité et la fragilité des individus, ouvrant ainsi la voie aux problèmes de santé physique et mentale. » Les inégalités sociales de la santé, p. 17

11 Dans l'édition du 14 janvier 2005 de son bulletin d'information *La soupe au caillou*, le Collectif pour un Québec sans pauvreté mentionnait que « la nouvelle philosophie d'incitation à l'emploi est un leurre du fait que les budgets d'aide à l'emploi et à la formation, qui diminuent à chaque année, ne suffisent pas à répondre à la demande et que 30% des prestataires jugés aptes au travail déclarent déjà des revenus d'emploi tout simplement insuffisants ».

Et nos pratiques ?

Comment intervenir avec des personnes qui connaissent une détérioration de leur santé physique et mentale, traînent avec elles leurs préoccupations financières ou autres en atelier d'alphabétisation et éprouvent pour cette raison des difficultés à se concentrer, sont dépassées par la complexité des règlements, de la paperasse et des démarches à effectuer, ont des problèmes à comprendre le contenu de la correspondance qui leur est adressée – ce qui provoque chez elles des craintes et de l'insécurité –, ressentent de la colère et sont découragées parce qu'elles n'arrivent pas à joindre les deux bouts, se sentent humiliées de quémander de la nourriture dans un organisme de dépannage alimentaire et de dépendre de la société et du gouvernement, vivent de l'inconfort à la perspective de rencontrer des agentes ou des agents enquêteurs, de porter le fardeau de la présomption de culpabilité ou de devoir fournir des renseignements personnels qui portent atteinte à leur intimité ?

Avec l'éventuelle *Loi sur l'aide aux personnes et aux familles* en toile de fond, les formateurs et les formatrices qui interviennent auprès des adultes en situation de pauvreté dans nos groupes d'alphabétisation se sentent interpellés dans leurs pratiques.

Si le soutien à apporter aux personnes va de soi, on s'attend également à ce que les travailleurs, les travailleuses suivent l'actualité et disposent d'une information le plus à jour possible sur le sujet, prêtent une grande attention aux préoccupations des participants et des

participantes, et encouragent leur prise de parole. Être informés des événements, prendre le temps de se préparer tous ensemble à participer à des activités de mobilisation, à des formations et célébrer les petites victoires en cours de route font aussi partie du programme.

De plus, on a tout intérêt à connaître les ressources existantes en matière de défense des droits dans son milieu, de manière à pouvoir y recourir au besoin ou à encourager des personnes à le faire. Avoir accès aux bulletins d'information et aux sites Internet du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ), du Front commun des personnes assistées sociales du Québec (FCPASQ) et du Collectif pour un Québec sans pauvreté est évidemment souhaitable.

Enfin, parallèlement aux efforts investis pour composer, dans nos pratiques et notre fonctionnement, avec le quotidien des personnes en situation de pauvreté, on peut entreprendre ou poursuivre une démarche conscientisante avec elles, de façon qu'elles viennent à délaisser l'image de victimes responsables de leur sort véhiculée par la société et à laquelle elles souscrivent, au profit de celle d'acteurs et d'actrices engagés dans des luttes en vue d'apporter les changements sociaux désirés et de défendre leurs droits.

Comment intervenir avec des personnes qui connaissent une détérioration de leur santé physique et mentale, et traînent avec elles leurs préoccupations financières ou autres en atelier d'alphabétisation ?

Il faut faire en sorte que les personnes en situation de pauvreté soient traitées dignement et à part entière, qu'elles puissent, au même titre que les autres Québécois et Québécoises, combler leurs besoins essentiels et exercer leurs droits, y compris celui d'être alphabétisées. Il faut voir à ce que la société et notre gouvernement délaissent la lutte contre les pauvres en faveur d'une véritable lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale, comme le préconise le Collectif pour un Québec sans pauvreté et, avec lui, toutes les forces vives qui continuent de croire à la justice sociale et d'y travailler.



Le **Plan d'action gouvernemental en matière d'action communautaire?** **Un pas en avant, deux pas en arrière...**

L'ACTION COMMUNAUTAIRE TELLE QUE PRATiquÉE AU QUÉBEC DEPUIS TROIS DÉCENNIES POURRAIT DISPARAITRE À PLUS OU MOINS BRÈVE ÉCHÉANCE SI NOUS NE DÉNONÇONS PAS CERTAINS CHANGEMENTS PRÉVUS PAR LE GOUVERNEMENT.

Louise Picard,
 coordonnatrice-adjointe,
 Regroupement des groupes populaires
 en alphabétisation du Québec

En août 2004, le gouvernement du Québec déposait son *Plan d'action gouvernemental en matière d'action communautaire* pour faire suite à l'adoption, en 2001, de la politique élaborée par le gouvernement du Parti québécois et ayant suscité beaucoup d'espoir chez les organismes communautaires, *L'action communautaire, une contribution essentielle à l'exercice de la citoyenneté et au développement social du Québec*.

Si le rôle de la politique était de « mieux définir le type de collaboration qui peut s'établir entre le milieu communautaire et les organismes gouvernementaux »¹, celui du plan d'action est de voir à l'application de moyens pour y parvenir. Quelle direction le gouvernement Charest entend-il prendre dans ses rapports avec le mouvement communautaire? L'aidera-t-il à consolider son action et son rayonnement, pour employer ses termes, ou, au contraire, mettra-t-il en péril certains aspects de son développement?

Des enjeux importants

Le plan d'action aborde plusieurs éléments essentiels, mais nous en retiendrons trois, plus susceptibles de soulever des questions et d'entraîner des conséquences importantes pour notre mouvement: la reconnaissance de notre autonomie, le financement accordé selon la mission globale et le fait d'avoir un seul ministère comme port d'attache.

¹ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *L'action communautaire, une contribution essentielle à l'exercice de la citoyenneté et au développement social du Québec*, septembre 2001, p. 3.

• **La reconnaissance de notre autonomie**

La reconnaissance de notre autonomie a toujours été une revendication de premier plan. Elle a été au cœur de tous les débats avec les instances gouvernementales qui, au cours des années, ont tenté de définir les groupes communautaires et leurs missions. La politique du Parti québécois avait proposé des avancées importantes à ce sujet, à la grande satisfaction du mouvement communautaire. Dans son plan d'action, le gouvernement Charest affirme que nos organismes «sont des structures démocratiques nées par et

pertinence et éliminer les possibles chevauchements³.» Il est également question d'établir des profils de financement selon les régions et de répartir les organismes sur un territoire donné pour «ainsi évaluer par quels moyens les communautés répondent efficacement aux besoins de leur milieu⁴». Impossible de faire croire à une reconnaissance d'autonomie quand on définit les organismes communautaires à partir de critères comme «la pertinence», «le chevauchement de services», les «profils et paramètres», langage et réalité loin des préoccupations du mouvement

qui, suite à l'évaluation, refuseraient d'obéir à une directive de fusion, de déménagement ou de changement de mission⁵. » Nous sommes très loin de la politique qui parlait d'établir une relation de confiance entre le gouvernement et le milieu communautaire, et de respecter l'autonomie de ce dernier.

Par ailleurs, il est mentionné que «l'évaluation est une pratique que le gouvernement du Québec souhaite favoriser afin d'appuyer les organismes communautaires dans une démarche d'amélioration de leurs pratiques⁶». Nous ne pouvons pas être contre de tels mécanismes et, à bien des égards, une évaluation respectant nos principes peut être un tremplin pour une réelle amélioration, mais nous pouvons nous demander si elles seront effectuées dans «notre intérêt» quand il est fait mention de «modernisation des pratiques actuelles⁷». ▽

Quelle direction le gouvernement Charest entend-il prendre dans ses rapports avec le mouvement communautaire? L'aidera-t-il à consolider son action et son rayonnement, pour employer ses termes, ou, au contraire, mettra-t-il en péril certains aspects de son développement ?

pour des communautés qui définissent elles-mêmes les problèmes auxquels elles souhaitent s'attaquer et les moyens nécessaires pour les résoudre². Nous pouvons alors nous attendre à ce qu'il ait compris l'importance de notre autonomie et des enjeux entourant cette reconnaissance. Or, il n'en est rien, car, du même souffle, il parle d'enclencher une série d'évaluations: «Les ministères devront effectuer une analyse approfondie des sommes qu'ils versent aux organismes communautaires pour en évaluer la

communautaire et des populations desservies par lui. De plus, ce travail étant accompli par les ministères, aurons-nous encore la possibilité de nous définir? Enfin, plus inquiétant encore, nous ne possédons que très peu d'information sur la façon dont seront définis ces profils et sur les paramètres qui détermineront un territoire.

De toutes ces imprécisions se dégage toutefois une intention claire: «Le ministre laisse entendre que tout financement sera retiré aux groupes

2 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Plan d'action gouvernemental en matière d'action communautaire*, août 2004, p. 7.

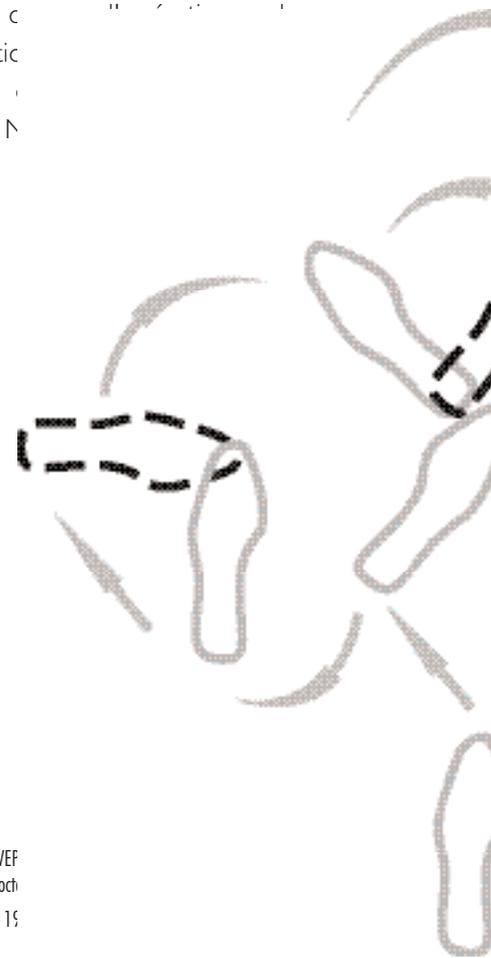
3 *Ibid.*, p. 17.

4 *Ibid.*, p. 19.

5 Table régionale des organismes volontaires d'éducation populaire de Montréal (TROVEF) *Le point sur le Plan d'action gouvernemental en matière d'action communautaire*, oct.

6 *Plan d'action gouvernemental en matière d'action communautaire. Op. cit.*, p. 15

7 *Ibid.*, p. 7.



que le processus de réorganisation de l'État (car c'est bien de cela qu'il s'agit) n'a rien à voir avec des principes d'évaluation, mais repose plutôt sur des restrictions financières draconiennes. Rappelons-nous les coupes réservées aux groupes écologistes lors du budget de mars 2004.

Quand nous mettons bout à bout ces éléments d'analyse, il est permis de douter de l'intention du gouvernement de reconnaître notre autonomie. Et lorsque la politique souligne que «l'action des organismes communautaires vient contribuer au développement social du Québec en complément des services publics⁸», nous pouvons affirmer sans nous tromper qu'autonomie n'a pas le même sens pour nous et pour le gouvernement Charest.

Nous sommes très loin de la politique qui parlait d'établir une relation de confiance entre le gouvernement et le milieu communautaire.

• **Le financement accordé selon la mission globale**

C'est une victoire importante pour tous les organismes communautaires que «l'octroi du soutien financier en appui à la mission globale sur une base pluriannuelle d'au moins trois ans⁹». Le mouvement communautaire a revendiqué cette mesure depuis plusieurs années, pour ne pas dire des décennies. Sauf que la question de la reddition de comptes soulève des préoccupations. Quand le gouvernement veut «prévoir, dans les différents modes de soutien financier, des mécanismes de reddition de comptes respectueux de la nature des activités et axés tant sur la transparence que sur les principes d'une saine gestion des deniers publics¹⁰», nous sommes en droit de nous interroger et de nous inquiéter des liens que le gouvernement pourrait établir entre «saine gestion» et stratégie de modernisation de l'État, puisque son objectif est de réduire les dépenses. Jusqu'où ira l'ingérence du gouvernement sous le couvert de la reddition de comptes? Ira-t-elle jusqu'à choisir les services à financer en complémentarité avec ceux offerts par l'État plutôt que de laisser les groupes continuer d'offrir leurs services actuels? Devrons-nous évaluer désormais nos dépenses en fonction de critères

économiques plutôt que du «bien-être» des utilisateurs, des utilisatrices, des travailleurs et des travailleuses de nos organismes?

Nous savons que notre financement provient «des deniers publics», c'est-à-dire de «nos poches», et nous n'avons aucun problème avec la notion de transparence. Mais le gouvernement le sera-t-il, lui, transparent?

De plus, nous nous inquiétons de l'absence de hausse du financement pour l'ensemble du mouvement communautaire, à la fois pendant la période que couvre le plan d'action et après. Aucune injection d'argent n'est prévue pour les groupes existants et, encore plus problématique, pour les groupes en émergence. Bien qu'on nous reconnaisse de l'innovation et de la créativité, et que le gouvernement valorise notre réseau parce qu'il est proche des gens et peut rapidement répondre à leurs besoins, aucun financement supplémentaire n'est prévu. Nous pouvons déjà affirmer: «mission difficile». Si nous continuons à agir en conformité avec notre mission, ce ne sera surtout pas grâce au soutien du gouvernement.

Par ailleurs, le plan d'action ouvre la porte à de nouvelles sources de financement. Il prévoit mettre à contribution les œuvres philanthropiques, les entreprises privées et les réseaux institutionnels pour le financement des organismes communautaires, en complément du soutien de l'État. Ce glissement nous apparaît très dangereux: c'est clairement un désengagement de la part d'un gouvernement en train de moderniser l'État.

8 *Ibid.*, p. 7.

9 *Ibid.*, p. 16.

10 *Ibid.*, p. 11.

Est-on en train de faciliter le désengagement de certains ministères déjà peu enclins à établir des relations avec le mouvement communautaire ?

Enfin, le dernier élément, et non le moindre, concerne le financement des regroupements. Deux des actions mentionnées dans le plan attirent particulièrement notre attention. D'abord, on entend « confier au Comité interministériel de l'action communautaire le mandat d'évaluer les approches de financement des regroupements d'organismes communautaires et de soumettre un rapport au ministre » et, ensuite, « modifier en conséquence les approches de soutien financier des regroupements d'organismes, s'il y a lieu¹¹ ». Ces mesures sont passablement inquiétantes, tant pour les regroupements régionaux que pour les regroupements nationaux. Le gouvernement veut-il relancer de vieux débats ? Selon certaines rumeurs en circulation, les groupes qui tiennent à leurs regroupements pourraient bien se retrouver à les financer à même leur budget ! Nous sommes également préoccupés par la mission que le gouvernement reconnaît aux regroupements : « Ce sont les organismes et leurs regroupements qui ont la responsabilité de veiller à la formation et au perfectionnement de leurs ressources humaines, salariées ou bénévoles¹². » Or, le rôle des regroupements, autant régionaux que nationaux, dépasse largement le seul mandat d'offrir de la

formation. Sans nier l'importance de ce volet, il reste clair que les regroupements font un travail beaucoup plus large (information, soutien aux membres, mobilisation et revendication) et qu'ils jouent un rôle de chien de garde vis-à-vis des revendications régionales et nationales.

• Un seul ministère comme port d'attache

Chaque groupe communautaire, en lien avec sa mission globale, a un « port d'attache », c'est-à-dire un ministère attiré pour son financement de base. Cependant, on « entend confier au Secrétariat à l'action communautaire autonome du Québec différents mandats gouvernementaux liés au soutien aux organismes communautaires et à l'action bénévole¹³ », ce qui signifie que ce dernier pourra notamment offrir « aux autres ministères la possibilité de gérer par une entente administrative le soutien à la mission globale de leur secteur¹⁴ ». Est-on en train de faciliter le désengagement de certains ministères déjà peu enclins à établir des relations avec le mouvement communautaire ?

Par ailleurs, le plan d'action fait référence à la régionalisation du soutien aux groupes communautaires, lequel passerait dorénavant par les Conférences régionales des élus (CRE)¹⁵.

Le pouvoir décisionnel transféré au palier régional est un enjeu majeur et des plus risqués. Le financement du communautaire va-t-il alors relever des CRE ? Auront-elles pouvoir de vie ou de mort sur les groupes communautaires d'une région ? Que restera-t-il du port d'attache ?

On le voit, nous avons beaucoup de pain sur la planche, et la conjoncture politique teintera à coup sûr nos actions. Plusieurs échéances convergent vers 2006 : en avril, la fin de la mise en œuvre de la politique ; en août, la fin de l'application du plan ; en novembre, la production du rapport d'évaluation du travail accompli et, tout cela, sur fond de campagne électorale.

Peu importe ce qu'il adviendra du *Plan d'action gouvernemental en matière d'action communautaire*, il énonce des principes qui tendent à réduire la portée du mouvement communautaire. Qu'il soit là pour rester ou non, il s'agit de bien jouer nos cartes pour en tirer le meilleur parti possible. Nos défis seront grands : ne pas perdre nos fragiles acquis, faire face à la réorganisation de l'État, ainsi qu'à la régionalisation de nos programmes de financement et, surtout, lutter pour que le gouvernement Charest ne dénature pas le mouvement communautaire autonome du Québec. Si nous ne sommes pas suffisamment vigilants, notre mouvement pourrait bien se diriger vers des avenues qui ne lui ressemblent pas et se retrouver peu à peu au service... de l'État.

11 *Ibid.*, p. 13.

12 *Ibid.*, p. 20.

13 *Ibid.*, p. 9.

14 *Ibid.*, p. 9.

15 Ces conférences sont constituées des préfets des MRC, des maires et de personnes choisies en fonction des recommandations d'organismes représentatifs de divers milieux : économie, éducation, culture, etc. Elles ont pour mandat de définir des objectifs généraux et particuliers de développement régional durable et sont considérées comme les principaux interlocuteurs du gouvernement sur cette question.



u'est-ce que la prévention de l'analphabétisme ?

Divers points de vue existent en la matière, basés tout autant sur la théorie que sur la pratique. Et si plusieurs jugent que la prévention s'inscrit d'emblée dans nos actions, qu'elle va de soi, d'autres la perçoivent plutôt en lien avec un contexte, des moyens spécifiques ou des besoins immédiats, par exemple un parent peu alphabétisé désireux d'aider son enfant aux prises avec des difficultés scolaires.

Peut-on dessiner le portrait-robot d'une silhouette changeante? Oui, à condition de s'attarder aux nombreuses facettes qui la composent. Pour définir une réalité, il demeure essentiel de la comprendre, et le meilleur moyen d'y parvenir est d'en faire le tour. Le présent dossier vous propose d'explorer l'éventail des possibilités, d'esquisser en quelque sorte un spectre des couleurs.

L'élaboration du dossier a été facilitée grâce à des discussions avec Alain Cyr (Groupe Alpha Laval), Melissa Felx-Séguin (Le Fablier), Solange Tougas (Déclit), Richard Latendresse et Brigitte Létourneau.

Survivre à l'école : un parcours de combattant

AIDER UN ENFANT JUGÉ ININTELLIGENT EN RAISON DE RÉSULTATS SCOLAIRES INFÉRIEURS AUX VISÉES DE SON ENTOURAGE, UN AUTRE ÉCARTÉLÉ ENTRE LES AMBITIONS DE SES PARENTS ET SES PROPRES DÉSIRS, UN TROISIÈME RÉFRACTAIRE À TOUTES FORMES D'AUTORITÉ. DES RAISONS DE CROIRE EN L'UTILITÉ DE LA PRÉVENTION.

Ces dernières années ont vu se multiplier diverses activités de soutien pour les élèves en échec scolaire ou à risque de décrochage, tant à l'initiative des écoles primaires que des organismes communautaires. Or, pour plusieurs, l'aide aux devoirs est encore perçue comme une intervention de deuxième zone qui tend à déresponsabiliser les parents ou à les culpabiliser – c'est selon – et à combler les lacunes de l'école. Pourtant, il n'en est rien. Derrière cela se dissimulent des interventions très pointues, qui relèvent de la psychopédagogie, en réponse à la détresse d'enfants dont le malheur est d'avoir la réputation d'être « inintéressants » et « inintéressés » par ce que propose l'école, et d'être dérangeants au point de ne pouvoir répondre à toute forme d'autorité coercitive. « L'école, c'est comme une prison, il faut s'en évader. » (D., 11 ans)

Au point de départ, une direction d'école en déroute devant un élève dit « à problèmes », un cri d'alarme d'une famille déchirée et divisée qui affirme que tout irait bien si l'enfant ne posait pas de difficultés, des parents épuisés, coincés entre l'exigence de rendement scolaire toujours plus forte et leur enfant malheureux. Au point de départ, surtout, un enfant en mal d'école, en mal d'existence, conscient d'être un problème pour l'école, sa famille et lui-même. « J'aurais dû être morte plutôt que d'être vivante, je n'aurais jamais dû venir au monde et vivre dans cette famille. » (É., 9 ans)

L'aide aux devoirs est encore perçue comme une intervention de deuxième zone qui tend à déresponsabiliser les parents ou à les culpabiliser et à combler les lacunes de l'école.

Fabienne Prentout-Buché,
intervenante en alphabétisation familiale

Grâce à des interventions puisant leurs sources aussi bien dans la psychologie de l'enfance que dans la pédagogie novatrice, faisant appel à l'humanité de l'enfant, à sa globalité, à son affectivité, à son vécu, à son imagination, à sa créativité et à ses intelligences multiples, on peut espérer changer le cours des choses.

Une philosophie d'intervention

Aider un enfant vivant un échec scolaire, c'est d'abord reconnaître avec lui qu'il vit des difficultés personnelles et familiales, et qu'il peut à tout moment démissionner. «Je veux rien faire dans la vie, tout le monde me traite comme un bébé, je dérange trop, c'est pour ça que t'es là, toi!» (A., 8 ans)

Apporter un soutien scolaire à un enfant, c'est reconnaître sa souffrance, lui signifier qu'il a le droit de l'exprimer avec ou sans larmes et le droit aussi de guérir, de cesser de s'automutiler. «Je m'aime pas, je suis poche, trop poche pour être intelligente comme les autres, je devrais pas exister.» (C., 11 ans)

Intervenir auprès d'un enfant en difficulté, c'est lui montrer qu'il peut changer la situation, réparer en quelque sorte ce qu'on lui a fait et devenir le maître d'œuvre de sa reconstruction. «Je déteste l'école, je déteste la prof, je déteste les autres, ma famille, ceux qui m'ont fait mal. Pourquoi on peut pas jouer tous les deux?» (J., 9 ans)

Ainsi, il a des chances de se sentir responsable de ses apprentissages (ce que cela implique, ses droits et ses devoirs) et de comprendre qu'ils sont nécessaires à son développement présent et à venir.

Accompagner un enfant en difficulté, c'est aussi rappeler à sa famille qu'elle possède des valeurs, des croyances, un savoir-faire et un rapport à l'écrit propre à son histoire familiale et culturelle, et que cet héritage doit être actualisé dans le cheminement scolaire.

L'espoir à portée de main

L'aide aux devoirs s'appuie sur des outils de pédagogie novateurs qui intègrent notamment des notions de français et de mathématiques dans des jeux de visualisation, de rôles ou de construction, à partir des intérêts de l'enfant et de sa réalité familiale. «Pourquoi on peut pas être libre comme mon cheval, mais être obligé de faire les affaires niaiseuses de l'école?» (C., 9 ans)

La lecture devient alors un code de la route à décortiquer et à assimiler; l'écriture, une automobile à construire et à déconstruire, qu'on doit apprendre à maîtriser si l'on veut rester en vie! La conjugaison devient l'arbre de la vie: les racines d'un verbe en sont le tronc et les branches s'articulent selon les temps. L'orthographe s'apparente à une caméra à intégrer dans sa mémoire: zoom avant et arrière, œil directionnel et sujet à photographier.

Le français, les mathématiques apparaissent comme une machine à remonter le temps: l'enfant doit dessiner l'axe de direction et apporter des réponses à un passé, à un présent ou à un avenir «questionnant».

L'enfant ou l'élève dit «à problèmes» ne cesse d'interpeller l'adulte ou l'école juste pour les alerter sur ce qui fait mal, sur cette souffrance insidieuse et ravageuse. Un parcours de combattant jonché d'embûches qu'il faut savoir appréhender et éviter; des chutes se répéteront, le temps sera long, mais qu'importe, seul compte le résultat : la victoire d'une bataille avec soi-même. La famille, qui a été le cœur et est au cœur de l'intervention, s'en trouvera réunifiée et portera souvent une plus grande attention à chacun de ses membres.

Ce n'est bien entendu qu'après de nombreux mois, voire une année entière, que le changement s'installe, que les résultats scolaires s'améliorent. La progression est en marche et la guérison, en route. «Je crois bien que je commence à comprendre des choses. Sais-tu, je trouve que le français, c'est pas si pire que ça. J'vais les monter tes marches!» (A., 8 ans)

L'enfant ou l'élève dit « à problèmes » ne cesse d'interpeller l'adulte ou l'école juste pour les alerter sur ce qui fait mal, sur cette souffrance insidieuse et ravageuse.



Que signifie prévention de l'analphabétisme pour nos groupes ?

ASSOCIÉE À DES ACTIVITÉS DESTINÉES AUX PARENTS ET À LEURS ENFANTS, PERÇUE COMME UNE PHILOSOPHIE D'INTERVENTION OU PASSANT NÉCESSAIREMENT PAR UNE REMISE EN QUESTION DES STRUCTURES DE L'ÉCOLE, LA PRÉVENTION DE L'ANALPHABÉTISME PRÉSENTE DE MULTIPLES VISAGES.



Alain Cyr,
coordonnateur, Groupe Alpha Laval

Depuis près de 10 ans, on entend parler de prévention dans le milieu de l'alphabétisation populaire. Différents vocables sont utilisés: alphabétisation familiale, prévention de l'analphabétisme, prévention du décrochage scolaire. Mais à quoi la prévention réfère-t-elle au juste? Doit-on chercher à améliorer les pratiques familiales de l'écrit, la communication école-famille? Convaincre les écoles de simplifier leurs écrits et de vulgariser leurs propos? La prévention devrait-elle plutôt favoriser l'engagement des familles dans les décisions qui les concernent en milieu scolaire, leur permettre d'entrer et de prendre une place dans l'école?

Si certains groupes offrent un nombre grandissant d'activités de prévention, d'autres, en revanche, se questionnent sur ce type d'action: ils se demandent s'il ne s'agit pas là d'une mode passagère et s'il est possible d'y incarner nos principes de conscientisation et d'éducation populaire.

Pour voir comment cette pratique se traduit dans les faits, nous avons envoyé un questionnaire à tous les organismes membres du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec. Voici ce qu'il en a résulté.

Oui, je le veux !

Plusieurs répondants croient que la prévention sert à diminuer le décrochage scolaire, à réduire le nombre de personnes analphabètes et à modifier le rapport qui existe entre les familles et l'école. La majorité d'entre eux mènent des actions d'abord et avant tout auprès des familles:



Si certains groupes offrent un nombre grandissant d'activités de prévention, d'autres, en revanche, se questionnent sur ce type d'action : ils se demandent s'il ne s'agit pas là d'une mode passagère et s'il est possible d'y incarner nos principes de conscientisation et d'éducation populaire.

- *L'aide aux devoirs* offre la possibilité aux enfants de réaliser leurs travaux tout en acquérant, entre autres, une meilleure estime d'eux-mêmes, plus d'autonomie et de motivation vis-à-vis des tâches scolaires. Cette activité prend place dans les familles ou dans les écoles.
- *Les activités parents-enfants d'éveil à l'écrit* se déroulent à domicile ou dans les locaux des groupes d'alphabétisation populaire. Il s'agit d'activités de stimulation précoce, de lectures de contes ou encore de prêts de jouets éducatifs.
- *Les ateliers spécifiques pour les parents* encouragent les discussions entre parents sur des sujets qui les préoccupent : les devoirs, le développement de l'enfant, le fonctionnement de l'école, etc. Ces ateliers se donnent sur une base régulière ou ponctuelle. Il arrive aussi qu'on les offre aux parents des enfants inscrits aux activités d'aide aux devoirs. Un groupe a dit intégrer ces sujets de discussion dans ses ateliers réguliers d'alphabétisation.

- *Les activités d'animation autour du livre* visent la promotion de la lecture auprès des familles par des activités de type « heure du conte ».
- *Les ateliers pour les jeunes à risque de décrochage scolaire* sont offerts aux élèves du secondaire. Ces derniers y renforcent leur estime d'eux-mêmes et apprennent à reconnaître leurs forces et leurs intérêts. Les thèmes de discussion sont définis avec les jeunes.
- *L'accompagnement individuel des parents dans le suivi scolaire* permet à ces derniers d'être soutenus dans certaines démarches comme rencontrer le professeur de son enfant, comprendre les papiers de l'école, etc.

Pour toutes ces activités, les répondants disent intervenir tant à l'échelle locale que régionale, et quelques-uns en partenariat.

Allons à la source !

Un groupe dit vouloir avant tout transformer le système d'éducation, qu'il juge inéquitable et non adapté aux différents milieux. Pour ce faire, il tente de sensibiliser le milieu de l'éducation à l'analphabétisme chez les jeunes par

des conférences, des recherches, des formations, etc. Son but est de proposer des solutions de rechange. Il souhaite modifier les structures du système plutôt que pallier ses manques par des activités particulières auprès des familles.

Prévention égale parents ?

Certains groupes avouent ne pas faire de prévention parce que peu de parents, voire aucun, fréquentent leurs ateliers. Doit-on alors penser que la prévention de l'analphabétisme est associée uniquement au milieu familial ? Sûrement pas puisque des groupes interviennent aussi auprès de la population. Par exemple, l'un d'entre eux vise, par la simplification des écrits et par la diversité des pratiques (événements particuliers autour du livre, parution d'un bulletin d'information à caractère politique, rencontre avec des auteurs, etc.), à installer de nouvelles habitudes de lecture. D'autres réalisent des actions de sensibilisation sur les conséquences de l'analphabétisme. Ils organisent, à l'intention des partenaires du milieu et de la population en général, des rencontres, des tables rondes, des événements tels des concours de dessin pour les enfants et diffusent de la publicité afin de faire connaître leur existence ou de promouvoir la lecture.

L'alphabétisation populaire est-elle synonyme de prévention ?

Près du tiers des répondants affirment que la prévention de l'analphabétisme doit être vue dans son sens large et faire partie intégrante de nos interventions. L'alphabétisation populaire n'est-elle pas, en soi, une pratique de prévention ?



Le ulturocentrisme de l'école

LES ÉLÈVES DES MILIEUX DÉFAVORISÉS OU D'AUTRES CULTURES MINORITAIRES SERAIENT PLUS SUJETS À L'ÉCHEC ET L'ÉCOLE JOUerait UN RÔLE DÉTERMINANT DANS CETTE ÉQUATION. L'AUTEUR S'INTERROGE SUR LA MANIÈRE DE TRANSFORMER LE RAPPORT ENTRE CLASSE SOCIALE OU CULTURELLE ET PERFORMANCE SCOLAIRE.

David Dillon,
professeur, Université McGill, pour le Centre de ressources
de la troisième avenue¹ (Montréal)

Un des aspects les plus constants de la scolarisation au fil du temps est cette étroite corrélation entre le niveau de réussite scolaire des élèves et leur appartenance sociale et culturelle. En effet, les enfants issus de milieux nantis ont généralement du succès à l'école, tandis que les enfants appartenant aux classes défavorisées et ouvrières ou venant d'autres cultures minoritaires² réussissent moins bien. Il en résulte que ces enfants comptent pour un pourcentage disproportionnellement élevé de décrocheurs scolaires et de citoyens moins instruits dont le niveau d'alphabétisation est plus faible.

Traditionnellement, pour expliquer ces résultats, on disait que les enfants de milieux défavorisés ou d'autres cultures minoritaires présentaient des déficiences culturelles et linguistiques qui avaient pour effet d'entraver leur réussite scolaire. Depuis les années 60, on affirme plutôt que l'école porte en soi des *biais* linguistiques et culturels, lesquels avantageraient les enfants de milieux nantis et désavantageraient les enfants de milieux défavorisés ou d'autres cultures minoritaires. (C'est en partie ce discours *alternatif* qui a conduit au remplacement de l'expression « décrocheur

¹ Le Centre de ressources de la troisième avenue (CRTA) est un organisme sans but lucratif qui œuvre à la promotion des droits humains et à l'avancement de la justice sociale depuis sa fondation en 1974.

² Les autres cultures minoritaires comprennent notamment les groupes arrivés plus ou moins récemment au Québec, groupes ayant subi l'esclavage ou la colonisation. Des variations importantes caractérisent le parcours scolaire des enfants de ces cultures minoritaires. Entre autres, Marie McANDREW, dans *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative* (Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2001, 263 pages) confirme que les données actuelles de la recherche ne permettent ni d'induire ni de nier de corrélation directe entre pluriethnicité et sous-performance scolaire. Cependant, elle est en mesure de faire ressortir une réalité contrastante, d'une part, pour les Afro-Antillais et, d'autre part, pour les Italiens et les Portugais de vieille souche. Par ailleurs, sur le plan des relations entre les familles et l'école, elle corrobore la similarité des problèmes vécus dans les classes défavorisées et les autres cultures minoritaires.

scolaire» [*drop-out*] par l'expression «expulsé scolaire» [*push-out*] pour illustrer la nature déformée des processus en œuvre dans les écoles.) Comme le soutenait Illich³, l'école «dresse» (*schooled*) les enfants à occuper leurs places dans la société et c'est ainsi qu'elle entretient le statu quo. Toutefois, à l'époque d'Illich, on savait très peu de choses sur la façon dont l'école parvenait à cette fin.

Maintenant, grâce à la recherche des dernières décennies, de grands pans des mécanismes subtils et des processus qui permettent à l'école d'accomplir cette fonction sociale ont été dévoilés.

Un des aspects les plus constants de la scolarisation au fil du temps est cette étroite corrélation entre le niveau de réussite scolaire des élèves et leur appartenance sociale et culturelle.

Biais linguistiques et culturels

Malgré la pluralité de notre société, on mesure de plus en plus à quel point l'école est, pour l'essentiel, une institution unilingue et monoculturelle, reflétant la culture, les structures linguistiques et les valeurs des groupes les mieux nantis de la société. Les interactions des enseignants et des enseignantes avec les enfants traduisent une certaine conception du monde, une organisation particulière du temps et de l'espace et constituent des

modèles d'interaction en soi. Par conséquent, pour les enfants qui proviennent de milieux favorisés, l'école correspond habituellement à un environnement familier, et la transition de l'école à la maison et de la maison à l'école demeure plutôt facile. En revanche, pour les enfants issus de milieux défavorisés ou d'autres cultures minoritaires, l'école peut représenter une culture étrangère, très différente du contexte culturel et linguistique auquel ils sont habitués à la maison et dans leur communauté. Il s'ensuit souvent une certaine difficulté à comprendre les différences, ainsi que des problèmes d'apprentissage précoces.

L'étude la mieux connue et la plus détaillée sur le sujet reste probablement celle de Heath⁴. Il s'agit d'une analyse anthropologique des premières expériences scolaires et de l'éducation d'enfants issus de trois classes sociales distinctes dans la région de Piedmont, en Caroline du Nord, aux États-Unis. Heath a constaté que les enfants défavorisés de la communauté noire recevaient peu d'instructions directes (enseignements) de la part des personnes de leur entourage. Ils avaient tout le loisir d'observer les interactions des adultes autour d'eux et d'écouter leurs propos, et restaient libres d'intervenir au moment qui leur convenait dans les conversations. Cette insertion dans le monde adulte était hautement valorisée dans la communauté noire. De plus, les notions de temps et d'espace étant relativement fluides, les enfants mangeaient, dormaient et terminaient leurs activités lorsqu'ils étaient prêts à le faire. Les

jouets étaient laissés là où ils se trouvaient quand les enfants en avaient fini, prêts pour un nouvel usage.

Comme il fallait s'y attendre, les enseignants et les enseignantes ont mal interprété les habitudes culturelles de ces enfants et ont jugé leurs comportements à la lumière de leur propre origine sociale, c'est-à-dire la classe moyenne. Ainsi, lorsque les enfants les interrompaient, cela était perçu comme un manque de politesse. Quand les enfants avaient du mal à se plier à l'horaire rigide de l'école ou à certaines consignes (terminer une activité, qu'ils en aient envie ou non, ou ranger le matériel à sa place, par exemple), les enseignants et les enseignantes interprétaient cela comme un manque d'ordre ou de discipline.

Pour les enfants qui proviennent de milieux favorisés, l'école correspond habituellement à un environnement familier, et la transition de l'école à la maison et de la maison à l'école demeure plutôt facile. En revanche, pour les enfants issus de milieux défavorisés ou d'autres cultures minoritaires, l'école peut représenter une culture étrangère, très différente du contexte culturel et linguistique auquel ils sont habitués à la maison et dans leur communauté. Il s'ensuit souvent une certaine difficulté à comprendre les différences, ainsi que des problèmes d'apprentissage précoces.

3 Ivan ILLICH. *Deschooling Society*, New York, Harper & Row, 1971, 116 p. Version française : *Une société sans école*, Paris, Éditions du Seuil, 1977, 219 p.

4 S.B. HEATH. *Ways with Words*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, 1983, 421 p.

Évidemment, beaucoup de ces enfants ont éprouvé des problèmes d'apprentissage dès leur jeune âge, souvent à la maternelle, tandis que les enfants de la classe moyenne et de la classe moyenne supérieure réussissaient plutôt bien à l'école.

Ces *biais* culturels et linguistiques peuvent avoir des conséquences graves pour les enfants ainsi que pour leurs enseignants et enseignantes. Dans le cas des enfants, les problèmes d'apprentissage précoces et l'échec scolaire ne peuvent faire autrement que d'éveiller en eux des sentiments négatifs à l'égard de l'école et à leur propre endroit. Les travaux d'Ogbu⁵ sont à ce titre particulièrement significatifs. Selon lui, les enfants qui ne se reconnaissent pas et ne reconnaissent pas leur univers dans l'école – dans la matière enseignée, les modèles d'interaction, les valeurs –, en plus d'avoir du mal à réussir en raison de leur retard au départ, se forment parfois une identité « oppositionnelle », c'est-à-dire qu'ils se sentent coincés entre deux cultures, celle de l'école et celle de la maison et de leur communauté. S'ils s'identifient à l'école – par exemple, en adhérant à ses structures et en ayant du succès –, ils trahissent, d'une certaine manière, leurs origines, les valeurs familiales et celles de leur milieu. Et ce sentiment est d'autant plus exacerbé que le groupe social auquel ils appartiennent est déjà victime de discrimination de la part de la société en général. Cette situation est plus manifeste dans les communautés qui ont vécu l'esclavage ou qui ont été

conquises (les Noirs et les Noires, les autochtones, etc.). Les populations immigrantes dont la place demeure moins prestigieuse au sein de leur société d'accueil (les Noirs et les Noires des Caraïbes, d'Afrique, les personnes du continent asiatique, etc.) le ressentent aussi. Les enfants de ces communautés réagissent donc en résistant au succès scolaire et en refusant de s'identifier à l'école, de manière à maintenir le lien identitaire avec leur communauté d'origine. Ces enfants « résistent à l'école comme on le fait à l'usine : ralentissements de travail, grèves, sabotages et, parfois, affrontements directs⁶ ». Plus grave encore, ils éprouvent parfois un sentiment d'incompétence parce qu'ils ne font pas partie du groupe qui réussit socialement et ne parviennent pas à s'intégrer à l'école. Ils se sentent souvent laissés en plan entre deux mondes. D'un côté, il y a leur maison et leur communauté – qui peuvent leur apparaître déficientes et sans valeur compte tenu de leur expérience à l'école – et de l'autre, il y a l'école et le monde nanti auquel elle leur promet l'accès.

Dans le cas des enseignants et des enseignantes, le fait d'interpréter les différences linguistiques et culturelles des enfants comme s'il s'agissait de déficiences les incite parfois à réduire leurs attentes à leur endroit, à modifier leur enseignement et à moins exiger d'eux. Plusieurs études ont révélé que l'école a tendance à enseigner différemment selon que les enfants proviennent de milieux défavorisés et



5 J. OGBU. *Cultural Diversity and School Experience*, dans C. WALSH (éd.). *Literacy as Praxis*, Norwood, NJ, Ablex, 1991, 229 p.

6 Traduction libre (P. FINN. *Literacy with an Attitude*, Albany, NY, State University of New York Press, 1999, 243 p.).



d'autres cultures minoritaires, ou de milieux favorisés, corroborant ces idées reçues relativement aux habiletés de chaque groupe: l'enseignement destiné aux enfants de milieux défavorisés porte habituellement sur des tâches cognitives de bas niveau et accorde aux enfants un rôle passif quant à leurs apprentissages; l'enseignement destiné aux enfants de milieux favorisés a tendance, quant à lui, à renforcer le pouvoir de raisonnement des enfants, à leur donner un rôle actif et plus de responsabilités en ce qui concerne leurs apprentissages.

Il a été démontré⁷ que les enseignants et les enseignantes des classes «inférieures» ont tendance à imposer des exercices de mémorisation, d'automatisation, et à mettre l'accent sur l'importance de suivre les consignes, souvent de façon mécanique, pour trouver les réponses et obtenir de bonnes notes. Par exemple, pour montrer les divisions à deux nombres en cinquième année, les enseignants et les enseignantes proposent aux enfants des étapes à suivre (divisez; multipliez; soustrayez; reportez). Ces derniers doivent recopier les divisions dans leur cahier et répéter à maintes reprises la procédure en faisant des pages et des pages de problèmes. Si les élèves éprouvent une difficulté quelconque, les enseignants et les enseignantes ne les aident pas à conceptualiser la démarche ni à faire le lien avec d'autres connaissances mathématiques. Et ils n'ont pas recours non plus à des outils didactiques tels que des objets à manipuler. Ils se

contentent plutôt de rappeler les étapes de la procédure: «Vous êtes confus. Vous vous énervez. N'oubliez pas que ce sont toujours les mêmes étapes, les unes après les autres. C'est toujours ainsi que se font les divisions.» Et l'on retrouve des exemples similaires dans l'enseignement de la langue (notamment en rapport avec les règles de ponctuation) et des sciences humaines (copie de connaissances relatives à une région – capitale, principales industries, etc.). Si les enfants n'arrivent pas à apprendre ou à se rappeler les faits, les enseignants et les enseignantes se contentent de leur faire *répéter encore plus*. «Le résultat est un "semblant d'école". Les professeurs exigent peu des enfants en échange d'un niveau suffisant de coopération de leur part pour donner l'impression d'enseignement⁸.»

Les enseignants et les enseignantes des enfants des classes supérieures ont tendance à privilégier des tâches cognitives de haut niveau, axées sur la créativité, l'autonomie et la capacité d'analyse – prenant la forme de débats, d'explications, d'expression d'opinions, de prise de décisions, etc. Ainsi, toujours en cinquième année, pour résoudre un problème mathématique, on exige des enfants qu'ils créent une figure sur un géoplan, qu'ils en déterminent le périmètre et l'aire, qu'ils vérifient auprès d'un autre élève leurs résultats et qu'ils en tirent une question mathématique à l'intention de la classe. Dans l'étude des civilisations anciennes (sciences humaines), on demande de réaliser un film sur l'Égypte, de lire des

7 J. Anyon a mené des travaux de recherche novateurs sur la nature de l'enseignement dans les écoles fréquentées par divers groupes socioéconomiques - classe inférieure, classe moyenne, classe supérieure. Ses recherches ont démontré des différences fondamentales entre les tâches et les travaux scolaires exigés des enfants par les enseignants et les enseignantes (« Social Class and the Hidden Curriculum of Work », *Journal of Education*, 1980, 162 (1), p. 67-92).

8 P. FINN. *Op.cit.*

histoires écrites à cette période, de décrire la vie quotidienne... Pour enseigner les langues, on met l'accent sur la création littéraire – les élèves de première année inventent des histoires, les plus âgés rédigent des éditoriaux portant sur des décisions de la commission scolaire ou présentent des pièces de théâtre radiophoniques. De plus, on note une certaine souplesse dans l'organisation de la classe: les élèves peuvent changer de place et influencer les horaires, les travaux scolaires, etc.

Ainsi, on «dresse» les enfants à occuper leur place dans la société. L'enseignement donné aux enfants des classes «inférieures» consiste en un ensemble d'exercices visant à les préparer à remplir des fonctions où ils obéiront, suivront des instructions et s'accommoderont des «bonnes» réponses fournies, alors que l'enseignement destiné aux enfants des classes supérieures se caractérise par un ensemble d'exercices visant à renforcer l'autonomie des enfants, à les aider à se forger des opinions et à les préparer à occuper des postes de pouvoir et d'influence dans la société.

Bien que le portrait dressé soit quelque peu décourageant, ce qu'il nous apprend importe beaucoup: on voit comment l'école a entretenu subtilement et pendant si longtemps le *statu quo*. Grâce à ce savoir, nous disposons de bases pour repenser les pratiques en vigueur dans les écoles et pour définir des démarches plus équitables à l'avenir, comme une minorité d'écoles, habituellement des écoles dites *alternatives*, l'ont fait, mettant en œuvre des approches d'enseignement destinées aux enfants de milieux autres,

radicalement différents, afin de prévenir l'analphabétisme et l'échec. Ces approches s'appuient habituellement sur quelques principes fondamentaux: offrir des formations aux enseignants et aux enseignantes dans le but de les sensibiliser aux différences culturelles des élèves fréquentant leur école (des formations souvent enrichies par les membres des communautés culturelles concernées); multiplier les approches pédagogiques afin d'intégrer à la matière enseignée l'histoire des groupes minoritaires présents dans l'école – leur apport à la société, leur religion, leur littérature, leurs arts, leurs traditions et même la langue parlée à la maison; offrir plus de services aux enfants, tels que des programmes intensifs d'apprentissage de la langue d'enseignement, des programmes d'aide aux devoirs pour les enfants

dont les parents manquent de temps ou ont une connaissance insuffisante de la langue enseignée; créer des liens entre l'école et les services sociaux, entre l'école et les services de santé; entretenir des relations plus étroites avec les familles: réunions organisées dans la communauté plutôt qu'à l'école, interactions fondées sur le dialogue plutôt que sur le monologue, etc. Il semble que la façon la plus efficace de prévenir un taux disproportionnellement élevé d'analphabétisme chez les enfants des classes défavorisées et d'autres cultures minoritaires consiste à transformer radicalement la façon dont les écoles font habituellement les choses depuis si longtemps.

Nous disposons de bases pour repenser les pratiques en vigueur dans les écoles et pour définir des démarches plus équitables à l'avenir, comme une minorité d'écoles, habituellement des écoles dites *alternatives*, l'ont fait, mettant en œuvre des approches d'enseignement destinées aux enfants de milieux autres, radicalement différents, afin de prévenir l'analphabétisme et l'échec.



LES DERNIÈRES ANNÉES, LE CENTRE DE RESSOURCES DE LA TROISIÈME AVENUE A TRAVAILLÉ EN COLLABORATION AVEC DES PARENTS ISSUS DE GROUPES MINORITAIRES (EN RAISON DE LEUR PAUVRETÉ, DE LEUR ORIGINE ETHNIQUE OU DE LEUR APPARTENANCE À UNE MINORITÉ VISIBLE) EN VUE D'ÉLIMINER LES OBSTACLES À LEUR PARTICIPATION AUX DÉCISIONS QUI TOUCHENT LEURS ENFANTS À L'ÉCOLE.

REGROUPÉES SOUS LA BANNIÈRE PARENTS EN ACTION POUR L'ÉDUCATION, CES PERSONNES SE SONT PEU À PEU AFFIRMÉES COMME MEMBRES D'UN MOUVEMENT OUVERT ET NON PARTISAN. ANIMÉES D'UNE VOLONTÉ COMMUNE DE TRANSFORMER LEUR MANQUE DE POUVOIR EN FORCE D'ACTION AU SEIN DU SYSTÈME SCOLAIRE ET DANS L'ÉDUCATION DES ENFANTS, ELLES CHERCHENT À S'ALLIER À D'AUTRES PARENTS, AUX JEUNES, AUX ÉDUCATEURS ET AUX ÉDUCATRICES, AUX TRAVAILLEURS ET AUX TRAVAILLEUSES COMMUNAUTAIRES AFIN D'ACCROÎTRE LEUR INFLUENCE ET LEUR EFFICACITÉ.

LES TROIS HISTOIRES QUI SUIVENT ILLUSTRONT BIEN LEUR CAPACITÉ À AGIR ET SONT EXEMPLAIRES QUANT AU PROCESSUS À SUIVRE POUR PARVENIR À EXERCER UN VÉRITABLE REGARD CRITIQUE SUR LE SYSTÈME D'ÉDUCATION⁹.

Inciter l'école à tenir compte des demandes des parents

L'expérience d'Etsuko Toida dans les institutions scolaires du Japon l'a peu préparée à ce qu'elle allait vivre au Québec quand son fils aîné atteindrait l'âge de fréquenter l'école. Au Japon, la démarche d'inscription dans un établissement est claire et les parents connaissent l'école que fréquentera leur enfant dès que celui-ci atteint l'âge de trois ans. Au moment d'inscrire son fils, Etsuko est surprise de découvrir que la commission scolaire ne distribue aucun document sur les modalités d'inscription et le calendrier scolaire. De plus, elle s'interroge sur un système prétendant que les parents peuvent choisir l'école de leurs enfants, mais qui, en pratique, limite les conditions de ce libre choix. Enfin, elle est inquiète de ne pas avoir obtenu d'information susceptible de l'aider à reprendre confiance dans cette école du quartier si mal perçue.

Les premiers contacts avec l'institution sont frustrants. En plus d'avoir à comprendre l'information fournie uniquement en français, Etsuko n'obtient aucune réponse à ses questions lors de la rencontre organisée à l'intention des parents. Elle constate que bon nombre de parents présents parviennent tout aussi difficilement à communiquer avec l'école.

Sa première réaction est de suggérer des manières d'améliorer l'accueil des parents l'année suivante. Elle demande donc aux organisateurs et aux organisatrices de prévoir un service d'interprétation, du moins en ce qui concerne les principales langues parlées dans le quartier, et suffisamment de temps pour que les parents puissent poser leurs questions. À son grand étonnement, elle doit insister à plusieurs reprises pour que l'on tienne compte de ses idées. Même si elle obtient finalement gain de cause, Etsuko en arrive à la conclusion que l'école au Québec ne s'intéresse peut-être pas aux commentaires des parents.

Avec les membres de Parents en action pour l'éducation, elle tente d'inciter les autorités de la commission scolaire à produire un document sur l'inscription à l'école. Malgré les nombreuses requêtes du groupe, la commission scolaire persiste encore à dire que cette responsabilité relève du ministère de l'Éducation ou des établissements eux-mêmes.

⁹ Consulter la rubrique « À voir... à lire » à la page 87.

À certains moments, Etsuko se demande si ce qu'elle vit à l'école de son fils résulte de ses propres limites comme allophone et immigrante; en d'autres occasions, la frustration ressentie devant la difficulté de l'école et de la commission scolaire à reconnaître les limites de leur communication avec les parents la pousse à s'interroger sur les raisons pour lesquelles l'école résiste tant aux critiques des parents.

Une meilleure communication entre l'école et les parents d'autres origines

Après avoir suivi plusieurs ateliers de Parents en action pour l'éducation, Roxana Gonzalez décide de jouer un rôle plus actif à l'école de son fils en se faisant élire au conseil d'établissement¹⁰.

Son but consiste d'abord à obtenir les fonds nécessaires pour implanter un PELO (programme d'enseignement en langue d'origine) en espagnol, de façon que les nombreux élèves hispanophones soient exposés à leur culture d'origine et puissent renforcer leur identité culturelle et, ensuite, à confier à la personne chargée d'enseigner l'espagnol le rôle d'agent de liaison entre l'école et les parents, comme c'est le cas dans plusieurs autres écoles, notamment pour faciliter la communication et la participation parentale.

À sa grande surprise et en dépit du fait que les PELO sont bien établis à la commission scolaire, le conseil d'établissement refuse. Ce n'est qu'après avoir présenté en détail le projet, recueilli 17 signatures d'appui des parents et informé la commission scolaire de ses démarches qu'elle obtient du conseil d'établissement – vraisemblablement pour des raisons politiques – qu'il revienne sur sa décision. Pour son plus grand plaisir, on l'engage même comme professeure d'espagnol de l'école: une tâche qui, au fil du temps, se transformera en emploi dans d'autres établissements scolaires.

Une fois installée dans ses fonctions, Roxana constate qu'elle a très peu de temps à consacrer aux parents. De plus, alors qu'elle ne s'y attend absolument pas, on la force à démissionner de son poste au conseil d'établissement sous prétexte qu'être une employée de la commission scolaire et un membre à temps partiel du personnel de l'école crée un conflit d'intérêt.

Elle se demande alors si le conseil d'établissement cherche sciemment à la neutraliser ou si c'est le système qui résiste à ce point à tout changement. D'une manière ou d'une autre, le résultat demeure le même.



Avec le temps, Roxana a affiné sa capacité d'analyse des institutions sociales et sa compréhension des rapports de force, mais elle se sent maintenant beaucoup plus isolée dans ses efforts et, par le fait même, limitée dans sa capacité d'initier des changements plus fondamentaux. Les mois qui viennent devraient lui fournir l'occasion de réfléchir avec Parents en action pour l'éducation aux moyens d'entrer en relation avec d'autres parents en vue d'une plus grande participation à l'école.

Favoriser l'engagement de parents marginalisés

Maria Sinopha David a toujours été active dans son quartier et à l'école de ses enfants. C'est ainsi qu'elle se rend aux consultations publiques organisées par le commissaire de son secteur. Cette manière de participer au processus décisionnel à l'échelle de la commission scolaire lui convient, jusqu'à ce qu'on déclenche des élections. Elle assiste alors à un débat public réunissant les candidats et les candidates

¹⁰ Le Conseil est constitué de parents et de membres du personnel scolaire, d'un représentant ou d'une représentante de la communauté de même que de la direction. En plus de se prononcer sur le projet éducatif, il se penche sur toute question relative à la bonne marche de l'école.

locaux et reste estomaquée devant leur manque de vision et de connaissances au sujet de l'école, ainsi que de ses enjeux, et devant le nombre peu élevé de citoyens et de citoyennes présents.

Grâce à Parents en action pour l'éducation, elle se met à discuter des lacunes du système et fait part de ses idées pour l'améliorer et pour renforcer la participation citoyenne, notamment celle des parents. Elle rédige ensuite un document à partir de la discussion. Les principaux éléments en sont les suivants: obliger les commissaires à une consultation proactive des parents dans le cadre de leur mandat régulier – une disposition qui permet également aux parents de mieux connaître leurs commissaires – et organiser ces consultations de manière à assurer une large participation des parents, notamment des parents marginalisés.

Profitant d'une séance publique des commissaires, Maria remet son document à la présidente de la commission scolaire. Quelques semaines plus tard, elle est convoquée au bureau de cette dernière afin d'exposer ses préoccupations et ses recommandations.

Bien que la présidente se montre très réceptive, Maria craint que sa démarche se réduise à un geste symbolique en vue de maintenir le *statu quo*. Pour forcer la commission scolaire à agir, elle précise qu'elle ne parle pas au nom des parents en général ni au nom des membres de Parents en action pour l'éducation et insiste sur la nécessité que la commission scolaire tienne une consultation avec les parents désireux d'être mieux représentés. La présidente convient des limites de l'actuelle structure et du besoin d'un processus de consultation plus démocratique. Elle accepte de travailler avec Parents en action pour l'éducation afin d'assurer aux parents marginalisés un meilleur accès à l'école et de faire en sorte que leurs préoccupations et points de vue soient entendus.

La première consultation concerne le projet de politique de la commission scolaire en matière d'éducation interculturelle et d'intégration d'élèves issus de l'immigration. Cette politique soulève beaucoup d'inquiétude chez les membres de Parents en action pour l'éducation, parce qu'elle ne reconnaît pas de manière explicite l'existence du racisme et des relations de pouvoir entre les divers groupes au sein du système éducatif.

Les membres de Parents en action pour l'éducation ont été très impressionnés par les résultats de Maria. Ils souhaitent que cette première consultation donne lieu à d'autres rencontres portant sur divers problèmes. Quoiqu'elle ait parlé en son nom personnel à la présidente, Maria demeure convaincue que les prochaines démarches devront être entreprises collectivement.

En dépit du fait que le contenu des histoires relatées ici diffère et que les parents n'ont pas atteint un niveau similaire de conscience et d'analyse critique, il reste qu'un même processus fondamental s'est déroulé: les parents ont d'abord compris qu'ils pouvaient jouer un rôle plus actif dans l'éducation de leurs enfants; puis ils se sont butés, sous une forme ou sous une autre, à des résistances au sein du système, ce qui leur a permis d'affiner leur regard critique sur les relations de pouvoir; enfin, ils se sont servis de cette nouvelle donne pour prendre du recul et élaborer d'autres stratégies d'action. Au fil du processus, ils ont appris que les changements ne surviennent pas sans lutte mais, surtout, qu'on peut changer les choses. Ils sont passés du «je» au «nous», de la protestation à la proposition, du statut de consommateurs, consommatrices de services à celui d'agents, d'agentes de changement.

Les changements ne surviennent pas sans lutte.

Essentiellement, il s'agit d'un processus de citoyenneté active, participative et démocratique dont la tâche consiste à questionner et à critiquer les institutions sociales, en l'occurrence le système scolaire public. L'objectif ultime est de se battre pour une plus grande égalité d'accès à l'éducation.

Bibliographie

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Seabury, 1972.

FREIRE, Paulo et Donald MACEDO. *Literacy: Reading the Word and the World*, South Hadley, MA, Bergin et Garvey, 1987.



Agir de l'intérieur

POUR ENGAGER L'ÉCOLE À TRANSFORMER SON APPROCHE PÉDAGOGIQUE, IL NE FAUT PAS HÉSITER À S'ATTAQUER À SES FONDEMENTS. UNE DES MEILLEURES STRATÉGIES DEMEURE LE TRAVAIL EN ÉTROITE COLLABORATION ENTRE PARENTS, ENFANTS, MEMBRES DE LA COMMUNAUTÉ ET PERSONNEL SCOLAIRE.

Solange Tougas,
coordonnatrice, Déclic (Berthierville)

En 1996, dans les ateliers d'alphabétisation de Déclic, un groupe d'alphabétisation populaire de Berthierville, des parents se questionnent sur l'école, la complexité de l'information qu'ils en reçoivent, le cheminement de leurs jeunes et la place qu'ils occupent dans cet univers scolaire pas toujours très accessible. Ils ressentent également de profondes inquiétudes : comment faire pour que leur enfant réussisse, qu'il apprenne mieux qu'eux, qu'il fasse bien ses devoirs et ses leçons ?

Parallèlement à ces questions furent des critiques de toutes sortes vis-à-vis de l'école : on n'a pas l'impression d'être écouté, les enseignants et les enseignantes parlent un langage hermétique, expriment souvent des remarques négatives à l'endroit des enfants, on se sent très incompetent par rapport à l'école, c'est un monde qui n'est pas pour soi...

Le travail en atelier et les préoccupations exprimées nous incitent à conclure que le milieu doit se mobiliser afin que l'école change à la fois ses attitudes et ses façons de faire. Tout n'appartient pas aux parents. Une école ouverte sur son milieu doit être plus qu'une vue de l'esprit, qu'une belle réflexion du ministère de l'Éducation. Beaucoup de travail en perspective !

conclure que le milieu doit se mobiliser afin que l'école change à la fois ses attitudes et ses façons de faire.

Plusieurs pistes s'offrent à nous : mettre en place une nouvelle activité pour venir en aide aux parents, dénoncer l'école par une manifestation ou une lettre ouverte dans les journaux, rencontrer des responsables de l'école afin de leur faire part de certaines réalités. Finalement, nous choisissons de travailler en concertation avec le milieu parce que les réflexions des parents appellent une analyse plus approfondie et une multiplicité de réponses.

Vers une concertation

Déclic décide donc de rassembler quelques groupes et individus (parents, groupes communautaires, enseignants et enseignantes à la retraite, organisateurs et organisatrices communautaires du CLSC) afin de susciter des discussions sur le thème de l'école et évaluer la pertinence de travailler collectivement sur cette réalité. Un petit sentier se dessine, borné par de riches réflexions ouvrant la voie à un regroupement d'organismes qui aura comme principale préoccupation les familles et l'école, et qui se nommera Parent d'abord.

Les discussions tournent au début autour des expériences scolaires de chacun, de chacune, des histoires des parents, des faits vécus à l'intérieur « Des p'tits déjeuners à l'école », repas organisés par le groupe d'entraide En toute amitié. Petit à petit, des constats se dégagent : si nous voulons que l'école change, nous devons entrer dans l'école et convier cette dernière à faire partie de notre réflexion ; certains

parents éprouvent beaucoup de difficulté à jouer leur rôle dans le cheminement scolaire de leurs jeunes, car ils n'ont pas confiance en eux et en l'école en raison de leur expérience de l'échec plutôt que de la réussite et ont, inévitablement, peu d'estime pour eux-mêmes.

L'école reste un lieu où le changement s'opère très lentement. De plus, en général, elle connaît à peine le secteur dans lequel elle s'inscrit ; elle ignore pratiquement ce que signifient pauvreté et exclusion, et évalue mal leurs innombrables répercussions sur les familles. L'école a besoin des parents. Elle souhaite d'ailleurs s'en rapprocher et mieux comprendre leur réalité. Afin d'être ouverte sur son milieu, elle doit mieux cerner ce dernier, en faire une lecture juste et définir des actions plus respectueuses des parents et de leurs jeunes.

Après mûres réflexions, nous définissons certaines balises afin de guider le choix des gestes à poser :

• Création de liens

Pour que la collaboration se transforme en concertation de groupes d'un même milieu, il faut créer des liens et les solidifier sans cesse, bâtir et agir ensemble dans un but commun et avec beaucoup de plaisir. L'établissement de relations empreintes de confiance se révèle en outre important si nous voulons travailler avec les parents. La création de liens avec l'école, parcours plus long et laborieux, est également incontournable.

• Respect de la culture et des valeurs des familles

Pour que nos actions portent des fruits, nous devons travailler à partir de la culture et des valeurs des familles. Le processus est parfois plus long, mais il demeure un gage de réussite : les parents ne se retrouvent pas avec un modèle qui n'a rien à voir avec eux et peuvent plus facilement définir des stratégies adaptées à leur réalité.

• Reconnaissance et acquisition de compétences

Quand on respecte la réalité des personnes, on construit avec elles en fonction de ce qu'elles sont, de leurs forces. Il faut cesser d'intervenir à partir des carences, mais plutôt inciter les adultes à reconnaître leurs compétences, à les mettre à profit en rapport, par exemple, avec le cheminement scolaire de leurs jeunes.

Si nous voulons que l'école change, nous devons entrer dans l'école et convier cette dernière à faire partie de notre réflexion.

• **Partage de l'expertise**

La concertation prend forme quand cette condition est présente. Les acteurs et les actrices doivent pouvoir faire montre de leur expertise; ainsi il devient possible d'agir dans le respect de ce que nous sommes et de nos valeurs. L'expertise de chacun et de chacune nourrit la réflexion, renforce les actions définies et donne lieu à de riches évaluations.

• **Conditions favorables à l'apprentissage**

Dans le but de faciliter les apprentissages de toutes sortes, des conditions s'imposent telles que l'instauration d'un climat de confiance.

Notre entrée à l'école... par la petite porte

L'école devient rapidement omniprésente dans les discussions. À nos yeux, elle doit absolument s'engager, comprendre les réalités de son milieu pour adapter et même changer certaines de ses façons de faire à l'égard des jeunes, des parents et du milieu. L'école ne peut être sur une voie d'évitement.

Une route très sinueuse, parsemée d'obstacles, nous oblige à emprunter plusieurs détours: le poste vacant de représentant ou de représentante de la communauté au conseil d'établissement¹ vient faciliter notre entrée à l'école. La nouvelle maxime du ministère de l'Éducation, «L'école dans son milieu», constitue aussi un très bon prétexte pour amener l'école à nous accueillir.

De notre côté, nous multiplions les occasions de nous faire connaître, entre autres, en invitant le directeur à un dîner, en présentant un répertoire des ressources communautaires de Berthierville lors d'une journée pédagogique, en rencontrant des enseignants et des enseignantes afin de parler des divers visages de la pauvreté et de ses manifestations dans les familles. Peu à peu, on s'approprie, et la direction de l'école ouvre sa porte. Les cultures se côtoient, les barrières tombent grâce notamment à notre persévérance et à la constance de notre action.

Les principales activités

La première de nos activités, «Les soupers», vise la mise en réseau des parents ainsi que l'établissement de liens entre les organismes qui composent Parent d'abord. Ces soupers constituent un temps de partage où les difficultés des parents, mais aussi leurs bons coups par rapport à leurs jeunes, suscitent de riches discussions.

Nous organisons également des ateliers avec les parents, «Moi j'décroche pas», à partir de thèmes choisis par eux. En cours de route, nous constatons que la grande majorité des parents inscrits font déjà partie d'un réseau et que ces activités n'atteignent qu'une minorité de parents isolés. Il faut trouver une façon de joindre ces derniers. Cela nous motive à travailler à la fois avec des jeunes éprouvant des difficultés scolaires (maternelle et

première année), avec leurs parents et avec le personnel de l'école. La route des conditions favorables à l'apprentissage se trace peu à peu.

Puis, une activité majeure prend place: «Les P'tits succès». Elle se déroule à l'école à raison de deux fois une heure par semaine et a comme objectif principal de faire expérimenter des réussites aux jeunes. L'intervenante de Parent d'abord rencontre les parents des enfants en difficulté deux fois par mois. Le choix d'intervenir de façon individuelle respecte la volonté des parents, qui ne sont pas prêts à discuter de leurs difficultés avec d'autres parents.



¹ Le Conseil est formé d'autant de parents que de membres du personnel scolaire (enseignants, enseignantes, professionnels, professionnelles), d'un représentant ou d'une représentante de la communauté et d'un représentant ou d'une représentante de la direction. Il détient certains pouvoirs : adopter le budget de fonctionnement de l'école, son projet éducatif et les règles de régie interne ; approuver la politique d'encadrement des élèves, les modalités d'application du régime pédagogique et le temps alloué à chaque matière ; enfin, donner son avis sur toute question relative à la bonne marche de l'école.

Enfin, puisque la priorité des parents demeure la réussite de leurs enfants, nous misons sur la reconnaissance et l'acquisition de compétences. Ainsi, ils en viennent à concevoir leurs propres

stratégies dans l'accompagnement de leurs jeunes. Parallèlement, la direction de l'école siège à notre table de concertation (depuis trois ans maintenant), participe aux évaluations et à la définition de nos activités. Les enseignants et les enseignantes sont rencontrés fréquemment pour le suivi avec les familles et pour souligner les bons coups, les aspects à changer ou à faire évoluer. Progressivement, s'installent de nouvelles façons de faire, de nouveaux outils, des stratégies plus respectueuses de la réalité de chaque jeune et de sa famille. Toutefois, il faut se questionner de temps à autre sur les objectifs visés et sur les activités à la lumière de nos valeurs de respect, d'ouverture et d'éducation populaire.

Pas à pas vers un changement social

Jusqu'à maintenant, les résultats obtenus nous permettent d'affirmer que notre travail porte des fruits. Des enfants et des parents ont expérimenté des réussites et convenu qu'ils avaient des qualités et des forces à mettre à profit. De plus, les parents se sentent maintenant en mesure de rencontrer les enseignants, les enseignantes ou la direction quand ils en éprouvent le besoin.

En ce qui concerne les enseignants et les enseignantes, ils démontrent plus d'ouverture d'esprit et adaptent souvent leur travail en fonction des problèmes de certaines familles. Ils prennent le temps de comprendre ou de se renseigner auprès de nous s'ils saisissent mal certaines choses. Ils ne manquent jamais l'occasion de souligner les choses positives.

Un véritable changement de société interpelle toutes ses constituantes.

La direction de l'école, quant à elle, accepte que les ateliers avec les jeunes de la maternelle se déroulent pendant les heures de classe et consacre une partie du financement de la commission scolaire aux activités de Parent d'abord.

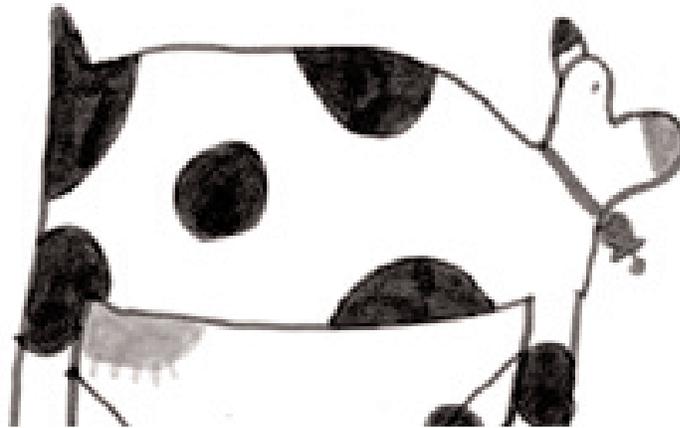
Enfin, les organismes de la table ont aussi la préoccupation de changer leurs façons de faire, c'est-à-dire de renouveler leurs stratégies d'accueil, afin d'être plus accessibles aux familles.

Nous croyons fermement que la route tracée par notre concertation peut mener à un changement social si celui-ci est l'œuvre de l'ensemble des acteurs et des actrices d'un milieu: les institutions, les groupes, les familles et les individus. Un véritable changement de société interpelle toutes ses constituantes. Aucun groupe n'est parfait et chacun, chacune doit modifier certaines de ses croyances, de ses attitudes, de ses visées et de ses façons de faire.

Il faut croire en l'être humain et en sa capacité d'adaptation et de transformation. Enseignants, enseignantes, parents, organismes ou jeunes, tous et toutes peuvent s'ouvrir au monde et travailler à le transformer pour y trouver sa véritable place.

**Les cultures se côtoient,
les barrières tombent.**





Les livres s'animent



RACONTER DES HISTOIRES DRÔLES OU ÉMOUVANTES, PROVOQUER UNE RENCONTRE AVEC DES PERSONNAGES ATTACHANTS, ALPHA-NICOLET ENTEND DONNER LE GOÛT DE LA LECTURE AUX ENFANTS ET À LEURS PARENTS.

À Alpha-Nicolet, depuis 2002, en partenariat avec l'école primaire locale, nous offrons des ateliers d'animation autour du livre aux élèves de première et deuxième année accompagnés d'un de leur parent. Par cette activité, qui se déroule à l'école, nous souhaitons aider les enfants en difficulté sur le plan de la lecture et de l'écriture ou ceux moins stimulés par leur environnement familial. Nous désirons également entrer en relation avec les parents faibles lecteurs ou peu scolarisés, soit par l'entremise des ateliers, soit par la tenue de stands d'information sur nos actions lors des remises de bulletins.

Chantal Nourry,
intervenante, Alpha-Nicolet

Pourquoi des activités d'animation autour du livre ?

La promotion de la lecture au moyen d'activités familiales d'animation autour du livre, à caractère ludique, créatif et éducatif, nous est toujours apparue comme une façon stimulante et accrocheuse d'aborder l'écrit, et de dépasser les difficultés pouvant y être associées par le parent ou l'enfant.

L'exploration par le jeu de différents types d'écrits dans un but autre que les apprentissages scolaires peut favoriser la découverte d'un *type* de livre ou d'un *thème* susceptible de capter l'intérêt de l'enfant (ou du parent). Dès lors, si l'accès aux livres est facilité et le contact avec ceux-ci, régulier, cela peut stimuler le goût de lire. On présume que plus on lit, meilleur lecteur, meilleure lectrice on devient et plus on éprouve du plaisir à lire. Ensuite, l'envie d'élargir ses horizons de lecteur ou de lectrice a des chances de survenir.

En diversifiant les activités d'animation, les manières d'aborder les livres, nous espérons provoquer l'étincelle qui donnera le goût de lire à l'enfant peu attiré par l'écrit et qui permettra au parent peu alphabétisé ou faible lecteur de se familiariser, voire de se réconcilier, avec le monde des lettres et des mots, de l'intégrer au quotidien pour le bénéfice de toute la famille.

Persuadées de l'importance des parents dans la transmission des valeurs relatives à l'écriture, de leur rôle de premiers modèles et de principaux éducateurs de leurs enfants, nous avons choisi de les sensibiliser à l'importance des apprentissages en lecture et en écriture dans le milieu familial. Ainsi, ils découvrent de multiples occasions et façons d'utiliser l'écrit à la maison avec leurs enfants, tout en pouvant eux-mêmes accroître leur intérêt pour la lecture.

Des résultats

Une belle collaboration avec la direction et le personnel de l'école primaire locale a facilité l'atteinte, en grande partie, des objectifs fixés concernant les enfants. Bien que l'impact ne soit pas encore mesurable à la fin de 2 séries de 10 ateliers, certains changements positifs ont néanmoins été notés au terme de notre dernière session (printemps 2004): des parents et des enseignantes ont constaté un plus grand intérêt pour les livres chez des enfants qui, au départ, en démontraient peu ou moyennement. D'autres parents ont observé que leurs enfants s'intéressaient maintenant à divers types de livres. Un fait demeure: en atelier d'environ 7 enfants, les élèves profitent de l'attention privilégiée de l'animatrice, situation différente dans

une classe de plus de 20 élèves. Bien que composé de jeunes aux caractéristiques et besoins distincts, ce petit noyau favorise un climat de confiance propice aux discussions. Les enfants ne demandent alors pas mieux que d'explorer d'autres facettes de la lecture, de découvrir de nouvelles histoires et d'expérimenter des jeux inédits et originaux.

Quant aux parents, ils apprécient généralement beaucoup cette activité avec leurs enfants, l'approche par le jeu et l'information transmise sous forme de trucs, conseils ou activités éducatives. Cependant, nous nous heurtons à la même difficulté que l'école quand il s'agit de joindre certaines familles cibles ayant besoin d'être soutenues (par exemple, les parents peu à l'aise avec l'écrit) et s'investissant peu ou pas dans le cheminement scolaire de leurs enfants. Quelques-unes ont, pour de multiples raisons que nous ne sommes pas en mesure de juger, un contact minimal et des liens conflictuels avec le personnel et la direction de l'école.

Nous aimerions approfondir nos connaissances sur les conditions de vie, la réalité et les besoins de ces familles,

Provoquer l'étincelle qui donnera le goût de lire à l'enfant peu attiré par l'écrit et qui permettra au parent peu alphabétisé ou faible lecteur de se familiariser, voire de se réconcilier, avec le monde des lettres et des mots.

et créer des liens significatifs avec elles. Subséquemment, nous pourrions adapter nos activités de prévention de l'analphabétisme et de promotion de la lecture, et leur offrir une aide plus adéquate.

Si, à Alpha-Nicolet, nous réalisons encore des ateliers d'animation autour du livre, malgré notre difficulté à les financer, la raison en est simple: nous demeurons pleinement convaincues que cette approche dynamique et créative peut «faire la différence» et être bénéfique pour certaines familles.

Nous rêvons que soient reconnues nos initiatives locales originales afin de consolider nos activités, de concert avec le milieu et pour le milieu.





Paviver l'espoir

AVOIR TOUT PERDU, MÊME LE DÉSIR DE S'EN SORTIR. À L'ARDOISE DU BAS-RICHELIEU, DES ADULTES DÉSESÉRÉS ONT TROUVÉ UNE MANIÈRE DE S'ACCROCHER À LA VIE.

Monique Roberge,
directrice, L'Ardoise du Bas-Richelieu (Sorel-Tracy)

Le savoir lire, compter et écrire constitue une fin en soi dans le système d'éducation. À L'Ardoise, groupe populaire en alphabétisation du Bas-Richelieu, ce n'est pas le cas. En effet, les participants et les participantes sont d'abord et avant tout perçus comme des citoyens et des citoyennes désireux de mieux maîtriser leur vie et leur environnement au moyen de l'alphabétisation.

Bien sûr, la lutte contre l'analphabétisme demeure une priorité, mais l'organisme s'interroge aussi sur les conséquences de la pauvreté. La pauvreté, synonyme d'isolement et d'exclusion au quotidien, laisse des blessures profondes. Pour certains individus qui fréquentent le groupe, il s'agit d'un dernier essai. Ils n'en peuvent plus de cette vie où ils se sentent toujours à part, comme en témoignent leurs regards fuyants, le mur dressé autour d'eux, le très mince espoir qui leur reste. Il leur faut absolument s'accrocher.

Au contact des autres, ils en viennent peu à peu à reconnaître leurs problèmes et à chercher des solutions. En bout de ligne, ils finissent par consentir à rester dans cette société qui les a toujours rejetés.

Pour les participants et les participantes les plus démunis de l'Ardoise, il n'était pas question, au départ, de faire des rêves irréalisables, mais simplement de rester en lien avec le quotidien, par leurs efforts et leur volonté, de demeurer en mouvement dans leur milieu.

Une expérience à laquelle s'accrocher

En 2002, un projet de revitalisation prend place au centre-ville de Sorel. Cela nous inquiète particulièrement, car la majorité des participants et des participantes de notre groupe vivent sur ce territoire. Avec d'autres intervenants et intervenantes de la région, nous faisons tout pour qu'il leur soit possible de rester dans le quartier. Des efforts sont déployés afin que les plus pauvres aient accès, par exemple, à une cafétéria communautaire, à des cuisines collectives ou à du travail à proximité. L'itinérance demeure quasi inexistante pour l'instant. Il y a bien des personnes itinérantes pendant la belle saison, mais à l'automne, elles se dirigent vers les grands centres, là où elles peuvent trouver des services. C'est donc le moment d'agir, avant qu'il soit trop tard. À l'automne 2003, nous recevons une stagiaire en gestion de groupes. Une dizaine de participants et de participantes réfléchissent avec elle afin de trouver un moyen de s'en sortir. Pour certains, c'est l'emploi; pour d'autres, il s'agit plutôt de prendre leur temps

avant d'aller sur le marché du travail. Dans le but d'assurer des conditions de réussite à cette expérience de prévention de l'itinérance, nous mettons la communauté de notre côté en réactivant la coalition pour l'emploi¹ mais, surtout, en incluant les personnes à risque dans tout le processus de conception.

Les participants et les participantes décident finalement de mettre sur pied un projet d'«économie sociale» qui mise sur les compétences des individus. Ils ont une préoccupation majeure: que l'expérience permette aussi de prévenir l'analphabétisme. Quoi de mieux alors que de créer une joujouthèque pour les familles démunies du quartier. Ainsi, leurs propres enfants accéderont à des outils pouvant leur éviter le même parcours... Éveiller l'intérêt et stimuler le plaisir d'apprendre leur semblent la meilleure manière d'y parvenir. Et eux, ils pourront se sentir utiles dans cette société qui les juge constamment inaptes.

Ils se questionnent ensuite sur la manière de financer l'entreprise. Diverses possibilités sont examinées: la municipalité, un groupe d'intégration au travail, des dons, les caisses populaires. Une solution émerge: ils pourraient financer la joujouthèque par la vente ou la réparation de livres et annexer la microentreprise de reliure déjà gérée par L'Ardoise². De son côté, l'organisme adresse une demande de financement au Fonds régional de l'aide aux sans-abri et obtient finalement son soutien parce que le projet a été élaboré avec et pour des personnes sur le point de décrocher de la société.

Choisir de rester

Pour les participants et les participantes les plus démunis de l'Ardoise, il n'était pas question, au départ, de faire des rêves irréalisables, mais simplement de rester en lien avec le quotidien, par leurs efforts et leur volonté, de demeurer en mouvement dans leur milieu.

Le projet JoueJoueTech est devenu à leurs yeux un moyen par lequel ils comptent mieux maîtriser leur vie. Les emplois créés, les besoins auxquels il répondra dans le quartier, la petite flamme qu'il leur insuffle constituent une solution à l'itinérance et leur permettent de comprendre qu'ensemble ils peuvent agir et changer les choses, qu'ils peuvent trouver leur place dans une société si intolérante avec la différence.

1 Un réseau d'intervenants et d'intervenantes du milieu communautaire.

2 En 1997, des participants et des participantes ont mis sur pied une petite entreprise de reliure qui fonctionne toujours et emploie quelques-uns d'entre eux.



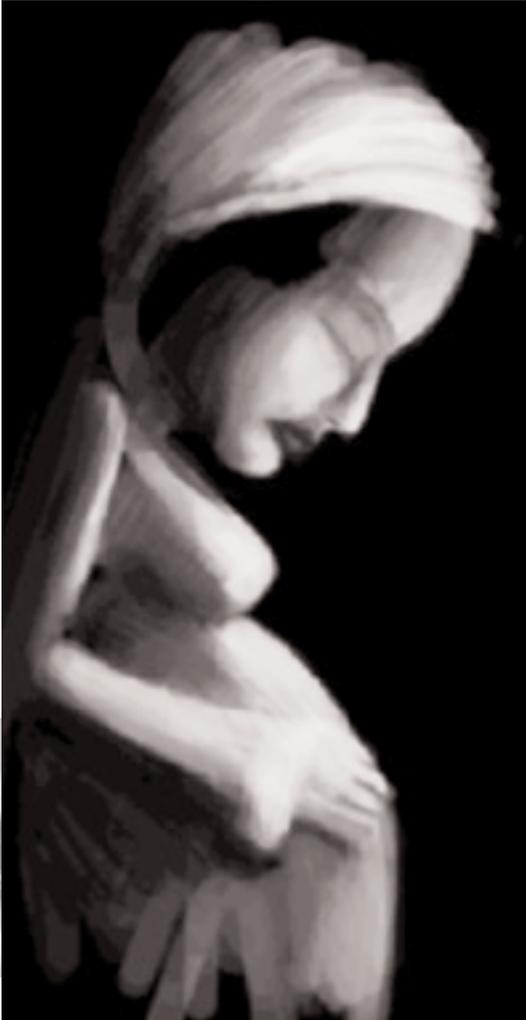
Quand la cigogne débarque trop tôt...

ÊTRE MÈRE À 16 OU 17 ANS REPRÉSENTE POUR CERTAINES ADOLESCENTES UN DES SEULS PROJETS D'AVENIR POSSIBLES. COMMENT ALORS FAIRE EN SORTE QU'ELLES ENTREVOIENT D'AUTRES MOYENS DE SE RÉALISER ? LA BOÎTE À LETTRES S'EST PENCHÉE SUR DES HISTOIRES DE FILLES EN VUE DE MIEUX COMPRENDRE LE PHÉNOMÈNE DES GROSSESSES PRÉCOCES.

Johanne Sirois,
formatrice, La Boîte à lettres (Longueuil)

« Au Québec, il y a plus de 8000 grossesses par année chez les adolescentes de moins de 20 ans¹. » Dans ce palmarès, la région de la Montérégie, particulièrement la ville de Longueuil, vient au deuxième rang, juste après Montréal. Pas étonnant que la Boîte à lettres, un groupe d'alphabétisation populaire qui cherche à joindre les jeunes de 16 à 25 ans de la Rive-Sud de Montréal, soit aux prises avec la réalité des grossesses précoces. Depuis toujours, nous éprouvons des difficultés à recruter et surtout à garder les jeunes filles au sein de l'organisme, lesquelles représentent à peine 30% des participants. Mais où sont-elles ? Une grande partie de ces jeunes sont déjà établies : vie en appartement, enfants, monoparentalité, pauvreté rendent bien ardue une prise de contact. Celles qui cognent à notre porte s'inscrivent pour être plus à l'aise avec l'écrit, pour poursuivre leur scolarité ou pour se bâtir un nouveau réseau. À peine installée dans l'organisme, près d'une sur quatre tombe enceinte et, à ce moment-là, il n'y a plus de retour en arrière. Chaque grossesse s'oriente vers la maternité et la fin de la fréquentation de la Boîte à lettres.

Avec les années, nous avons constaté que ce phénomène s'amplifiait et touchait des filles de plus en plus jeunes. Il paraissait difficile d'intervenir dans ces situations, car le lien de confiance établi avec les jeunes était trop récent et parce que plusieurs préjugés étaient véhiculés par elles sur l'avortement et les relations hommes-femmes. Il devenait donc essentiel de se pencher sur ce problème afin de



¹ Des condoms dans les écoles de la CSDM¹, communiqué de presse du Mouvement pour une école moderne et ouverte (MEMO), 23 mai 2001.

concevoir des pratiques d'intervention préventive auprès des jeunes filles fréquentant l'organisme.

Vers une meilleure compréhension des grossesses précoces

Une des premières étapes de notre démarche a été la recension des écrits et des projets de prévention existants. Nous avons besoin de connaître ce qui s'était fait dans ce domaine afin d'affiner notre analyse de la situation. Rapidement, nous avons constaté que de nombreux services et activités étaient déjà offerts aux jeunes filles enceintes. Plusieurs organismes communautaires et centres d'éducation aux adultes proposaient une formation, un accompagnement et une aide aux jeunes mères afin qu'elles puissent mieux exercer leur rôle et terminer leur scolarité. Par contre, peu de travail de prévention existait, sinon quelques programmes offerts dans les classes régulières des écoles secondaires, mettant l'accent sur la sexualité, les moyens de contraception et les MTS.

Pour nous, il était clair que nous voulions intervenir avant la grossesse et que notre analyse de la situation se révélait plus complexe. Pourquoi des adolescentes de 16 ou de 17 ans n'ayant pas terminé leurs études et n'ayant pas encore de relation stable avec leur copain deviennent-elles enceintes et décident-elles de mener leur grossesse à terme, alors qu'elles connaissent les moyens de contraception, la pilule du lendemain ou l'avortement?

Si le problème ne se situe pas sur le plan des connaissances, d'où vient-il?

Pourquoi des adolescentes de 16 ou de 17 ans n'ayant pas terminé leurs études et n'ayant pas encore de relation stable avec leur copain deviennent-elles enceintes et décident-elles de mener leur grossesse à terme, alors qu'elles connaissent les moyens de contraception, la pilule du lendemain ou l'avortement?

Nous avons vite réalisé qu'une majorité de jeunes ne se protègent pas parce qu'elles désirent, de façon consciente ou non, avoir un enfant afin de combler certains besoins personnels ou certains manques vécus depuis l'enfance. La grossesse demeure, à leurs yeux, un moyen d'accéder à une vie meilleure, une stratégie de survie devant un vécu ponctué d'événements douloureux dès le plus jeune âge: séparation des parents, violence, abus sexuel, placement en foyer d'accueil, problèmes scolaires, consommation de drogue. «Mon enfant est un rayon de soleil dans ma vie qui a toujours été grise et difficile», raconte une jeune mère. La grossesse peut aussi constituer le seul moyen dont l'adolescente dispose pour couper les liens de dépendance avec sa famille, acquérir une autonomie financière et s'insérer dans le monde adulte. «Je me sens plus femme et moins fille depuis que j'ai eu mon enfant. Je sens que je suis devenue une adulte, que je grandis petit à petit grâce à lui. Je suis quelqu'un d'important même si je n'ai ni secondaire V ni emploi. Je suis la mère de deux petites

puces», ajoute une autre jeune. La grossesse pourra donc être synonyme de réussite et de statut social chez des jeunes qui croient peu en leurs possibilités d'insertion sociale par l'école et le travail. C'est pourquoi la perspective de combler leurs besoins affectifs et la relation d'affection anticipée avec le bébé incitent les adolescentes à faire le choix de la maternité². «J'avais peut-être trouvé l'amour véritable. L'amour, c'est ce que je cherchais depuis toujours. Et voilà, j'avais mon bébé.»

Il ne faut pas oublier que le phénomène des grossesses précoces prend d'abord racine dans le bouleversement des valeurs sociales ou morales, la crise de la famille, la pauvreté et la reproduction d'une culture familiale. «C'est un phénomène qui est associé aux processus de féminisation et de rajeunissement de la pauvreté auxquels on assiste actuellement dans la société. En effet, on remarque que la plupart des adolescentes qui décident de poursuivre leur grossesse proviennent de milieux socio-économiquement défavorisés³.» Les milieux familial et socioéconomique façonnent donc les futures mères adolescentes. La culture et les caractéristiques de la famille, comme ses valeurs, ses pratiques et ses modèles de vie, seront transmises à l'adolescente, par exemple la tendance à valoriser la maternité précoce dans certains milieux défavorisés. «Je vois pas pourquoi je ne serais pas capable de m'occuper de mon bébé, ma mère m'a eu à 16 ans et elle y est arrivée», affirme une mère de 17 ans. La famille joue également un rôle important dans

2 C'est une des hypothèses émises par Johanne CARBONNEAU dans une étude réalisée auprès de jeunes mères: *Adolescentes et mères, histoires de maternité précoce et soutien du réseau social*, Québec, Les presses de l'Université Laval, 2003.

3 Christine LOIGNON. *L'adolescence bousculée, prévention et soutien de la grossesse et de la maternité/parternité à l'adolescence*, rapport de recherche du projet Placement carrière, Regroupement naissance-renaissance, 1996.

le processus de décision concernant l'issue de la grossesse. Il n'est pas rare que le désir de conserver l'enfant soit partagé par la mère de l'adolescente et que la naissance d'un bébé devienne un projet familial. «Ma mère m'a dit de garder mon bébé et qu'elle quitterait son emploi pour m'aider.» Une autre mentionne que son père l'incitait à avoir des enfants, souhaitant devenir grand-père avant 50 ans. À 17 ans, lorsqu'elle est devenue enceinte et voulait se faire avorter, il a insisté pour qu'elle mène sa grossesse à terme en lui promettant de l'aider. Malgré tout, la venue d'un enfant ne permettra pas à ces jeunes filles de combler leurs manques ou leurs besoins, ce qui en amènera certaines à poursuivre à répétition le même comportement. «Je me rends compte que j'aurais pas dû avoir d'autres enfants après ma fille. J'étais pas prête. Je les ai pas eus pour les bonnes raisons. Je pensais qu'ils m'aideraient à oublier mon passé. C'est pas ça.»

Vers le développement d'une approche préventive: les ateliers Histoires de filles

Les étapes de documentation et d'analyse nous ont permis de jeter les bases d'une démarche de prévention et de conscientisation. La série Histoires de filles, comprenant huit ateliers, a donc vu le jour. Cette démarche, basée sur le thème de la maternité, utilisait comme outils l'approche biographique⁴, la lecture et l'écriture, l'expression orale et la réflexivité⁵. Par ce projet-pilote, nous souhaitons, d'une part, connaître le rapport à la maternité des jeunes et

comprendre dans quelle culture il s'inscrit et, d'autre part, améliorer nos connaissances en la matière afin de définir des moyens de prévention plus adaptés aux besoins des filles de l'organisme. En ce qui concerne les participantes, la démarche visait à les aider à accroître leur conscience d'elles-mêmes et à mieux saisir leur rapport à la maternité. Nous voulions également qu'elles en arrivent à exercer un pouvoir sur leur vie en faisant des choix plus éclairés et en développant la capacité de les affirmer.

Nous avons établi une collaboration avec l'organisme L'Envol, qui travaille avec des jeunes mères de 25 ans et moins, pour constituer un groupe de jeunes filles (mères ou non). Nous avons fait le pari que la combinaison mères et filles sans enfant serait une expérience enrichissante pour toutes les participantes.

La démarche s'est échelonnée sur huit semaines, à raison de trois heures par semaine, et s'est déroulée dans les locaux de l'Envol. Douze jeunes filles âgées de 16 à 23 ans, dont 2 sans enfant, ont participé aux ateliers portant sur des thèmes tels que la culture familiale, les motivations vis-à-vis de la maternité, la vision sociale de la maternité, la conscience de soi ou les relations hommes-femmes et abordés d'un point de vue tant individuel que collectif. Ainsi, les jeunes filles ont pu réfléchir à certains sujets en établissant des liens avec leur propre vécu. De plus, par l'écriture d'un récit de vie, elles ont pris conscience de leur culture familiale et de l'influence de celle-ci sur leur expérience, ainsi que

des manques vécus dans leur enfance. Des exercices de collectivisation⁶, des lectures et le visionnement de reportages leur ont également permis d'inscrire leurs réflexions dans une perspective sociale. Elles ont alors réalisé qu'elles n'étaient pas seules à vivre certaines pressions, difficultés et préjugés.

À la fin des ateliers, les filles ont élaboré une action collective. Elles ont produit un outil de sensibilisation s'adressant aux adolescents et aux adolescentes qui fut publié dans le journal de la Boîte à lettres: *Le Timbré*. Par cette action, elles souhaitaient partager leurs réflexions, dénoncer certains préjugés et aider d'autres jeunes dans leur cheminement.

Le phénomène des grossesses précoces prend d'abord racine dans le bouleversement des valeurs sociales ou morales, la crise de la famille, la pauvreté et la reproduction d'une culture familiale.

Des résultats positifs pour les participantes et de nouvelles pratiques au sein de l'organisme

Histoires de filles a donné des résultats très positifs. Les participantes, qui ont grandement apprécié les ateliers et l'approche biographique, étaient même prêtes à poursuivre l'aventure au-delà des huit semaines. La démarche leur a permis de prendre du recul, de mieux

4 Démarche de recherche, d'intervention ou de formation qui s'appuie sur la narration orale ou écrite, par une personne, de sa vie ou d'une partie de sa vie.

5 Capacité de réflexion sur soi et sur ses actions.

6 Discussions et dialogues entre les participantes donnant lieu à la mise en commun des ressemblances et des différences vécues dans les histoires de vie.

se connaître (besoins, désirs), de comprendre qu'il faut réfléchir avant d'agir, d'établir des liens entre certains événements de leur passé ou entre leur parcours et celui des autres, de reconnaître leurs comportements répétitifs, de saisir ce qu'elles souhaitent changer dans leur vie et de faire des choix plus conscients. Elles ont également appris à s'exprimer, à respecter les différences, à être à l'écoute des autres, à être empathiques, à élaborer une analyse collective et à s'affirmer dans un groupe.

Histoires de filles a également eu des répercussions sur les pratiques d'intervention et de formation de La Boîte à lettres. Les recherches documentaires, les ateliers, les discussions avec les participantes, ainsi que leur récit de vie, nous donnent maintenant une vision plus complète du phénomène des grossesses précoces et une meilleure idée des éléments qui influencent le choix de la maternité à l'adolescence.

Cette plus grande compréhension du problème nous a permis de concevoir de nouvelles pratiques d'intervention auprès des jeunes filles. Plus question de multiplier les interventions individuelles avec des filles à risque. Nous avons découvert l'importance de les regrouper rapidement et de leur proposer notre démarche de conscientisation, conçue pour et avec les jeunes, démarche la plus appropriée, selon nous, pour exercer une réelle prévention. Les ateliers Histoires de filles permettent de travailler en profondeur sur différents facteurs qui

prennent racine dans l'expérience des jeunes, par exemple les modèles familiaux, les croyances et les manques vécus. Nous mettons également de l'avant un travail qui portera des fruits à moyen et à long termes.

Malgré les résultats obtenus et la demande pour d'autres ateliers, il nous a été impossible de démarrer un nouveau groupe cette année en raison du manque de financement. Cela ne nous empêche pas de croire en l'originalité de la démarche Histoires de filles et en la pertinence de travailler en prévention. Les connaissances acquises nous aident à mieux repérer les filles à risque, à intervenir plus rapidement et à leur proposer des outils de réflexion et des démarches de groupe adaptés. Histoires de filles reste notre outil privilégié de prévention puisqu'il permet d'analyser les causes à l'origine du choix de la maternité précoce, et ce, tant d'un point de vue individuel que social. Les jeunes peuvent donc dépasser leur propre réalité et en arriver à envisager des actions collectives.

Des questions subsistent toutefois : on ne peut pas parler de grossesses à l'adolescence sans inclure les pères, qui font partie aussi de l'équation. Quelle place réserver aux gars dans une démarche de prévention des grossesses? Comment les joindre et les intéresser à cette question? Chose certaine, nous devons travailler avec eux pour définir une intervention plus globale et continuer à faire reconnaître cette façon d'aborder la prévention et pour mettre au point des outils adaptés à la réalité des futurs papas.



Plus question de multiplier les interventions individuelles avec des filles à risque. Nous avons découvert l'importance de les regrouper rapidement et de leur proposer notre démarche de conscientisation, conçue pour et avec les jeunes, démarche la plus appropriée, selon nous, pour exercer une réelle prévention.



Pour en finir avec la prévention

DE QUELLE FAÇON PRÉVENIR L'ANALPHABÉTISME ? EN INCITANT LES PARENTS À ADOPTER DES COMPORTEMENTS QUI FACILITENT L'APPRENTISSAGE DE LEURS ENFANTS ? EN INTIMANT À L'ÉCOLE DE CHANGER LES CONTENUS ENSEIGNÉS ET LES BUTS À ATTEINDRE ALORS QU'ELLE REFLÈTE LES VALEURS DE LA CLASSE DIRIGEANTE ? DANS LE BUT DE MODIFIER VÉRITABLEMENT LA SITUATION, PEUT-ÊTRE NOUS FAUT-IL PRENDRE LE MAL PAR LA RACINE, C'EST-À-DIRE RÉVISER NOS PRINCIPES ET NOS CHOIX DE SOCIÉTÉ. RIEN DE MOINS !



Yanick Descheneaux,
formateur, Ludolettre (Saint-Léonard d'Aston)

Soyons réalistes, exigeons l'impossible.
Ernesto «Che» Guevara

Concept à la mode s'il en est un, la prévention, de quelque nature qu'elle soit, est aujourd'hui une pratique d'intervention répandue. Dans presque toutes les sphères de la société, en santé, en environnement ou en éducation, les projets de prévention pullulent et se succèdent souvent au rythme des changements de gouvernement. L'idée derrière la prévention est plus que louable : « vaut mieux prévenir que guérir », comme nous le dit l'adage populaire. Mais pour prévenir, encore faut-il reconnaître les causes réelles d'un problème, avoir la volonté ferme de s'y attaquer et mettre en place les mécanismes permettant de le faire. L'analphabétisme n'échappe pas à cette règle. Si on a longtemps cru (certains le pensent encore d'ailleurs !) qu'il constituait une tare individuelle, on sait aujourd'hui qu'il est engendré et maintenu par des structures politiques, économiques et sociales. Dans ce contexte, on est en droit de se demander si la prévention est possible et, le cas échéant, quelle méthode on doit privilégier.

La prévention précoce

Parmi tous les moyens de prévention de l'analphabétisme possibles, le plus « populaire » et le plus répandu est sans aucun doute celui de la prévention précoce. Apparue au cours des années 60 aux États-Unis, cette approche semble aujourd'hui faire consensus auprès des différents acteurs sociaux. Le principe en est fort simple : identifions la ou les causes du problème, par exemple la pauvreté pour ce qui est de l'analphabétisme, et tâchons d'y apporter une solution le plus tôt possible. De cette manière, nous éviterons que la situation se perpétue.

Ainsi, dans les programmes de prévention précoce au Québec, un constat de base demeure récurrent: on établit une très forte corrélation entre pauvreté et analphabétisme. Un enfant issu d'un milieu socioéconomique défavorisé court plus de risque de devenir analphabète. On pourrait donc en conclure qu'il faut lutter avec ces familles pour l'amélioration de leurs conditions de vie. Mais bien curieusement, pour la plupart des activités de prévention mises de l'avant, la solution est tout autre. Plutôt que de travailler sur la cause identifiée, on insiste pour initier les enfants le plus tôt possible au monde de l'écrit. On semble se dire que s'ils acquièrent des connaissances en lecture et en écriture, ils pourront bien réussir à l'école, terminer leurs études et ainsi sortir de la pauvreté. Disparue, la relation étroite entre pauvreté et analphabétisme! Le contexte socioéconomique reste occulté au profit de l'acquisition de savoir-faire purement techniques. «Dans la littérature traitant des programmes de prévention précoce, les conditions de vie et les enjeux sociopolitiques sont souvent évoqués comme étant des facteurs macrosystémiques additionnels et même considérés comme possédant un poids important, mais ils ne figurent jamais dans les stratégies d'action des programmes¹». En ce sens, on est en droit de se questionner sur les volontés réelles de la classe dirigeante à concevoir et à mettre en place des programmes de prévention précoce:

enrayer l'analphabétisme ou nous faire croire qu'elle en a l'intention?

Plutôt que de transformer les structures sociales qui engendrent la situation-problème, on s'attaque avec véhémence à ses principales victimes, à ses «maillons faibles» en quelque sorte. On rend coupables les parents de ne pas avoir su transmettre à leurs enfants les habiletés leur permettant de fonctionner dans une société qui, par ailleurs, les stigmatise et les marginalise constamment. On veut donc enseigner des «pratiques parentales positives» aux familles, ce qui laisse entendre que celles qu'elles utilisent sont inadéquates et inefficaces, voire négatives et néfastes. Pire encore, on réduit le rôle du parent à une accumulation de «savoir-faire» (exemple: comment lire une histoire à son enfant) sans se soucier du vécu, des normes et des valeurs de la famille et du milieu auquel elle appartient. Cette ingérence apparaît aussi inappropriée qu'inutile puisque dépourvue de lien avec les réalités des familles.

La transformation de l'école

Une deuxième optique de prévention de l'analphabétisme consiste à remettre en question le rôle ainsi que les façons de faire de l'école traditionnelle. L'argumentaire est le suivant: plus de 60 ans après la première loi sur l'instruction publique, plus de 40 ans après le rapport Parent², le Québec compte toujours un pourcentage effarant d'analphabètes. Comment est-il possible qu'une personne ayant

fréquenté l'école jusqu'à l'âge de 16 ans ne sache ni lire ni écrire suffisamment pour fonctionner «normalement» avec le code écrit dans son quotidien? Ces 10 années passées à l'école n'auraient donc servi à rien? Les 1 080 jours obligatoires de fréquentation scolaire seraient-ils insuffisants?

Plutôt que de transformer les structures sociales qui engendrent la situation-problème, on s'attaque avec véhémence à ses principales victimes, à ses «maillons faibles».

En fait, le problème n'en serait pas un de quantité, mais bien de «qualité». Les caractéristiques de l'école, les valeurs qu'elle transmet, les méthodes d'enseignement qu'elle emploie et même les matières qui y sont montrées ne concernent en rien les milieux populaires. L'école a été conçue pour et par les classes économiques supérieures et, du fait même, véhicule leurs valeurs. Ainsi, plongés dans un univers n'ayant que peu de similitudes avec celui dont ils sont issus, les jeunes des milieux défavorisés seraient plus susceptibles de connaître l'échec ou de décrocher. En outre, l'école vise à perpétuer le système politique et économique en place, et à assurer sa pérennité. L'institution scolaire «reproduit les divisions sociales qui séparaient les enfants avant leur entrée à l'école. Sans

1 Camil BOUCHARD. « Intervenir à partir de l'approche écologique: au centre, l'intervenante », *Service social*, vol. 36, nos 2-3, p. 454-477.

2 Le rapport Parent a été publié en 1964 pour rendre compte des résultats de la Commission royale d'enquête sur l'éducation au Québec présidée par Mgr Alphonse-Marie Parent. Ce rapport servit de fondements au renouvellement et à la modernisation du système scolaire québécois. Parmi les recommandations formulées, on note la création des Collèges d'enseignement général et professionnel (CEGEP), des maternelles et des commissions scolaires régionales.

s'en rendre compte, elle dit à chacun qu'il mérite la position sociale qu'il avait déjà en croyant qu'elle a su percevoir et récompenser son don personnel³». Enfin, elle permet aux gens provenant de «l'élite» économique d'y demeurer sans pour autant empêcher ceux issus de classes «inférieures» d'y accéder, du moins théoriquement. Sur le plan pratique, maints obstacles viennent les y empêcher, à commencer par les coûts s'y rattachant, particulièrement en ce qui concerne les études supérieures.

Une réforme en profondeur du système scolaire serait, semble-t-il, la solution au problème d'analphabétisme. Or, une telle réforme est-elle possible? Peut-on sensément croire que le système éducatif puisse s'adapter au point de combler le clivage culturel, et conséquemment langagier, qui existe avant même l'entrée à l'école des enfants des classes populaires? Rien n'est moins certain. «La cécité aux inégalités sociales condamne et autorise à expliquer toutes les inégalités, particulièrement en matière de réussite scolaire, comme inégalités naturelles,

inégalités de dons⁴» Cette attitude de négation des différences culturelles est profondément ancrée dans les structures même de la société. Le système éducatif n'étant que le reflet et l'élément de reproduction par excellence de cette dernière, il est illusoire de croire qu'il puisse être transformé au point de ne plus en partager les fondements et les valeurs.

La transformation sociale

Au regard de ce qu'on vient de voir, on peut s'interroger sur la façon la plus viable de faire de la prévention.

On vit dans un système économique et politique dont les fondements mêmes reposent sur les inégalités. Quoi qu'en dise la Charte des droits et libertés, tous et toutes ne sont pas égaux! On vit dans un pays riche, excessivement riche si on le compare à l'ensemble de la planète, et pourtant, encore aujourd'hui, on compte plus de

4 000 000 de personnes pauvres au Canada⁵. Pourquoi, en tant que société, permet-on que l'écart entre les riches et les pauvres se creuse d'année en année, sans que la classe dirigeante ne daigne lever le petit doigt? Voilà le cœur du problème.

Prévenir l'analphabétisme ne serait-ce pas d'abord et avant tout se soucier des conditions de vie et de l'entière participation des citoyens et des citoyennes aux différentes structures démocratiques? Tant et aussi longtemps que les instances décisionnelles seront occupées par un petit nombre d'individus issus de la classe dominante, il sera impossible d'en arriver à un réel changement. Il faut donc modifier les structures mêmes qui régissent nos vies. On ne doit pas revendiquer seulement une hausse des prestations d'aide sociale, mais aussi le droit pour tous et toutes à un travail et à un revenu décent, sans égard au niveau de

Peut-on sensément croire que le système éducatif puisse s'adapter au point de combler le clivage culturel, et conséquemment langagier, qui existe avant même l'entrée à l'école des enfants des classes populaires?



3 Mélanie BÉDARD. *La famille et l'école : entre le particulier et l'universel. Les conceptions de Condorcet, Hegel, Durkheim, Parsons, Bourdieu et Passeron*, thèse de maîtrise, Université Laval, 2003.

4 Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON. *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1985, p. 103.

5 Rapport du conseil national du bien-être social, *Profil de la pauvreté 2001*, automne 2004, p. 19.

Prévenir l'analphabétisme ne serait-ce pas d'abord et avant tout se soucier des conditions de vie et de l'entière participation des citoyens et des citoyennes aux différentes structures démocratiques ?

scolarité. On ne doit pas uniquement réclamer les photos des candidats et des candidates sur les bulletins de vote, mais également une démocratie plus ouverte, plus souple et plus participative. On ne doit pas seulement réclamer le droit pour tous et toutes d'être alphabétisés, mais aussi le droit pour tous et toutes d'être considérés comme des citoyens et des citoyennes, et de s'épanouir. Lorsque chacun et chacune aura réellement droit de cité, alors peut-être pourra-t-on dire adieu à l'analphabétisme et à ses effets pervers.

On l'a dit précédemment: prévenir, c'est anticiper. Et pour anticiper, il faut savoir. Savoir ce qui engendre et maintient une situation inacceptable. Dans le cas de l'analphabétisme, la classe dirigeante devrait être pointée du doigt, tant pour ce qu'elle a fait que pour ce qu'elle n'a pas fait. Or, paradoxalement, on s'attend non seulement à ce qu'elle apporte une réponse à un problème qu'elle a créé de toutes pièces, mais aussi qu'elle tente de le prévenir. Depuis quand demande-t-on à l'assassin de résoudre le crime? Sans une forte pression populaire, la classe dirigeante n'a que peu d'intérêt à s'attaquer à l'analphabétisme. «La question de l'illettrisme est fréquemment soulevée au moment de difficultés économiques conjoncturelles. En période de croissance, le débat reste marginal; tous les pays n'envoient pas l'illettrisme comme un problème important pour leur économie⁶.» Si l'analphabétisme n'est

pas un problème pour l'économie, il n'est pas un problème pour les décideurs politiques. Voilà d'ailleurs un autre lieu de lutte: mettre fin à la relation incestueuse entre le monde économique et le monde politique!

Sans une forte pression populaire, la classe dirigeante n'a que peu d'intérêt à s'attaquer à l'analphabétisme.

L'alphabétisation populaire

Quel est le rôle des groupes d'alphabétisation populaire dans tout cela? N'est-il pas d'apprendre à lire et à écrire aux personnes analphabètes? Bien sûr! Ces personnes acquièrent alors de nouvelles capacités et possèdent plus d'outils pour agir en citoyens ou en citoyennes avisés. Mais il y a plus. On doit considérer qu'on appartient à un mouvement de transformation sociale. La spécificité de notre pensée et de notre action en fait foi. Si on veut réellement prévenir l'analphabétisme, il faut changer la société. On doit bien évidemment continuer «l'enseignement» de la lecture et de l'écriture, mais aussi se joindre au mouvement, plus large celui-là, de citoyens, de citoyennes et d'organisations qui dénoncent la façon dont notre société fonctionne. De ce mouvement visant à construire une société plus juste, équitable, libre et vraiment démocratique, on fait déjà partie. Peut-être devrait-on seulement en prendre conscience et reconnaître qu'alphabétiser, c'est d'abord transformer.



6 Anne-Marie CHARTIER. « Approche historique de l'illettrisme », *Les rencontres de la DESCO. Prévenir l'illettrisme dès l'école: pourquoi? comment?*, édition ministère de l'Éducation, 23 mai 2003, p. 9-14.



Conclusion

Au cœur des pratiques pour certains groupes, dépassant le cadre même de l'alphabétisation pour d'autres, la prévention reste une notion vaste et complexe.

Nous devons poursuivre nos interventions au jour le jour, certes, mais également débattre du sujet. Tracer un portrait aussi complet soit-il de la prévention constitue une première étape; il importe maintenant d'en arriver à une vision commune du sujet, ancrée dans nos principes de transformation sociale. On n'échappe pas à son destin, paraît-il. Le nôtre, en tant que mouvement d'alphabétisation populaire, n'est-il pas d'emprunter des chemins peu fréquentés ou, carrément, d'en ouvrir de nouveaux?



Le fabuleux monde de l'alphabétisation populaire

PÉNÉTRER DANS L'UNIVERS DE L'ALPHABÉTISATION POPULAIRE CONSTITUE UNE ENTREPRISE PÉRILLEUSE QUAND ON EN IGNORE LES RÈGLES LES PLUS ÉLÉMENTAIRES. MANUEL DE SURVIE À L'USAGE DES NÉOPHYTES.

Wow! On me demande d'écrire dans LA revue. Émue? Oui, je le suis... mais maintenant, je me dois d'être à la hauteur: Hum ! sur quoi vais-je écrire? La conscientisation... Ouh là! Je vous entends d'ici: que va-t-elle nous sortir à nous qui baignons dedans à longueur d'année? L'éducation populaire? Euh... pourquoi pas?

J'y suis, j'ai envie de partager avec vous un sujet que je maîtrise très bien: MOI! (Quel nombrilisme!) Mon aventure dans le fabuleux monde de l'alphabétisation populaire pourrait aider à l'intégration des nouveaux formateurs ou des nouvelles formatrices et rendre nostalgiques les plus vieux, les plus anciennes... je ne sais plus quel qualificatif utiliser pour ne pas vexer les fondateurs, les fondatrices des organismes et du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ)!

Déclic

En août 1998, un petit encadré dans un hebdo local va changer ma vie (sortez les mouchoirs). Moi qui, depuis deux ans, me cherche!

Anne Gucciardi
formatrice, Déclic (Berthierville)

Donc cet encadré attire mon attention. Vite, j'envoie mon CV, cet emploi est pour moi. Pas encore! Déclic ne clique pas tout de suite (jeu de mots facile, je sais). Je ne jette pourtant pas l'offre. Au mois de novembre 1998, encore l'encadré... ouais! photocopie du CV, envoi du CV et attente de l'appel. Je suis finalement engagée et je commence le 21.

Recherche d'identité

Novembre et décembre sont deux mois de formation intense. Je dois tout d'abord changer de vocabulaire. Je ne suis pas *professeure*, je *n'enseigne pas* et ce ne sont pas des *élèves* qui seront devant moi... Mettons un peu de phrases affirmatives. Donc, je suis dorénavant une *formatrice* et mon *groupe* est constitué de *participants* et de *participantes*.

«Qu'est-ce que tu fais là d'abord?, me demande-t-on (mon entourage était fier d'avoir un prof dans la famille). Je me mets donc à balbutier:

- C'est comme un prof, mais avec un autre genre d'enseignement; ce n'est pas comme à l'école, mais les adultes viennent apprendre! Ouf!»

Rencontre du RGPAQ

Au début de l'année 1999, je m'inscris à une première formation du RGPAQ¹. Je fais donc la connaissance du fameux Christian qui téléphone à Déclic trois à quatre fois par jour. La formatrice, Marie-Hélène, s'installe en petit bonhomme sur sa chaise... Wow! c'est vraiment la journée des premières... je n'ai encore jamais vu quelqu'un m'enseigner dans une telle position. Cela me rassure, moi qui ne suis pas très conventionnelle!

Je ne suis pas professeure, je n'enseigne pas et ce ne sont pas des élèves qui seront devant moi... Mettons un peu de phrases affirmatives. Donc, je suis dorénavant une formatrice et mon groupe est constitué de participants et de participantes.

Je suis complètement fascinée par le discours des participants et des participantes (on s'entend toujours qu'il s'agit de formateurs et de formatrices). Un peu perdue, j'emmagasine les notions que je suis capable de retenir. Mais le premier contact est établi... des noms, des prénoms sont mis sur certains visages. Je viens d'entrer dans le fabuleux monde de l'alphabétisation populaire.

De retour à Déclic, je me prépare pour mon tout premier atelier... «Je ne suis plus une prof!», combien de fois me suis-je répété cette phrase! Mais je me prépare telle une vraie de vrai: feuille des présences, documents pour les élè... participants et participantes sur lesquels on retrouve l'horaire du cou... de l'atelier et, bien entendu, des exercices à profusion. Je revois encore Danielle Gauvin, ma collègue, me regarder avec un sourire espiègle aux lèvres. «Ai-je oublié quelque chose?» lui dis-je. «Je t'en reparlerai dès ton retour», me répond-elle tout simplement.

Je suis revenue les bras aussi chargés qu'à mon départ... avec TOUTES les photocopies méticuleusement pro-

duites. J'ai très vite compris ce qu'avait voulu dire Danielle... mon vocabulaire changeait, mais pas mon attitude.

Le sens du rythme

Je ne vous apprendrai absolument rien sur l'horaire d'un groupe d'alphabétisation populaire; en plus des ateliers, il y a les rencontres d'équipe de travail, moments de décision, mais surtout de réflexion. Déclic siège à quelques tables de concertation avec lesquelles... nous réfléchissons! Les documents préparatoires de l'assemblée générale annuelle du RGPAQ nous parviennent au mois de mai... Nous réfléchissons... ENCORE! Mais à quand l'action? Suis-je la seule impulsive dans ce fabuleux monde de l'alphabétisation populaire? Ici encore, je comprends que la période de réflexion aide nos actions (parce que nous en faisons des actions... fiou!).

Première assemblée générale

Anxieuse? Non, pas vraiment... car nous sommes toujours bien préparées! Curieuse de voir comment ça se passe? Mettez-en!!! Ouf! Une belle bande d'idéalistes avec des idées parfois très différentes. Je me suis donc fait un tableau afin d'être capable de m'étiqueter... de me classer... Il y a les verbaux-moteurs... Ceux-ci ont des

Mon vocabulaire changeait, mais pas mon attitude.

commentaires sur tout et tout le temps... Il y a les gestuels chroniques... Ces derniers réagissent sur tout et tout le temps, mais ne prennent jamais la parole... La troisième catégorie regroupe les analyseurs-critiques, catégorie que je vise. En effet, ces gens ont la capacité de dire en peu de mots des vérités tranchantes. Il ne faut pas oublier la ligue du vieux poète. Ce sont les personnes qui ne disent rien. Elles ne réagissent même pas, mais... refont l'AGA une fois celle-ci terminée... Pour finir, il y a les nouveaux, les nouvelles ! Ils sont faciles à reconnaître: les yeux et les oreilles grand ouverts... très fatigués et découragés à la fin des assemblées.

Je n'arrive toujours pas à me situer.

Lors de mes deux premières assemblées, j'avais le physique de la petite nouvelle. À la troisième, j'ai essayé la catégorie verbaux-moteurs... non, pas vraiment, je ne tiens pas à prendre la parole à tout prix, j'ai donc opté pour la catégorie gestuels chroniques... Résultat: bursite, torticolis et une grande frustration. Finalement, j'ai décidé d'être moi-même; toutefois, avouons-le, ce n'est pas toujours évident. J'ai tenté quand même de glisser mon opinion, avec toute la nervosité que cela engendre (j'ai bégayé, transpiré, mais j'ai réussi à dire ce que j'avais à dire). Et voilà que je me suis fait «ramasser» par la personne venant au micro après moi: mon discours, paraît-il, ne tenait pas compte de l'Histoire du RGPAQ avec un grand H.

Mille excuses! La prochaine fois, je composerai un texte de 250 mots, tous vérifiés dans le dictionnaire qu'on traîne avec nous à l'AGA parmi nos nombreux papiers!

Le temps arrange les choses

Au fil des ans, j'ai appris des mots tels *conscientisation*, *pédagogie par projet*, *langage intégré*. Je me suis approprié le vocabulaire, mais également le mode d'emploi... Tous les gens que j'ai rencontrés m'ont fait grandir par leurs propos, par leur expérience.

Quand vient le temps de l'AGA, je suis toujours fébrile (demandez à mon équipe de travail). J'aime cette période de discussions, de rencontre. Le RGPAQ est le résultat de chacun et de chacune de nous... Oui, oui, dorénavant je m'inclus! Bon an mal an, le temps arrange les choses et j'ai hâte à notre prochaine rencontre nationale.

Au plaisir de discuter avec vous!





aller plus loin

PARTIR À LA CONQUÊTE D'UN MILIEU JUGÉ PLUS GRAND QUE NATURE NÉCESSITE DU COURAGE ET DE LA PERSÉVÉRANCE.
L'ITINÉRAIRE DE DEUX PARTICIPANTS FOLLEMENT DÉTERMINÉS.

En juin 2004, Claude et Sylvie Courmoyer, deux participants de L'Ardoise du Bas-Richelieu, ont assisté à l'assemblée générale du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ). Cela peut paraître banal, mais pas pour eux, car cette participation cache un long processus d'appropriation. Leur présence constituait une autre étape vers l'autonomie et la prise de parole.

Plus que de l'alphabétisation

Sylvie est arrivée à L'Ardoise en janvier 1998. Timide, toute petite, elle voulait apprendre à lire et à écrire. En septembre de la même année, son frère Claude se décidait aussi à entreprendre une démarche de formation, à la demande assidue de sa sœur. Très isolé, parlant peu, il éprouvait le besoin de faire quelque chose, car il savait à peine lire et écrire. Pas à pas, à travers leur démarche d'alphabétisation, tous deux ont réussi à trouver leur place. En plus de leur donner accès à l'écrit, la fréquentation de L'Ardoise les a transformés en personnes actives, en citoyens.

Cela a commencé tout doucement, avec leur présence au Comité de vie qui rassemble des participants et des participantes désireux de s'occuper de la vie sociale du groupe. Ensuite, ils ont fait partie du premier groupe Alphabétisation-implication sociale¹ qui leur permettait d'assister à des ateliers d'alphabétisation populaire et de s'engager dans l'organisme. Ils ont ainsi contribué à la mise

Monique Roberge,
directrice, L'Ardoise du Bas-Richelieu
(Sorel-Tracy)

¹ Ce programme fait partie des mesures actives d'Emploi-Québec et s'adresse aux personnes analphabètes. Offert dans plusieurs centres locaux d'emploi, il combine une démarche d'alphabétisation avec une démarche d'engagement social.

en place du volet économie sociale de L'Ardoise. Avec d'autres, ils ont démarré une petite entreprise de reliure et de boudinage. Claude et Sylvie n'ont certes pas ménagé leur énergie pour faire rouler cette microentreprise depuis 2000.

Le temps de l'engagement

En 2001, Claude se présente comme candidat au conseil d'administration de L'Ardoise, car il a envie d'en faire plus; il gagne les élections. Sylvie n'ose pas encore faire de même, mais elle continue de s'investir dans diverses activités. Elle commence par accueillir les nouveaux participants, les nouvelles participantes, à les prendre sous son aile. Plus tard, lors d'une visite guidée qui se déroule dans le cadre de la Semaine du communautaire, elle a l'occasion d'accompagner des personnes et de leur raconter L'Ardoise telle qu'elle la voit. Elle apprécie cette expérience. Depuis, c'est elle qui anime les visites de l'organisme, qu'il s'agisse de Belges, de Sénégalais ou d'autres individus des groupes communautaires. Elle aime que les gens sachent ce qu'est L'Ardoise.

En 2003, coup dur: Claude et Sylvie doivent, après trois ans, se retirer de la mesure Alphabétisation-implication sociale. L'équipe de travail se demande quel sera l'impact sur le groupe, car 10 autres personnes devront aussi mettre fin à leur participation. Tous et toutes sont inquiets, car ils n'auront plus droit à une compensation financière.

Avec cinq autres participants et participantes, Claude et Sylvie décident de poursuivre tout de même leur démarche d'alphabétisation. Ils organisent une campagne de recrutement en collaboration avec l'équipe de travail de L'Ardoise. Ils arpentent les rues de la ville pour distribuer des dépliants et parler à des personnes que l'organisme pourrait peut-être aider. Après 3 semaines, ils réussissent à recruter 25 personnes. C'est une victoire!

Le temps de la parole

Bien sûr, Sylvie et Claude sont déçus que le Centre local d'emploi ne reconnaisse pas leur démarche d'alphabétisation, mais ce qu'ils expérimentent à L'Ardoise l'emporte malgré tout.

En 2003-2004, ils se rendent à plusieurs événements, surtout dans le milieu communautaire. En outre, ils sont tous deux élus représentants des participants et des participantes au conseil d'administration de L'Ardoise. Sylvie est également sollicitée par la bibliothèque pour l'ouverture du programme «Une naissance, un livre». Elle y traite de l'importance de la lecture en tant que maman analphabète. Hélène Goulet, du journal *La Voix* (l'hebdomadaire local), la rencontre et diffuse ses propos sur un site Internet



En plus de leur donner accès à l'écrit, la fréquentation de L'Ardoise les a transformés en personnes actives, en citoyens.

de la Montérégie traitant des compétences de base. En décembre 2003, lors d'une journée de réflexion sur la réorganisation de l'État, Sylvie parle de la situation des personnes analphabètes devant près de 200 auditeurs et auditrices.

Entre-temps, des élections ont lieu au Comité des participants et des participantes du RGPAQ. En dépit du soutien de l'équipe et de l'envie qu'ils ont de faire quelque chose, Sylvie et Claude refusent d'être candidats. Le Regroupement, c'est encore trop loin, trop grand!

Enfin, en avril 2004, L'Ardoise s'inscrit pour les prix Mgr-Langevin², convaincue de son apport dans la lutte contre la pauvreté. Sa candidature est retenue et elle obtient l'un des prix. Claude et

Sylvie sont reçus à l'archevêché de Saint-Hyacinthe comme représentants de l'organisme; ils y vont malgré leur peur, car L'Ardoise, c'est beaucoup eux.

L'assemblée du RGPAQ

Le conseil d'administration délègue Claude et Sylvie pour représenter le groupe à l'assemblée générale annuelle du RGPAQ. Claude et Sylvie ont beaucoup d'appréhension: ils craignent tout ce qui est nouveau, mais leur curiosité l'emporte, surtout qu'ils seront accompagnés par la coordonnatrice de L'Ardoise. Ils vont aller plus loin, au-delà des mots, agir à l'extérieur comme ils le font à l'intérieur du groupe. Ils se préparent, lisent les documents, discutent. Ils ne comprennent pas tout; néanmoins, ils peuvent exprimer ce qu'ils sont, c'est-à-dire des

personnes capables de jouer un rôle dans la société. Forts de leur expérience acquise au sein de L'Ardoise depuis plusieurs années, ils s'amènent dans le grand monde du RGPAQ.

Ils vont aller plus loin, au-delà des mots, agir à l'extérieur comme ils le font à l'intérieur du groupe.

Ces trois journées de l'assemblée générale annuelle 2004 constitueront de beaux souvenirs pour ces vainqueurs ayant avoué candidement au retour qu'ils s'étaient trouvés bons !

Le Regroupement, dont ils entendent parler depuis 1998, était loin d'eux; toutefois, la simplicité et l'accueil des gens comme eux les ont mis à l'aise. L'ambiance, les dîners en groupe, tout était inhabituel. Ils se sont sentis bien. Certes, ils auraient aimé tout saisir, mais c'était leur première fois.

Ils veulent y retourner, car ils pensent comprendre plus et, conséquemment, mieux participer. S'il y avait aujourd'hui des élections au Comité des participants et des participantes, ils se porteraient très certainement candidats. Ils ont découvert en eux des possibilités insoupçonnées: celles notamment de façonner le monde dont ils font aussi partie.



2 Les prix Mgr-Langevin ont été créés en 1997 afin de marquer le début de la Décennie pour l'élimination de la pauvreté établie par l'Organisation des Nations unies. Cette initiative du Service de la promotion humaine du diocèse de Saint-Hyacinthe a pour but de faire connaître les expériences d'organismes qui veulent contrer la pauvreté. (www.diocese-st-hyacinthe.qc.ca/comm_presse8.htm)



crire pour rallier

PARLER DE SOI POUR MIEUX ALLER VERS L'AUTRE. AU TOUR DE LIRE, LE BESOIN DE SE LIVRER A ENGENDRÉ UN MOUVEMENT DE SOLIDARITÉ.

plus grand



Les sections

[Activités de groupe \(7\)](#)
[Actualités \(4\)](#)
[Cinéma \(1\)](#)
[Portraits de groupes \(8\)](#)

Il y a maintenant près de deux ans, les participants et les participantes du Tour de lire ont eu l'idée de prendre contact avec des groupes d'alphabétisation populaire du Québec et d'autres pays francophones grâce à une publication Internet. Il faut dire qu'ils avaient déjà une grande expertise en nouvelles technologies de l'information et des communications (NTICs) et qu'ils savaient en quoi consiste l'édition d'un journal interne puisqu'ils en réalisaient un depuis presque six ans.

Grâce à la publication interactive *Alphamonde*, les adultes francophones en processus d'alphabétisation au Québec sont devenus journalistes, ils ont écrit des textes à l'ordinateur pour partager leurs expériences, leurs projets, leur joie ou leurs coups de gueule dans un esprit de fraternité et de solidarité.

Ne plus s'exprimer uniquement en son nom

Le besoin d'écrire sur leurs conditions de vie, sur ce qu'ils vivent dans leur groupe, sur les choses significatives du quotidien était très fort pour les participants et les participantes du Tour de lire. À leurs yeux, c'était un moyen d'exister. Créer une publication Internet interactive pouvait favoriser les discussions entre adultes francophones de différentes régions. Savoir qu'on n'est pas seul à éprouver des problèmes avec la lecture et l'écriture, à avoir des conditions de vie difficiles, à être en processus d'alphabétisation permet de briser son isolement, de se sentir plus fort et de s'ouvrir au monde.

Agathe Kissel,
formatrice, Tour de lire (Montréal)

Savoir qu'on n'est pas seul à éprouver des problèmes avec la lecture et l'écriture, à avoir des conditions de vie difficiles, à être en processus d'alphabétisation permet de briser son isolement, de se sentir plus fort et de s'ouvrir au monde.

La formation d'un comité consultatif en vue de l'élaboration de *Alphamonde*, composé de cinq participants et participantes de groupes de Montréal et de la Rive-Sud¹, avait pour but d'encourager la création de liens, le développement d'un sentiment d'appartenance et la mise en place d'une concertation qui dépassait les frontières des groupes, des quartiers et des villes. Ce travail n'a toutefois pas été des plus faciles. Lors des rencontres, chacun, chacune devait composer avec la réalité de ses pairs dans les décisions à prendre. En outre, il ne s'agissait plus de parler uniquement en son propre nom, mais aussi au nom des membres de son groupe. Toute une responsabilité! Et après, il fallait rendre compte à son organisme des décisions prises en comité.

Les membres du comité consultatif avaient également la responsabilité d'expliquer aux participants et aux participantes de leur groupe comment se réalise une publication, mais surtout les tenants et les aboutissants d'une telle idée. Communiquer avec d'autres personnes en processus d'alphabétisation constitue une stimulation supplémentaire puisqu'on veut savoir dans quels contextes elles vivent, si elles ont les mêmes préoccupations que soi, si

elles sont aux prises avec la même réalité sociale et personnelle. Cette relation peut donner lieu à la création de liens d'amitié et susciter de l'intérêt pour ce qui se passe en dehors de son territoire. Elle permet en fin de compte de se sentir plus solidaires.

Par ailleurs, les acquis peuvent être nombreux. Les laisser s'exprimer, les lire, leur reconnaître une expertise, des aptitudes et une crédibilité, les écouter et les consulter peuvent renforcer chez les participants et les participantes un sentiment de valorisation, de confiance en eux, de considération et d'épanouissement. Être reconnu comme une personne à part entière, en mesure d'émettre une opinion, de faire des choix, de dénoncer une injustice et de revendiquer des changements donne également un certain pouvoir au sein de son groupe.

Apprendre plus que l'alphabet

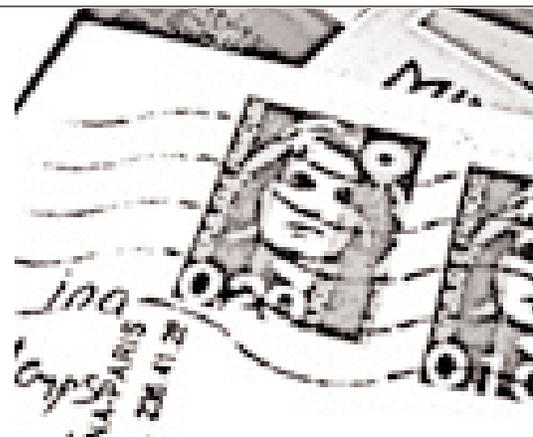
Pour les participants et les participantes du Tour de lire, le transfert des acquis dans la vie personnelle est tangible, mais a nécessité beaucoup de temps. L'expérience *Alphamonde* a modifié la relation avec leurs enfants, leur conjoint, leur entourage et, par la suite, avec des personnes susceptibles d'abuser d'un pouvoir sur eux, par

exemple, les agents et les agentes du gouvernement, les propriétaires, les médecins, les travailleurs sociaux et les travailleuses sociales. Peu à peu, ils en sont arrivés à exprimer leurs désaccords, à en donner les raisons et à indiquer ce qu'ils désiraient faire à la place.

Au Tour de lire, l'alphabétisation populaire permet d'exercer son rôle de citoyen ou de citoyenne. Les personnes peu alphabétisées y viennent pour mieux fonctionner dans une société où tout passe par l'écrit, mais aussi pour se sentir moins exclues, moins marginalisées. Elles souhaitent au départ savoir lire une étiquette sur une boîte de conserve ou une direction de métro mais, finalement, restent quelques années supplémentaires parce qu'elles apprennent plus que l'alphabet: elles deviennent également des acteurs, des actrices d'une transformation sociale.

Avec leurs mots, elles montrent comment la société les a amoindries, affaiblies et exclues. Grâce à leurs textes lus à travers le monde, elles font partie d'un large mouvement d'expression et de revendications. Un mouvement qui leur ressemble.

Les laisser s'exprimer, les lire, leur reconnaître une expertise, des aptitudes et une crédibilité, les écouter et les consulter peuvent renforcer chez les participants et les participantes un sentiment de valorisation, de confiance en eux, de considération et d'épanouissement.



Um outro mundo é possível !

(Un autre monde est possible !)



À QUOI RESSEMBLERAIT LA TERRE SI CHACUN, CHACUNE S'ÉVERTUAIT CONCRÈTEMENT À REFUSER LE CONNU ET À TENDRE VERS L'INCONCEVABLE ?

Imaginez un instant 50 000 personnes issues de différents groupes populaires, d'associations de quartier, de comités de bouts de rue qui, dans un espace où elles sont réellement entendues, déterminent les priorités d'investissement du budget municipal. Santé? Éducation? Assistance sociale?

Utopie, dites-vous? Eh bien, vous faites erreur! La ville de Porto Alegre, située au sud du Brésil, démontre depuis 16 ans qu'il est possible d'établir un budget en fonction des besoins exprimés par la population et d'expérimenter avec succès d'autres façons de gouverner. Il s'agit d'un processus d'une année où les gens, au moyen de rencontres informelles, de forums thématiques et de comités, formulent leurs recommandations à l'exécutif municipal qui devra ensuite en tenir compte dans l'élaboration du budget. Un bel exemple de promotion du savoir populaire que ce budget participatif, désigné par l'Organisation des Nations Unies comme l'une des 40 innovations urbaines à travers le monde!

Porto Alegre est devenue un symbole de démocratie participative, ce qui aura contribué à faire d'elle la ville hôte de l'événement d'envergure internationale qu'est le Forum social mondial (FSM). Depuis 2001, à l'exception de l'an dernier où le forum se tenait à Mumbai en Inde, cette capitale de l'État du Rio Grande do Sul est la terre d'accueil des forces progressistes et altermondialistes qui s'y rendent avec l'objectif précis de bâtir un monde où chacun, chacune aura sa place.

Martine Fillion,
formatrice, L'Atelier des lettres (Montréal)

Mettre fin à la misère et à l'exclusion

Le Forum social mondial se veut, comme le dit sa charte, un espace pluriel et diversifié de débats, d'échanges et d'articulation entre ceux et celles qui « s'opposent au néolibéralisme, à la domination du monde par le capital et toute forme d'impérialisme, et qui s'emploient à bâtir une société planétaire axée sur l'humain »¹. Le FSM s'oppose en quelque sorte au Forum économique mondial de Davos où se réunissent annuellement des milliers de personnes provenant principalement des gouvernements et du monde des affaires, rencontre où marchandisation et domination du capital occupent une place de choix.

Concrètement, le FSM devient un lieu d'expression tant pour les grandes organisations, les réseaux, que pour bon nombre de petits groupes ou d'individus. L'idée est que cette cohabitation donne naissance à des consensus, à des alliances, voire à des coalitions. Prenons à titre d'exemple une association thaïlandaise de pêcheurs intervenant aux côtés d'intellectuels issus de grands mouvements syndicaux: cette synergie permet un partage d'idées où tous et toutes ont leur place. Le grand mouvement contre la guerre en Irak, dont plusieurs actions ont été synchronisées au sein du FSM, témoigne également de l'internationalisation des dialogues.

C'est dans cette optique que se sont réunis, du 26 au 31 janvier 2005, 155 000 participants et participantes issus de 135 pays. Quel bel exemple de mobilisation de la société civile! Grâce à des ateliers, conférences, débats, nous avons assisté à un brassage d'idées, à des échanges d'expériences qui permettront l'approfondissement de la réflexion et l'articulation de mouvements sociaux, de réseaux et d'organismes non gouvernementaux (ONG). Le but est de consolider le mouvement de résistance au néolibéralisme en trouvant des solutions de rechange, des façons de faire différentes qui sauront mettre fin à la domination des marchés, source d'exclusion, de chômage et de misère.

Bien entendu, le défi est de taille. Surtout avec une participation qui a explosé au fil des ans (en 2001, le FSM comptait 20 000 participants et participantes). Il est évident qu'avec 2500 activités réparties sur un site de 4 kilomètres on peut facilement se

perdre, ou à tout le moins se disperser. Voilà pourquoi, cette année, le FSM a été divisé en 11 espaces thématiques, dont les biens communs de la Terre, les droits humains et l'économie souveraine pour et par les peuples. Ce faisant, on permettait à des gens qui travaillent à des causes communes ou qui ont les mêmes préoccupations de réfléchir et d'en arriver à des pistes d'action.

Le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) a eu la chance de se joindre à ce mouvement international grâce au CECI² qui l'a invité à prendre place au sein de sa délégation. Expérience enrichissante, sans contredit, et une occasion à saisir afin de promouvoir l'alphabétisation populaire et l'action du RGPAQ.

Des expériences mobilisantes

Composée d'une vingtaine de personnes issues des milieux de l'économie sociale, du commerce équitable, de coopératives de production et de l'alphabétisation, notre délégation se distinguait très certainement par sa « couleur cosmopolite ». En effet, nous provenions de différents horizons: Afrique, Amérique latine, Asie et Amérique du Nord, d'où la richesse des rencontres.

Afin de maximiser l'impact de notre séjour, le CECI nous a fait venir à Porto Alegre trois jours avant l'ouverture du FSM. Ce fut l'occasion d'assister à des

Le but est de consolider le mouvement de résistance au néolibéralisme en trouvant des solutions de rechange, des façons de faire différentes qui sauront mettre fin à la domination des marchés, source d'exclusion, de chômage et de misère.

1 Principe numéro 1 de la Charte du FSM approuvée et signée à Sao Paulo, le 9 avril 2001.

2 Le Centre canadien d'étude et de coopération internationale, dont la mission est de combattre la pauvreté et l'exclusion, est présent dans une vingtaine de pays. Cette organisation adhère à de nouveaux paradigmes de coopération internationale, notamment par le renforcement des capacités de partenaires travaillant ensemble à des causes communes : un partenariat Nord-Sud, mais également Sud-Sud. Ce réseautage est le fer de lance de son programme Uniterra qui vise une meilleure connaissance d'enjeux sectoriels (qu'ils soient régionaux, nationaux ou internationaux), l'échange d'expertises et de savoir-faire ainsi que le renforcement mutuel entre les organismes. Pour le CECI, une façon concrète et efficace d'actualiser ces principes est de mettre en contact différents intervenants et intervenantes, tous issus du terrain, grâce au Forum social mondial, rendez-vous de partage, de ressourcement et de renforcement des convictions.

conférences d'acteurs, d'actrices, de représentants, de représentantes d'organisations incontournables au Brésil. Le fondateur du Parti des travailleurs, Raul Pont, à l'origine du budget participatif dont il est fait mention en début d'article, a notamment pris la parole. Il a parlé du monde latino-américain et du bouillonnement des forces populaires, du contexte brésilien deux ans après l'élection de l'ancien dirigeant syndical et chef du Parti des travailleurs, «Lula» da Silva, pour terminer avec Porto Alegre et son fameux budget. Un représentant de l'École des travailleurs du 8 mars nous a entretenu de cette ONG qui œuvre au développement de projets d'économie sociale et solidaire dans le but d'éveiller une conscience politique et de favoriser une participation sociale. Pour ces gens, les projets deviennent un instrument politique puissant afin de changer la société. Autant de témoignages qui soulignent l'importance des luttes menées et des résultats obtenus.

Pour illustrer les propos, nous avons visité deux coopératives. D'abord, la coopérative de production de chaussures RENASCER, fondée en 1995 à la suite d'une crise majeure dans le secteur, où une centaine d'emplois furent créés à l'initiative d'un syndicat appuyé par l'École des travailleurs du 8 mars; ensuite, une coopérative de production agricole née il y a 14 ans à l'initiative du Mouvement des sans-terre³, composée d'une quarantaine de familles qui, à la suite de leur lutte, peuvent maintenant vivre, travailler et s'éduquer en toute dignité sur cette terre qu'ils se sont appropriée, échappant ainsi à la misère

des *favelas*, ces bidonvilles ceinturant les grandes villes brésiliennes. Sur le chemin du retour, devant des campements de sans-terre, les mots *revendications* et *luttes* prenaient tout leur sens.

De conférences en visites, tout a été mis en place par le CECL pour nous mettre dans l'esprit du FSM. Ces exemples de luttes et de prises de pouvoir allaient donner le ton aux discussions et aux réflexions que nous allions mener. Ces journées précédant le forum nous auront également permis, à nous, membres de la délégation, de nous connaître et de parler de nos champs respectifs d'intervention. Les réunions, formelles ou informelles, débutaient dès le petit déjeuner pour se poursuivre au dîner et en soirée. Journées longues et intenses, il va sans dire.



C'est ainsi que j'ai eu la chance de tisser des liens avec Ibrahim du Centre de formation des cadres en alphabétisation, une organisation nigérienne en alphabétisation reconnue où l'on forme des personnes qui auront pour mandat d'alphabétiser dans différents villages, et avec Djakabé de Conakry, en Guinée, qui m'a longuement parlé d'une coopérative de beurre de karité où les

Les projets deviennent un instrument politique puissant afin de changer la société.

³ Le Mouvement des sans-terre est une ONG occupant de grandes propriétés pour que les paysans brésiliens qui ne possèdent pas de terre disposent de terrains pour cultiver.

femmes apprennent à lire et à écrire tout en devenant productrices. À l'apprentissage du code écrit et des bases de la gestion s'ajoutera la promotion des droits des femmes afin d'inciter ces dernières à entreprendre, notamment, des démarches pour obtenir leurs papiers d'identité, premier pas vers la citoyenneté. Et que dire d'Antonia, cette Bolivienne étonnante qui, grâce à son entreprise de commerce équitable, permet à une centaine d'artisans de travailler. Pour ce faire, elle a dû mener une chaude lutte contre les maris pour les convaincre, entre autres, d'alléger la tâche domestique de leur femme. La confection de vêtements en alpaga est ainsi devenue synonyme d'émancipation.

Une prise de pouvoir collective

N'y a-t-il pas lieu d'établir une passerelle entre ces pratiques et les nôtres? Les organisations avec lesquelles j'étais en contact au FSM ont comme axe prioritaire l'alphabétisation, l'éducation non formelle ou encore l'éducation populaire. Mais peu importe l'angle, un objectif reste commun à toutes: la prise de pouvoir d'une population exclue. Défense et promotion des droits, lutte contre l'exclusion, sécurité alimentaire, démarches collectives, bien que nos réalités diffèrent, force est de constater que nos objectifs sont souvent similaires et que nous travaillons sur les mêmes enjeux.

Combien de rencontres significatives, de témoignages percutants: la privatisation de l'éducation en Corée du Sud, la campagne brésilienne d'éducation de base, la prise en charge, au moyen de l'alphabétisation, de groupes de

femmes en Malaisie, les suites du Forum sur l'éducation au Sénégal en 2001. Chaque journée nous réservait un tour du monde grâce aux différentes expériences d'hommes et de femmes constituant le mouvement de résistance globale.

Les discussions, à la fois lors des activités du Forum social mondial et au sein de notre délégation, nous auront amenés à constater que nous sommes nombreux à travers la planète à mener les mêmes luttes, parfois si éreintantes. Mais, surtout, elles nous auront permis de prendre un certain recul et d'inscrire nos propres pratiques dans une perspective beaucoup plus grande. Puisque d'année en année la participation au FSM augmente de façon exponentielle, un large *réseau-tage* doit faire partie de la solution.

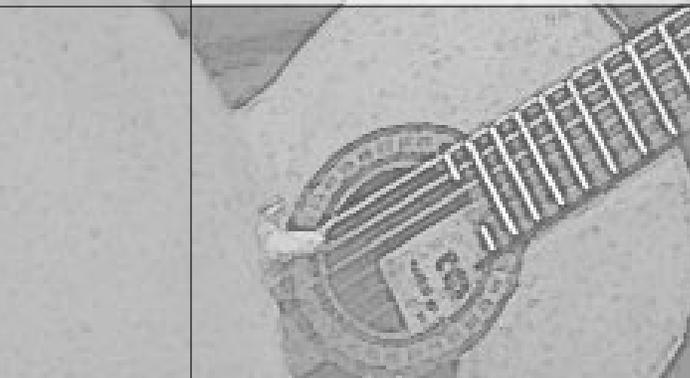
Comment ne pas sortir gonflé à bloc d'un tel événement, alors que le 26 janvier, premier jour du Forum, nous étions 200 000 personnes à marcher dans les rues de Porto Alegre, long cordon humain où l'effervescence était palpable. Nous étions 200 000 personnes solidaires et mobilisées autour d'une cause commune: internationaliser la lutte pour le changement social! *Um outro mundo é possível!*

Défense et promotion des droits, lutte contre l'exclusion, sécurité alimentaire, démarches collectives, bien que nos réalités diffèrent, force est de constater que nos objectifs sont souvent similaires et que nous travaillons sur les mêmes enjeux.



Les Mots deviennent lentement des amis

NOMMER SANS RETENUE LA FERVEUR QUI LES HABITE, TELLE EST L'INVITATION LANCÉE PAR COMSEP À SES PARTICIPANTS ET À SES PARTICIPANTES.



Manon Claveau, formatrice, **Lise St-Germain**, présidente, ainsi que des participants et des participantes du Centre d'organisation mauricien de services et d'éducation populaire de Trois-Rivières, **Chantal Champagne**, **Chantal Claing**, **Jean-Claude Fontaine**, **Ghislain Gravel**, **Samuel Julien** et **Denise Vézina**

Trois-Rivières, 1999. Le Festival international de la poésie a 15 ans. Bien implanté au centre-ville, ses activités ne se rendent toutefois pas en périphérie, là où sont situés les locaux de COMSEP (Centre d'organisation mauricien de services et d'éducation populaire). Depuis quelque temps déjà, l'équipe s'interroge sur l'accès à la culture pour la population peu scolarisée et en situation de pauvreté. L'aventure commence... Une rencontre est fixée avec les organisateurs du Festival, d'une part parce que la démocratisation est l'une de leurs priorités et, d'autre part, parce que la poésie est faite de mots, matière première de l'alphabétisation, et d'émotions, matière première des personnes.

M. Gaston Bellemare, président du Festival, vient donc rencontrer les participants, les participantes et les animatrices afin de partager savoir-faire, trucs et... passion. À sa demande et sans trop savoir comment s'y prendre, les adultes peu alphabétisés «s'essaient» à la poésie. Les poèmes deviendront les outils dont M. Bellemare se servira pour parler de la «simplicité» de la poésie et de certains «grands petits principes» que nous reprenons, depuis ce temps, dans nos ateliers de poésie :

«La poésie, c'est ÊTRE, jamais avoir.»
 «Le plus d'ÉMOTIONS possible avec le moins de mots possible.»

«Chaque personne possède les mots pour dire à sa mesure.»

Ainsi, chaque automne, trois semaines avant le début du Festival, nous animons des ateliers de poésie à raison de trois heures par semaine. C'est peu, mais c'est aussi beaucoup quand les mots causent des difficultés.

En effet, pour certains participants, certaines participantes, quelques minutes d'écriture représentent tant d'efforts ! Afin d'alléger leur démarche, nous leur proposons des activités pédagogiques (lecture de poésies, poèmes à compléter, écoute de chansons) qui ont une «charge poétique» et qui renvoient au cœur de l'humain.

Plus elles progressent, plus les personnes se prennent au jeu. Grâce au soutien des animatrices, les mots émergent en paroles, si c'est nécessaire,

avant d'être écrits. Après plusieurs essais, le travail de peaufinage commence: «le moins de mots possible»...

La troisième semaine, 40 personnes sont à l'œuvre, 40 poèmes naissent. Seulement 15 d'entre eux seront lus au Festival. Comment les sélectionner? Une animatrice lit tous les poèmes et, démocratie oblige, nous votons. Déception pour les uns, fierté pour les autres. Pour certains, papillons ressentis à la pensée de lire publiquement son poème lors des dîners-poésie du Festival.

Dîner-poésie dans nos locaux. La culture se déplace. COMSEP reçoit les poètes du monde. L'effervescence est à son comble, tant chez les poètes de COMSEP – qui seront bientôt reconnus publiquement – que chez ceux et celles qui les soutiennent. Pendant la semaine que durera le Festival, nos poètes d'ici partageront avec des poètes d'ailleurs des moments magiques. Ces poètes «professionnels», nous les avons déjà «apprivoisés», notamment lors des ateliers d'informatique, puisque nous avons cherché à connaître leur histoire, leur pays et leur culture.

Les poètes d'ici et d'ailleurs se relaient au micro dans un silence total. On entend uniquement le bruit des mots chantés dans toutes les langues comme une mélodie du monde. Certains s'accompagnent parfois à la guitare. La poésie devient alors source de fête. Limites et différences disparaissent par le seul bonheur d'être ensemble.

Depuis 20 ans, des poètes de partout vivent au rythme du Festival international de la poésie de Trois-Rivières. Depuis cinq ans, des poètes partagent leur passion avec d'autres poètes, pour lesquels les mots deviennent lentement des amis.



Écriture

Écrire.
L'encre qui coule de ma plume
comme le sang dans mes veines.

Exprime mes sens dans les mots
tout en estompant mes peurs.
Laisant vaguer mes émotions
dans un sourire radieux.

Âme qui flotte dans mon esprit,
qui est libre de ses souvenirs nuageux.
Les chaînes se brisent avec simplicité,
ma carapace s'apaise.

Laisant place à l'imagination
comme un raz-de-marée d'amour
dans la liberté.

Samuel Julien

Agitation autour de la table

Rendez-vous du monde
dans un lieu aux tables bien mises.
Des odeurs de menus succulents
flottent.

Des visages différents
sont venus
au rendez-vous.

D'autres visages plus familiers
aux gestes fébriles et la gorge asséchée
font partager à leurs hôtes
leurs récits, leurs écrits.
Parfois drôles,
parfois durs et inattendus.

Tous ces précieux moments,
tout ce partage d'émotions
imprégné de douce musique
en ce vingt ans d'amour de la poésie.

Denise Vézina

Cœur blessé

Moi, cœur blessé
Soleil, tombe sur mon corps
Pour garder l'espoir
La vie continue de plus belle.

Ghislain Gravel

Mes deux enfants

Mes deux enfants,
mes deux rayons de soleil
dans le ciel tout bleu.

Je pense souvent à vous,
je vous aime de tout mon cœur,
de tout mon amour.

Vous êtes des étoiles dans le ciel.
Je les regarde chaque soir
pour que je ne vous oublie pas,
parce que les étoiles c'est fait pour briller
dans la nuit.

Quand je dors,
c'est pour rêver à vous mes deux filles.

Chantal Claing

Toujours continuer

Mon enfance malheureuse,
un mauvais souvenir.
Être le mouton noir,
avoir toujours tort,
pour ma mère, mon père et mes sœurs.
Être placé en institution,
beaucoup de violence en moi,
l'agressivité en moi.
Par contre,
jamais abandonner,
garder espoir,
toujours continuer.

Jean-Claude Fontaine

Le réveil

Ce matin,
je me suis levée,
j'ai pris mon bain,
j'ai déjeuné.
J'étais heureuse,
j'étais seule ;
car je savais
que je m'en allais
voir mes amis
et faire de la poésie.

Chantal Champagne

La

Noblesse de ma langue ; ma faiblesse

LA VALEUR DES GENS SE MESURE-T-ELLE À LEUR CAPACITÉ DE TRADUIRE PAR ÉCRIT PENSÉES, SENTIMENTS ET CONVICTIONS ?

Hélène Brodeur,
formatrice, et **Nathalie Larocque,** participante,
La Clé des Mots (Saint-Constant)

À la rentrée 2004, nous avons organisé une rencontre avec les participants et les participantes. En cette journée d'accueil, différents sujets ont été abordés. L'un d'entre eux a particulièrement touché les adultes de notre groupe le plus avancé: leur place dans un groupe d'alphabétisation.

Pendant la discussion, Nathalie Larocque, qui fréquente La Clé des Mots depuis deux ans et demi, a décrit ses états d'âme. Émus par son intervention, nous lui avons demandé de traduire son expérience en mots. Cela lui a pris deux semaines. En cours de processus, j'ai vérifié avec elle les constructions de phrases qui lui semblaient difficiles. Nathalie a finalement bien exprimé ce qu'elle ressentait, mais ce fut un travail ardu en raison de la grammaire et de la syntaxe. Voici ce qui en a résulté.

Présentation de l'auteure

Je m'appelle Nathalie, je suis une femme de 36 ans. Enfant, je voulais être travailleuse sociale, plus tard, je me savais destinée au droit.

Au primaire, j'ai vu mes rêves s'effacer... mes résultats scolaires m'ont vite catégorisée du côté des incapables. J'ai accepté cette réalité à reculons mais mon cerveau a très bien obéi, lui.

Ma vie a tourné autour de cette étiquette. Enfant, on veut l'ignorer; adulte, c'est de plus en plus difficile à supporter.

Depuis que j'ai des enfants, je me bats pour qu'elles n'en soient pas imprégnées. C'est une grande lutte pour elles aussi. C'est cette même lutte qui a réveillé en moi la loi du «je veux réussir». Soutenue par ma famille, je me dirige aujourd'hui vers des activités qui me prouvent que je peux. Ma peur reste que tout le reste de ma vie ne se passera pas seulement là, je devrai vous affronter... et si je n'étais pas prête? Le supporterai-je à nouveau? C'est très fort l'être humain... mais combien faible.

Tout dialecte traduit le savoir de son peuple.

Nous avons la chance d'avoir une langue complète comportant certaines difficultés qui valorisent tout être pouvant la maîtriser.

Elle ne cesse de croître, de s'améliorer... elle paraît peut-être faible à comparer à certaines de ses cousines mais résiste au temps, brisant les frontières, repoussant les limites, exprimant toute l'émotion et le savoir de peuples, de familles, et d'individus, allant même jusqu'à refléter la personnalité de l'être qui l'utilise.

Le degré d'intelligence de l'individu, la viabilité de ses propos, la force d'exceller sa détermination à vaincre ses propres limites et toutes frontières si rattachent.

Ainsi, l'auteur d'un texte traduit l'ampleur de la situation par le choix judicieux de ses mots. Ce même auteur devient par la maîtrise de sa langue et ses secrets un être muni d'une force extraordinaire. Il n'en manque que très peu pour que les générations futures en soient imprégnées. Toute la philosophie d'un peuple peut être influencée par de tels énoncés comme ceux émis par les grands qui nous ont précédés ou ceux qui nous côtoient.

Malgré toute cette belle «croyance» qui me soulève dans un état pratiquement béat... une inquiétude m'envahit:

Qu'advient-il de moi ?

Si je transpose mes idées sur un papier que j'ai choisi et que je prends une calligraphie remarquable qui reflète l'énergie que je veux transmettre... le merveilleux de ma sagesse glisse entre mes doigts. Je suis à partir de cet instant... en butte à la moquerie des gens. Mon génie n'existe plus, mon talent est disparu, ma crédibilité réduite en néant.

On voit, en moi, une personne qui ne réussit pas puisqu'elle ne maîtrise pas sa syntaxe... si cet aspect manque; toute sa vision perd sa valeur.

Plus jeune, j'étais supposée apprendre la langue plus tard et plus tard... c'est supposé être de l'acquis... c'est fini...

Réveille-toi Cendrillon, le carrosse est passé, le bal est terminé, tu l'as manqué!

Toutes les portes se referment et se refermeront devant toi. Tu vaux ce que ton balai te donne... tes idées valent seulement celles que tu peux écrire. On t'a mille fois répété ce que tu vaux, tu le crois ; ça fait parti de ta peau.

L'inquiétude n'est plus... la certitude demeure.

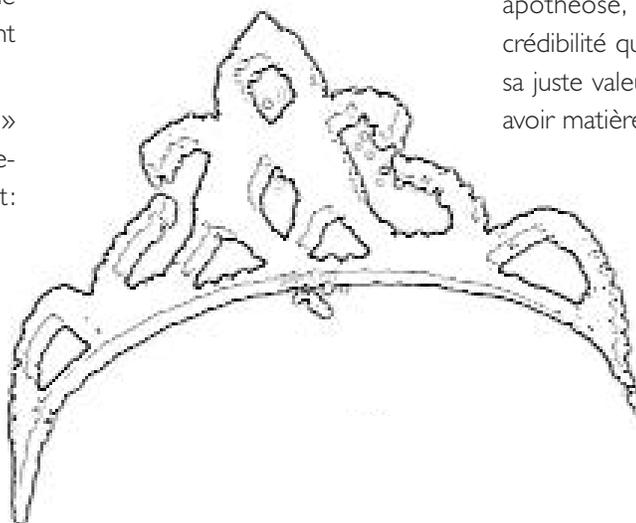
Apprends le dicton: «Si tu ne vaux pas une risée tu ne vaux pas grand chose»... mais est-ce tout ce que je sens que je vaux... une risée?

N'étais-je pas née moi aussi pour conquérir l'avenir? Avoir cette fierté de réussite à l'intérieur et voguer sur les rêves, qui se réalisent à force de travail?

J'ai la chance d'avoir un endroit pour prendre des cours, un endroit qui m'accueille telle que je suis, qui donne à chaque personne l'importance qui lui revient, où nos valeurs sont nobles, la viabilité de nos propos est juste, notre détermination peut nous faire repousser les limites... ils lisent ce qu'on écrit en y donnant toute l'importance qui y est rattachée... comme si c'était des mots prononcés.

Ils trouvent primordial de nous revaloriser, de nous pousser à nous dépasser de telle sorte que même si Cendrillon prend un balai, elle demeure une merveilleuse princesse.

Avec le temps, j'apprendrai à corriger mes fautes ainsi, je me sentirai plus forte, à votre niveau. D'ici mon apothéose, me laisserez-vous la crédibilité qui honorera mon propos à sa juste valeur même si le scripte peut avoir matière à controverse?





La **personne au cœur de l'expérience**

L'ÉCOUTE, LA VALORISATION DES COMPÉTENCES, LE RESPECT FORMENT LA TOILE DE FOND DE LA MAISON DES MOTS DES BASSES-LAURENTIDES.

Réjeanne Savard,
coordonnatrice, La Maison des mots des
Basses-Laurentides

La Maison des mots des Basses-Laurentides repose d'abord et avant tout sur les gens, participants, participantes, équipe de travail et membres de la communauté. Lorsque l'administration l'a compris, il ne lui restait plus qu'à prendre soin du moteur pour que la machine fonctionne adéquatement.

Tabler sur les compétences et les forces

Dans notre groupe, les travailleuses sont traitées avec le même égard que les participants et les participantes. Aucune injustice, aucun manque de respect ne sont tolérés ni envers les uns ni envers les autres. Même si cette notion semble évidente au départ, trop souvent nous excusons certains gestes venant des participants et des participantes. Si nous voulons traiter ces derniers de façon égalitaire, ne devons-nous pas réagir à ce qui nous indispose, comme nous le faisons avec n'importe qui?

Sur le plan de la gestion, l'équipe de travail prend part à la majorité des décisions. Le consensus est particulièrement aisé à obtenir puisque les projets sont choisis selon les besoins des participants, des participantes et modelés selon les intérêts de chaque travailleuse. Cette année, pour remédier à nos problèmes de recrutement, nous avons axé



nos efforts sur la promotion de l'organisme, entraînant ainsi une restructuration du travail. Se voyant obligées de diminuer leurs heures d'animation, les travailleuses ont dû faire preuve d'ouverture d'esprit. Malgré tout, les tâches ont été distribuées à la satisfaction de toutes, puisque nous avons tenu compte des compétences de chacune dans leur répartition.

Cette façon de procéder est l'une des plus efficaces que nous connaissons. Elle amène l'équipe à demeurer motivée et à consolider ses forces en prenant part activement au développement de l'organisme.

Repousser les limites

La frustration engendre la frustration, l'empathie entraîne l'empathie. Lorsque nous sommes traités avec compassion, nous traitons les autres avec compassion. Les participants et les participantes bénéficient ainsi directement du traitement réservé aux travailleuses. Ils se sentent non seulement soutenus, mais également importants, respectés et reconnus à leur juste valeur. Parce que nous croyons en eux et en leurs compétences, ils ont une meilleure image d'eux-mêmes et tentent de nouvelles expériences. Peu à peu, ils prennent confiance en eux, et cela crée un impact sur tous les aspects de leur vie. Il leur devient alors possible de repousser leurs limites.

La communauté aussi est amenée à aller plus loin, à voir les choses autrement grâce à nos activités pour le

moins percutantes. Par exemple, lors de l'inauguration de nos nouveaux locaux, nous avons mis en relief l'écart entre les milieux aisés et une des réalités très présentes de l'analphabétisme, la pauvreté. Accueillis dans un décor très *glamour*, avec violonistes et serveurs en tenues de soirée passant canapés et vin, les invités se sont retrouvés dans un lieu transformé après la conférence de presse: derrière les œuvres d'art réparties ici et là en début de soirée, des messages relaient maintenant les difficultés des personnes analphabètes et des serveurs habillés de vêtements troués s'empressaient de leur offrir des biscottes enduites de Cheez Whiz et du Kool-Aid. Pendant les dernières journées portes ouvertes, nous avons également plongé les visiteurs dans la réalité vécue par les personnes peu alphabétisées au moyen de mises en situation et nous leur avons fait vivre une démarche d'alphabétisation populaire (accueil, participation à un atelier et à des activités conscientisantes).

Conclusion

Il est très stimulant de voir tous ceux et celles qui gravitent autour de l'organisme évoluer dans un cadre enrichissant. La façon d'aborder les gens, de s'adapter à leurs besoins, le fonctionnement démocratique, le souci d'éveiller les consciences font de La Maison des mots des Basses-Laurentides un milieu de vie où la personne se trouve au cœur de l'expérience.



L'Union fait la force

À GROUPE ALPHA DES ETCHEMINS, CHAQUE MAILLON DE LA CHAÎNE CONTRIBUE À L'ESSOR DE L'ORGANISME ET DE LA RÉGION.

Francine Renaud,
coordonnatrice, Groupe Alpha des Etchemins

Située au sud du fleuve Saint-Laurent, à environ 100 kilomètres de la ville de Québec, la municipalité régionale de comté (MRC) Les Etchemins est bornée à l'ouest et au nord-ouest par la Beauce, au nord par la MRC de Bellechasse, à l'est par celle de Montmagny et au sud par la frontière américaine. S'étendant sur une superficie de 1 810,87 kilomètres carrés, entre la chaîne de montagnes des Appalaches et la rivière Saint-Jean, la région comprend 13 municipalités totalisant une population de 17 745 habitants.

Au XIX^e siècle, l'exploitation forestière et l'agriculture amorcent le développement économique du territoire. Par la suite, l'industrie laitière et de nombreuses entreprises artisanales spécialisées dans la préparation du bois de construction et la fabrication de portes et fenêtres contribuent à son intensification.

La situation actuelle n'est plus aussi rose. Depuis une quarantaine d'années, la MRC a vu sa population diminuer de plus de 26%. Avec l'exode des jeunes et l'absence de moyens de transport, elle a assisté à la fermeture graduelle de ses petites écoles de village. Enfin, le taux d'analphabétisme y est particulièrement élevé: 42,7% des adultes âgés entre 20 et 64 ans ne possèdent pas de diplôme d'études secondaires¹.



Une dynamique basée sur l'entraide

Groupe Alpha des Etchemins voit le jour en 1996. Dès le début de ses activités, il rencontre des difficultés de recrutement causées en grande partie par l'éloignement des municipalités les unes des autres et l'absence de transport en commun. Le développement de points de service apparaît rapidement comme la solution au problème. Ainsi, en 2001, nous profitons de la possibilité offerte par le ministère de l'Éducation du Québec pour faire le grand saut: nous possédons désormais des locaux dans deux municipalités et allons dans une troisième faire de l'alphabétisation.

Le nombre de personnes par atelier est limité à six ou sept, car nous intervenons auprès d'individus aux besoins fort différents. De plus, avec une approche personnalisée, plus intime, des liens se tissent aisément entre les participants, les participantes et les animatrices. Une merveilleuse dynamique basée sur le respect, la confiance et l'entraide s'est donc graduellement installée dans l'organisme. Cela nous stimule et nous motive à élaborer de nouveaux projets malgré les difficultés financières qui nous attendent toujours au détour.

C'est d'ailleurs pour résoudre en partie nos problèmes financiers que nous concevons, à partir de 1999, trois outils pédagogiques : *Alpha et tradition orale*, *Partager son histoire, enrichir le monde* et *Les Etchemins... une région que j'apprivoise*. Cette dernière recherche documentaire et terrain, effectuée avec les participants et les participantes, marque un tournant dans notre histoire, car c'est lors de sa réalisation que nous organisons nos premières

sorties en groupe. Les visites de sites historiques et de musées éveillent les participants et les participantes au monde de la culture et des arts, domaines très peu prisés dans notre région rurale.

Plusieurs têtes valent mieux qu'une

Pour revitaliser la région et répondre aux besoins d'une population démunie, nous unissons également nos forces à celles du milieu. Une première occasion nous est donnée de le faire en 1999 lorsque les intervenants et les intervenantes du CLSC des Etchemins déménagent de leurs locaux situés dans un ancien collège. Grâce à l'engagement de plusieurs acteurs de la communauté, particulièrement le Centre local de développement (CLD) et le Centre de santé des Etchemins, des organismes s'unissent afin de sauvegarder cet édifice construit en 1947 et le transformer en un centre communautaire dont les deux étages supérieurs deviennent une résidence pour personnes âgées. Le reste du bâtiment est occupé, entre autres, par une radio communautaire, un comptoir vestimentaire, un comptoir alimentaire, le Centre local de développement et le Carrefour jeunesse emploi.

Cette solidarité régionale est de nouveau mise à l'honneur lors de la fusion des réseaux de services de santé et de services sociaux par la nouvelle Agence de développement du gouvernement libéral. Présentement, tous les organismes communautaires, les institutions ainsi que la population forment une alliance en vue d'obtenir un réseau unique pour la MRC des Etchemins.

En tant que groupe d'alphabétisation populaire, nous collaborons également avec plusieurs organismes qui, dans leur plan d'action, accordent une place prioritaire à l'alphabétisation et à la prévention de l'analphabétisme. Nous avons réalisé notamment un projet d'éveil à la lecture et à l'écriture en partenariat avec Parentaïme, Maison de la Famille des Etchemins. Cette expérience nous a permis de concevoir et de diffuser dans la région de Chaudière-Appalaches un guide d'animation et d'activités, *L'Aventure des mots*. Nous offrons aussi dans les 10 écoles primaires du territoire des ateliers d'aide aux devoirs pour les parents d'enfants de première année.

Une merveilleuse dynamique basée sur le respect, la confiance et l'entraide s'est graduellement installée dans l'organisme. Cela nous stimule et nous motive à élaborer de nouveaux projets.



Il est utopique de penser que nous pourrions un jour combler tous les besoins, mais nous sommes convaincus que le rôle joué par notre organisme est primordial et que notre lutte contre les inégalités sociales engendrées par la pauvreté et l'analphabétisme est justifiée.

En jetant un regard sur le chemin parcouru depuis 1996, nous ne pouvons qu'être fiers, car nous avons gravi une bonne partie de la montagne. Désormais connus et reconnus dans notre milieu, nous sommes souvent sollicités pour participer à différents projets. Nous devons toutefois nous rendre à l'évidence et admettre qu'une longue route nous attend : nous ne couvrons qu'une partie du territoire et un grand nombre de personnes analphabètes ne sont toujours pas touchées par nos services. Certes, il est utopique de penser que nous pourrions un jour combler tous les besoins, mais nous sommes convaincus que le rôle joué par notre organisme est primordial et que notre lutte contre les inégalités sociales engendrées par la pauvreté et l'analphabétisme est justifiée.



LETTRE D'UNE LECTRICE



Les emps

changent

Je représente la relève de l'A.B.C. des Manoirs, groupe d'alphabétisation populaire de Terrebonne, une petite localité au nord de Montréal. Jeune femme de 25 ans, j'ai fait mon entrée dans le monde de l'alphabétisation populaire en 2002 par un pur hasard. Ce qui était un simple travail au début s'est rapidement transformé en vocation profonde. Je suis « tombée dedans » et depuis je m'en abreuve. Je veux apprendre, je veux comprendre, je veux des réponses. J'ai donc lu plusieurs numéros de la revue du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, *Le Monde alphabétique*, et divers documents sur l'alphabétisation populaire; j'ai assisté aux assemblées générales du Regroupement depuis trois ans; et je me suis jointe au Comité de lecture de la revue en 2003. Peu à peu, j'ai commencé à mieux saisir ce qu'était l'alphabétisation populaire, de même que ses principes de base, et certaines inquiétudes ont grandi en moi.

Le mouvement demeure difficile à cerner. Les discours ne sont pas clairs et nos valeurs non plus. Nous nous empêtrons dans des théories, alors que nous aidons des êtres humains conscients de leurs besoins et soucieux d'obtenir des ressources. Ce temps passé à la recherche de nouvelles méthodes ou façons de faire nous fait voir double à certains moments. Je ne distingue pas les bases fondamentales qui ont donné naissance à ce mouvement et auxquelles je cherche à m'enraciner. Bien sûr; nous avons des lignes directrices communes, mais le précédent numéro de la revue *Le Monde alphabétique* nous a bien démontré

qu'elles n'ont pas le même sens pour tous et toutes, et qu'il est difficile de s'y retrouver! Nous faisons partie d'un même mouvement, mais nous n'arrivons pas à tenir le même discours (du moins, c'est l'impression que cela donne quand on est nouvelle). Le numéro 16 n'a fait que renforcer mes malaises et mes inquiétudes: dans plusieurs articles il est question de culture et d'éducation populaires, bien qu'«il existe un écart entre les valeurs de notre Déclaration de principes, réaffirmées en février 2004, et notre "connaissance" de la culture populaire, qui se limite trop souvent à des éléments superficiels¹». Serions-nous en train de perdre notre raison d'être en tant que mouvement? Avons-nous perdu le cap? Qu'advient-il de nous?

C'est à la relecture du numéro 16 que mes impressions me sont apparues comme des évidences. Plusieurs textes m'interpellaient déjà, mais quand j'en ai fait la critique, pour les besoins du Comité de lecture, ce que je prenais pour des incertitudes personnelles se sont révélées collectives. La coupure s'est faite je ne sais à quel moment, mais lorsque la relève est arrivée, le mouvement était déjà en questionnement par rapport à ses principes de base. S'est alors enclenchée une recherche du tonnerre sur de nouvelles méthodes pour intéresser les participants et les participantes, peut-être pour retrouver les fondements de cette éducation populaire spécifique à notre milieu. Imaginez, en plus d'avoir à m'adapter au travail et aux gens qui m'entouraient, je devais comprendre des concepts que même les plus érudits ne comprenaient plus. Bien sûr, il faut renouveler nos pratiques pour assurer une certaine «éducation», mais les participants et les participantes ne sont-ils pas les meilleurs guides? N'est-ce pas en raison de leurs besoins que nous sommes là? Plusieurs textes démontrent d'ailleurs que, si nous arrêtons de chercher, les participants et les participantes trouvent eux-mêmes une réponse.

Il n'y a plus de juste ligne en alphabétisation populaire, et je crois que c'est une des raisons qui nous font perdre l'équilibre. La paperasse et les livres sont en train de prendre le dessus sur notre sens du partage. À trop chercher, on se perd! En outre, nos valeurs ne sont pas toujours mises en pratique. Notre culture de démocratie et d'égalité en prend souvent pour son rhume. Enfin, nous marchons souvent sur des œufs quand vient le temps d'affirmer notre façon de voir les choses et d'agir.

Le numéro 16 de la présente revue a déclenché en moi l'envie urgente de remettre ma carcasse sur ses deux pieds. Je me devais d'être fidèle à moi-même – comme on amène les participants et les participantes à le faire – et d'oser penser différemment des autres, même s'ils croient détenir «la vérité».

Les temps changent. C'est le moment de revoir nos valeurs, nos idéaux et notre rôle selon la réalité d'aujourd'hui et celle de la relève, réalité qui se rapproche souvent de celle des participants et des participantes. Je sais que le travail est déjà commencé et que vous ne m'attendiez pas pour le faire. Nous sommes sur la bonne voie: c'est en se posant des questions et en agissant collectivement que l'on change des choses, que l'on peut espérer remettre le train sur ses rails.

Stéphanie Valiquette



Démarche en prévention, Parent d'abord

Carte routière dans une pochette

Année de publication : 2005

Par Déclic

Une illustration graphique de la démarche de concertation menée par Déclic. À l'endos de la carte se trouvent des textes expliquant les étapes de l'itinéraire suivi en lien avec la prévention.

(Voir le texte *Agir de l'intérieur*, à la page 46.)

Prix : gratuit, mais frais d'envoi

Disponible à l'endroit suivant :

Déclic

350, rue Frontenac

Berthierville (Québec) J0K 1A0

Tél. : (450) 836-1079

Télec. : (450) 836-1079

Courriel : declic@pandore.qc.ca

Pratiqua Pop/Vie de groupe

Six pochettes de 60 à 100 pages chacune et un guide, 8 1/2 po x 11 po

Année de publication : 2005

Par Concert'Action Alpha (RASJM, Déclic et CSML)

Six activités touchant à plusieurs aspects de la vie de groupe, entre autres, le développement d'un sentiment d'appartenance, la réalisation de projets, la place qu'on occupe dans le groupe. Exercices de lecture et de calcul en lien avec chaque thème.

Prix : 100\$ pour les organismes membres du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, plus frais d'envoi de 12\$

Disponible à l'endroit suivant :

Concert'Action Alpha

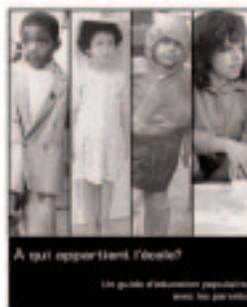
350, rue Frontenac

Berthierville (Québec) J0K 1A0

Tél. : (450) 836-0036

Télec. : (450) 836-1079

Courriel : concertactionalpha@intermonde.net



À qui appartient l'école?

Un guide d'éducation populaire avec les parents

150 pages, 8 1/2 po x 11 po

Année de publication : 2004

Par le Centre de ressources de la troisième avenue (CRTA)

Ce guide facilite le travail avec les parents soucieux de la qualité de l'éducation offerte à leurs enfants, mais qui se sentent impuissants à modifier les pratiques et les attitudes

de l'école. Les sujets abordés reflètent les préoccupations des parents : la légitimité de leur rôle, leur participation au processus de décision à l'école et leur engagement par rapport aux inégalités scolaires. En plus de proposer trois modules dont les ateliers peuvent s'agencer selon la disponibilité et les objectifs du groupe, le guide comprend une introduction à l'éducation populaire et des outils pour l'animation. (Le CRTA est intéressé à collaborer avec les groupes désirant utiliser ce guide dans leurs ateliers avec des parents.)

(Voir le texte *Le culturocentrisme de l'école*, à la page 38.)

Prix : 20 \$, version française ou anglaise, plus frais d'envoi

Disponible à l'endroit suivant :

Centre de ressources de la troisième avenue

Third Avenue Resource Centre

1857, boul. de Maisonneuve Ouest

Montréal (Québec) H3H 1J9

Tél. : (514) 279-1286

Courriel : info@crtca.ca



Les nouvelles connaissances usuelles, Le cœur et les vaisseaux sanguins

36 pages, 5 po x 8 po

Année de publication : 2004

Par Lettres en main

Ouvrage thématique sur le cœur et les vaisseaux sanguins. Cette collection reprend le concept de la série Connaissances usuelles publiée dans les années 50 par les Frères de l'Instruction chrétienne.

Prix : gratuit, mais frais d'envoi

Disponible à l'endroit suivant :

Lettres en main

5483, 12^e Avenue

Montréal (Québec) H1X 2Z8

Tél. : (514) 729-3056

Télec. : (514) 729-3010

Courriel : lem@cam.org

Site Internet : www.cam.org/~lem



Le plaisir de faire les devoirs & leçons en famille

Guide pour les parents

12 pages, 7 po x 8 1/2 po

Année de publication: 2003

Par Popco et la Maison de la famille

Ce document, qui s'adresse aux parents ayant des enfants au primaire, propose des trucs et des conseils pour les devoirs et les leçons. Simple et imagé.

Prix: 5\$, plus frais d'envoi

Disponible à l'endroit suivant:

Popco

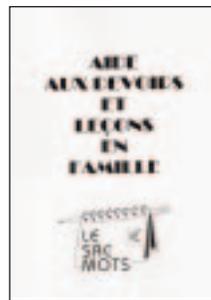
24, boulevard des Îles, bureau 104

Port-Cartier (Québec) G5B 2M9

Tél.: (418) 766-8047

Télec.: (418) 766-6367

Courriel: popco@globetrotter.net



Aide aux devoirs et leçons en famille

38 pages, 8 1/2 po x 11 po

Année de publication: 2002

Par Stéphanie R. Chaput et Danyèle Bachand

Un outil d'aide aux parents ainsi qu'aux formateurs et formatrices. L'ouvrage contient des activités créatives et des conseils pour faciliter la période des devoirs.

Prix: 10\$, plus frais d'envoi



Harry Potter, tome 1

149 pages, 8 1/2 po x 11 po

Année de publication: 2002

Par Stéphanie R. Chaput et Danyèle Bachand

Guide d'activités pour l'animation d'un club de lecture abordant les thèmes du livre Harry Potter à l'école des sorciers.

Prix: 15\$, plus frais d'envoi



Harry Potter, tome 2

157 pages, 8 1/2 po x 11 po

Année de publication: 2003

Par Stéphanie R. Chaput et Danielle Malenfant

Guide d'activités pour l'animation d'un club de lecture abordant les thèmes du livre Harry Potter et la chambre des secrets.

Prix: 15\$, plus frais d'envoi

Disponibles à l'endroit suivant:

Le Sac à mots

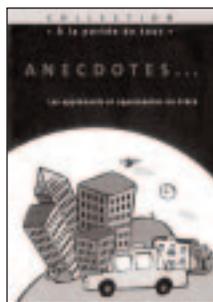
94, rue du Sud

Cowansville (Québec) J2K 2X2

Tél.: (450) 266-3766

Télec.: (450) 266-0534

Courriel: sacamo@videotron.ca



Anecdotes...

58 pages, 5 po x 7 po

Année de publication: 2001

Par le Centre de ressources éducatives et communautaires pour adultes (CRECA)

Vous est-il arrivé de vivre une situation embarrassante sans savoir comment réagir? Cela a déjà été le cas pour des participants et des participantes du CRECA, qui nous racontent avec humour leurs aventures.

Prix: 5\$, plus frais d'envoi

Disponible à l'endroit suivant:

Centre de ressources éducatives et communautaires pour adultes

10 770, rue Chambord

Montréal (Québec) H2C 2R8

Tél.: (514) 596-7629

Télec.: (514) 596-7681

Courriel: administration@creca.net



ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

ALPHA-TÉMIS

11, rue Saint-Isidore Ouest, C.P. 239
Laverlochère J0Z 2P0
Tél.: (819) 765-2549
Télé.: (819) 765-2564
Courriel: alphatemis@hotmail.com

CENTRE DE CROISSANCE D'ABITIBI-OUEST INC.

302, rue Principale, C.P. 533
La Sarre J9Z 3J3
Tél.: (819) 333-3881
Télé.: (819) 333-3083
Courriel: c.c.a.o@cablevision.qc.ca

BAS-SAINT-LAURENT

ABC DES PORTAGES

26, rue Joly
Rivière-du-Loup G5R 3H2
Tél.: (418) 862-9998
Télé.: (418) 867-8920
Courriel: abcdesportages@videotron.ca

CENTRE ALPHA DES BASQUES

15, rue Notre-Dame Est
Trois-Pistoles G0L 4K0
Tél.: (418) 851-4088
Télé.: (418) 851-3854
Courriel: centrealpha@intermobilex.com

CENTRE-DU-QUÉBEC

ALPHA-NICOLET

690, rue De Monseigneur-Panet, bureau 110
Nicolet J3T 1W1
Tél.: (819) 293-5745
Télé.: (819) 293-8339
Courriel: alpha.nicolet@sogetel.net

CENTRE D'ACTION BÉNÉVOLE DE LA MRC DE BÉCANCOUR

124, rue Saint-Antoine
Sainte-Sophie-de-Lévrard G0X 3C0
Tél.: (819) 288-5533
Télé.: (819) 288-5662
Courriel: cabbecancour@qc.aira.com

LUDOLETTRE

430, rue Lamothe
Saint-Léonard-d'Aston J0C 1M0
Tél.: (819) 399-3023
Télé.: (819) 399-3023
Courriel: ludolettre@sympatico.ca

CHAUDIÈRE-APPALACHES

ABC LOTBINIÈRE

3, rue Bois-de-l'Ail
Saint-Flavien G0S 2M0
Tél.: (418) 728-2226
Télé.: (418) 728-0167
Courriel: abcl@globetrotter.net

ALPHA ENTRAIDE DES CHUTES-DE-LA-CHAUDIÈRE

1120, boulevard de la Rive-Sud, local 210
Saint-Romuald G6W 5M6
Tél.: (418) 834-3011
Télé.: (418) 834-3011
Courriel: alpha-entraide@qc.aira.com

ALPHARE

12910, 2^e Avenue
Saint-Georges G5Y 1Y3
Tél.: (418) 226-4111
Télé.: (418) 226-4111
Courriel: capb@globetrotter.net

CLÉS EN MAIN

268C, rue Lionel-Groulx, C.P. 464
Saint-Jean-Port-Joli G0R 3G0
Tél.: (418) 598-9780
Télé.: (418) 598-9780
Courriel: clesmain@globetrotter.net

GROUPE ALPHA DES ETCHEMINS

201, rue Claude-Bilodeau, bureau 17
Lac-Etchemin G0R 1S0
Tél.: (418) 625-2550
Télé.: (418) 625-2549
Courriel: alpha@sogetel.net

GROUPE EN ALPHABÉTISATION MONTMAGNY-NORD

104A, avenue Sainte-Marie
Montmagny G5V 2S2
Tél.: (418) 241-5024
Télé.: (418) 248-4025
Courriel: gamn@cgcable.ca

L'ABC DES HAUTS-PLATEAUX MONTMAGNY-L'ISLET INC.

21, rue Principale
Saint-Pamphile G0R 3X0
Tél.: (418) 356-3737, poste 115
Télé.: (418) 356-3112
Courriel: abcsud@globetrotter.net

LA CLÉ DE L'ALPHA

159, rue Notre-Dame Nord
Thetford Mines G6G 2S1
Tél.: (418) 338-8193
Télé.: (418) 338-8193
Courriel: clealpha@bellnet.ca

CÔTE-NORD

CENTRE ALPHA LIRA

460A, place du Commerce
Sept-Îles G4R 2Z6
Tél.: (418) 968-9843
Télé.: (418) 968-0990
Courriel: lira@globetrotter.net

POPCO INC.

24, boulevard des Îles, bureau 104
Port-Cartier G5B 2M9
Tél.: (418) 766-8047
Télé.: (418) 766-6367
Courriel: popco@globetrotter.net

GASPÉSIE- ÎLES-DE-LA-MADELEINE

DÉVELOPPEMENT COMMUNAUTAIRE UNÎLE INC.

Bassin, C.P. 190
Îles-de-la-Madeleine G8B 1J0
Tél.: (418) 937-5459
Télé.: (418) 937-2145
Courriel: unile@duclos.net

LANAUDIÈRE

A.B.C. DES MANOIRS

568, rue Léon-Martel
Terrebonne J6W 2J8
Tél.: (450) 471-6928
Télé.: (450) 471-6928
Courriel: abcdesmanoirs@hotmail.com

AU BORD DES MOTS

171, rue Saint-Antoine Nord
Lavaltrie J0K 1H0
Tél.: (450) 586-0820
Télé.: (450) 586-1231
Courriel: auborddesmots.7@qc.aira.com

**DÉCLIC**

350, rue Frontenac, C.P. 377
Berthierville J0K 1A0
Tél. : (450) 836-1079
Télé. : (450) 836-1079
Courriel : declic@pandore.qc.ca

REGROUPEMENT DES ASSISTÉS SOCIAUX DU JOLIETTE MÉTROPOLITAIN (RASJM)

144, rue Saint-Joseph
Joliette J6E 5C4
Tél. : (450) 756-1155
Télé. : (450) 760-3586
Courriel : rasjm@qc.aira.com

LAURENTIDES**LA GRIFFE D'ALPHA**

610, rue de la Madone
Mont-Laurier J9L 1S9
Tél. : (819) 440-2044
Télé. : (819) 623-3081
Courriel : griffe.alpha@sympatico.ca

LA MAISON DES MOTS DES BASSES-LAURENTIDES

50A, rue Turgeon
Sainte-Thérèse J7E 3H4
Tél. : (450) 434-9593
Télé. : (450) 434-5181
Courriel : lamaison@qc.aira.com

LA MAISON POPULAIRE D'ARGENTEUIL

335, rue Principale
Lachute J8H 2Z7
Tél. : (450) 562-1996
Télé. : (450) 562-2458
Courriel : alphala@cam.org

LE COIN ALPHA

475, rue Laviolette
Saint-Jérôme J7Y 2T8
Tél. : (450) 436-2099
Télé. : (450) 436-2099
Courriel : coin.alpha@netc.net

LAVAL**AU JARDIN DE LA FAMILLE DE FABREVILLE**

3867, boulevard Sainte-Rose
Laval H7P 1C8
Tél. : (450) 622-9456
Télé. : (450) 622-0312
Courriel : jardinfamille@videotron.ca

GROUPE ALPHA LAVAL

485, boulevard des Laurentides,
bureau 105
Laval H7G 2V2
Tél. : (450) 669-3232
Télé. : (450) 669-3708
Courriel : alpha@total.net

MAURICIE**CENTRE D'ACTIVITÉS POPULAIRES ET ÉDUCATIVES (CAPE)**

770A, rue Réal
La Tuque G9X 2S7
Tél. : (819) 523-7533
Télé. : (819) 523-9872
Courriel : franpre.cape_l@lino.com

CENTRE D'ÉDUCATION POPULAIRE POINTE-DU-LAC

490, rue Grande-Allée
Trois-Rivières G9B 7S3
Tél. : (819) 377-3309
Télé. : (819) 377-3052
Courriel : ceppdl@cogocable.ca

COMSEP

620, rue Sainte-Geneviève
Trois-Rivières G9A 3W7
Tél. : (819) 378-6963
Télé. : (819) 378-0628
Courriel : comsep@tr.cogocable.ca

EYBÛN

89, rue Saint-Irénée
Cap-de-la-Madeleine G8T 7C3
Tél. : (819) 373-7653
Télé. : (819) 691-2866
Courriel : ebyon@infoteck.qc.ca

LA CITÉ DES MOTS

805, 111^e Rue
Shawinigan-Sud G9P 2T5
Tél. : (819) 537-1055
Télé. : (819) 537-5445
Courriel : citedmots@hotmail.com

LA CLÉ EN ÉDUCATION POPULAIRE DE LA MRC DE MASKINONGÉ

110, 2^e Avenue, 2^e étage
Louiseville J5V 1X1
Tél. : (819) 228-8071
Télé. : (819) 228-4358
Courriel : education.populaire@bellnet.ca

MONTÉRÉGIE**AIDE PÉDAGOGIQUE AUX ADULTES ET AUX JEUNES (APAJ)**

330, avenue Saint-Simon
Saint-Hyacinthe J2S 5B9
Tél. : (450) 261-0384
Télé. : (450) 261-0835
Courriel : apaj@cogocable.ca

CENTRE ALPHA-SOURD RIVE-SUD

208, rue Notre-Dame
Sainte-Pie J0H 1W0
Tél. : (450) 772-6778
Télé. : (450) 772-6778
Courriel : asourdsud@hotmail.com

COMQUAT INC.

2455, boulevard Perrot
Notre-Dame-de-l'Île-Perrot J7V 8P4
Tél. : (514) 453-3632
Télé. : (514) 453-3637
Courriel : comquatinc@videotron.ca
Site Internet :
<http://pages.infinit.net/comquat/>

LA BOÎTE À LETTRES DE LONGUEUIL

212, rue Gentilly Ouest
Longueuil J4H 1Z6
Tél. : (450) 646-9273
Télé. : (450) 646-9281
Courriel : bal@bellnet.ca

LA CLÉ DES MOTS

200, rue Saint-Pierre, bureau 103
Saint-Constant J5A 2G9
Tél. : (450) 635-1411
Télé. : (450) 635-5142
Courriel : lacledesmots@videotron.ca

LA PORTE OUVERTE

81, rue Frontenac
Saint-Jean-sur-Richelieu J3B 2Y4
Tél. : (450) 346-3283
Télé. : (450) 346-3283
Courriel : laporteouverte@videotron.ca

L'ARDOISE DU BAS-RICHELIEU

71, rue de Ramesay, local 309
Sorel-Tracy J3P 3Z1
Tél. : (450) 780-1016
Télé. : (450) 780-1182
Courriel :
ardoisedubasrichelieu@iquebec.com

**L'ÉCRIT TÔT DE SAINT-HUBERT**

3825, rue Windsor
 Saint-Hubert J4T 2Z6
 Tél. : (450) 443-1411
 Téléc. : (450) 443-3772
 Courriel : ecritot@bellnet.ca
 Site Internet : www.ecritot.ca

LE FABLIER

2027, rue Daniel
 Longueuil J4J 5M1
 Tél. : (450) 646-8808
 Téléc. : (450) 646-8806
 Courriel : lefablier@bellnet.ca

LE SAC À MOTS

94, rue Sud
 Cowansville J2K 2X2
 Tél. : (450) 266-3766
 Téléc. : (450) 266-0534
 Courriel : sacamo@videotron.ca

LES GRANDS DÉBROUILLARDS

52, rue Nicholson
 Valleyfield J6T 4M8
 Tél. : (450) 377-7606
 Téléc. : (450) 377-0215
 Courriel :
 grands_debrouillards@rocler.qc.ca

MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN**CARREFOUR D'ÉDUCATION POPULAIRE DE POINTE SAINT-CHARLES**

2356, rue Centre
 Montréal H3K 1J7
 Tél. : (514) 596-4444
 Téléc. : (514) 596-4443
 Courriel : carrefour.anim@cscdm.qc.ca
 Site Internet :
 www.communautique.qc.ca/carrefour

CENTRE ALPHA-SOURD DE MONTRÉAL

7400, boulevard Saint-Laurent, bureau 25
 Montréal H2R 2Y1
 Tél. : (514) 278-5334
 Téléc. : (514) 279-5373
 Courriel : casourd@hotmail.com

CENTRE DE LECTURE ET D'ÉCRITURE

4450, rue Saint-Hubert, bureau 217
 Montréal H2J 2W9
 Tél. : (514) 849-5473
 Téléc. : (514) 350-8887
 Courriel : ecriture@cam.org
 Site Internet :
 www.communautique.qc.ca/cle

CENTRE DE LIAISON POUR L'ÉDUCATION ET LES RESSOURCES CULTURELLES (CLERC)

12618, rue Sainte-Catherine Est
 Montréal H1B 1W9
 Tél. : (514) 640-8521
 Téléc. : (514) 640-8521
 Courriel : clerc@mainbourg.org

CENTRE HAÏTIEN D'ANIMATION ET D'INTERVENTIONS SOCIALES (CHAI)

419, rue Saint-Rock, 2^e étage
 Montréal H3N 1K2
 Tél. : (514) 271-7563
 Téléc. : (514) 271-3629
 Courriel : centrehaitien@chais.qc.ca

CENTRE INTERNATIONAL D'ÉCHANGES CULTURELS (CIEC)

3516, rue Lacombe, 3^e étage
 Montréal H3T 1M1
 Tél. : (514) 735-5031
 Téléc. : (514) 735-8396
 Courriel : ciecmli@cam.org

CENTRE N A RIVE

6971, rue Saint-Denis
 Montréal H2S 2S5
 Tél. : (514) 278-2157
 Téléc. : (514) 278-4374
 Courriel : naprive@hotmail.com

COMITÉ D'ÉDUCATION DES ADULTES DE LA PETITE-BOURGOGNE ET DE SAINT-HENRI (CEDA)

2515, rue Delisle
 Montréal H3J 1K8
 Tél. : (514) 596-4428
 Téléc. : (514) 596-4981
 Courriel : alpha@ceda22.com
 Site Internet : www.ceda22.com

LA JARNIGOINE

7445, rue Saint-Denis
 Montréal H2R 2E5
 Tél. : (514) 273-6683
 Téléc. : (514) 273-6668
 Courriel : jarnigo@cam.org

LA MAISON D'HAÏTI INC.

8833, boulevard Saint-Michel, 2^e étage
 Montréal H1Z 3G3
 Tél. : (514) 326-3022
 Téléc. : (514) 326-3024
 Courriel : mhaiti@mhaiti.org

L'ATELIER DES LETTRES

1710, rue Beaudry
 Montréal H2L 3E7
 Tél. : (514) 524-0507
 Téléc. : (514) 524-0222
 Courriel : latelier@qc.aira.com

LES ATELIERS MOT-À-MOT DU S.A.C. ANJOU INC.

6497, rue Azilda
 Montréal H1K 2Z8
 Tél. : (514) 354-6526
 Téléc. : (514) 354-2023
 Courriel : sacanjou@b2b2c.ca

LETTRES EN MAIN

5483, 12^e Avenue
 Montréal H1X 2Z8
 Tél. : (514) 729-3056
 Téléc. : (514) 729-3010
 Courriel : lem@cam.org

TOUR DE LIRE

1691, boulevard Pie-IX
 Montréal H1V 2C3
 Tél. : (514) 252-4718
 Téléc. : (514) 252-0600
 Courriel : info@tourdelire.com

OUTAOUAIS**ATELIER D'ÉDUCATION POPULAIRE**

299, route des Cantons
 Saint-Émile-de-Suffolk J0V 1Y0
 Tél. : (819) 426-3193
 Téléc. : (819) 426-4003
 Courriel : atelier1996@sympatico.ca

LE VENT DANS LES LETTRES

365, boulevard Gréber, local 107
 Gatineau J8T 5R3
 Tél. : (819) 561-5473
 Téléc. : (819) 561-5473
 Courriel : ventdansleslettres@bellnet.ca

QUÉBEC**ALPHA STONEHAM**

2627, boulevard Talbot, C.P. 296
 Stoneham G0A 4P0
 Tél. : (418) 848-2958
 Téléc. : (418) 848-7427
 Courriel : alphastoneham@ccapcable.com



SAGUENAY-LAC-SAINT-JEAN

ALPHABEILLE VANIER

235, rue Beaucauge
Vanier G1M 1H2
Tél. : (418) 527-8267
Courriel : alphabeille@qc.aira.com

ATELIER D'ALPHA-SOURDS DE QUÉBEC

4635, 1^{re} Avenue, bureau 221
Charlesbourg G1H 2T1
Tél. : (418) 623-8485
Télé. : (418) 623-7732
Courriel : n.racine@sympatico.ca

ATOUT-LIRE

266, rue Saint-Vallier Ouest
Québec G1K 1K2
Tél. : (418) 524-9353
Télé. : (418) 521-4000
Courriel : atoutlire@qc.aira.com

**CENTRE D'ALPHABÉTISATION
L'ARDOISE**

145, boulevard de la Montagne
Saint-Casimir G0A 3L0
Tél. : (418) 339-2770
Courriel : ardoise.alpha@globetrotter.net

**FORMATION ALPHABÉTISATION
CHARLEVOIX (FAC)**

595, rue Georges-Édouard Tremblay
Baie-Saint-Paul G3Z 1V5
Tél. : (418) 435-5752
Télé. : (418) 435-5778
Courriel : alphacharlevoix@hotmail.com

LA MARÉE DES MOTS

3365, chemin Royal, 2^e étage
Beauport G1E 1W1
Tél. : (418) 667-1985
Télé. : (418) 667-4954
Courriel : lamareedesmots@oricom.ca

LIS-MOI TOUT LIMOILOU

798, 12^e Rue
Québec G1J 2M8
Tél. : (418) 647-0159
Télé. : (418) 647-0350
Courriel : lismoitout@qc.aira.com

**CENTRE ALPHA DE LA BAIE
ET DU BAS-SAGUENAY**

802, boulevard Grande-Baie Nord
La Baie G7B 3K7
Tél. : (418) 697-0046
Télé. : (418) 544-2459
Courriel : alphabsag@hotmail.com

GROUPE CENTRE-LAC D'ALMA

285, boulevard Eymard Nord
Alma G8B 5J3
Tél. : (418) 668-3357
Télé. : (418) 668-0534
Courriel : gcla@qc.aira.com

**REGROUPEMENT DES CENTRES
D'ALPHABÉTISATION MOT-À-MOT**

156, rue Gaudreault, C.P. 218
Saint-Ambroise G7P 2J9
Tél. : (418) 695-5385 ou 672-6272
Télé. : (418) 672-4720
Courriel : ginetteduf@hotmail.com

