

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

LES SIGNIFICATIONS QUE DES PERSONNES DITES ANALPHABÈTES
ACCORDENT À LEUR VÉCU

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ROSANNE COUTURE

AOÛT 1997

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**LES SIGNIFICATIONS QUE DES PERSONNES DITES ANALPHABÈTES
ACCORDENT À LEUR VÉCU**

**MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

**PAR
ROSANNE COUTURE**

AOÛT 1997

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à exprimer mes vifs remerciements à Monsieur Raynald Horth, tuteur, et Monsieur Jean-Yves Lévesque, co-tuteur, qui, par leur expérience, leur jugement sûr, leur disponibilité et leur bonté ont su me guider et m'encourager tout au long de la planification et de la réalisation de cette recherche.

Une immense gratitude, que les mots seuls ne peuvent exprimer, va à l'endroit des sept personnes qui ont accepté avec générosité de partager leurs expériences vécues et d'en révéler le sens.

Je remercie aussi l'Université du Québec à Rimouski, le Syndicat des Professeures et Professeurs de l'Université du Québec à Rimouski et les Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche (FCAR) pour avoir contribué financièrement à soutenir cette étude.

J'adresse une pensée toute particulière aux intervenantes en alphabétisation ainsi qu'aux autres informateurs privilégiés qui se sont dévoués à l'étape cruciale de la constitution du groupe à l'étude. Finalement, je tiens à souligner le talent et la patience de Madame Gitane Hallé à qui je dois la mise en page du contenu de cet ouvrage.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS. . . . .	.ii
TABLE DES MATIÈRES. . . . .	.iii
APPENDICE. . . . .	.vi
RÉSUMÉ. . . . .	.vii
INTRODUCTION. . . . .	.1
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE. . . . .	.3
1.1 L'ampleur de l'analphabétisme. . . . .	.3
1.2 Aperçu historique des activités d'alphabétisation au Québec. . . . .	.6
1.3 Les causes de l'analphabétisme. . . . .	.8
1.4 Les effets de l'analphabétisme. . . . .	.9
1.4.1 Les effets chez les personnes. . . . .	.9
1.4.2 L'impact de l'analphabétisme sur les entreprises et sur la société. . . . .	.11
1.5 État de la recherche actuelle concernant le phénomène de l'anal- phabétisme au Québec. . . . .	.12
1.6 La question de recherche. . . . .	.15
1.7 L'objectif de recherche. . . . .	.15
CHAPITRE II	
CONTEXTE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL . . . . .	.16
2.1 Le concept des significations. . . . .	.16

2.2	Les fondements théoriques et épistémologiques de l'étude des significations.	19
2.3	Des recherches basées sur l'étude des significations.	22

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE.	24	
3.1	L'approche qualitative.	24
3.2	Le récit de vie.	26
3.3	La méthodologie du récit de vie.	26
3.4	La constitution du groupe à l'étude.	27
3.4.1	La diversification.	28
3.4.2	La saturation.	28
3.4.3	Notre démarche de terrain.	29
3.5	La collecte des données.	30
3.5.1	Le canevas d'entretien.	31
3.5.2	Le rapport sujet-objet lors des entretiens.	32
3.5.3	Le déroulement de l'entretien.	33
3.6	La transcription des récits.	35

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES	38	
4.1	Le rapport à la famille, depuis l'enfance.	39
4.1.1	Le rapport à l'écrit chez les parents.	39
4.1.1.1	La scolarité des parents.	39
4.1.1.2	Les capacités de lecture et d'écriture des parents ..	39
4.1.1.3	L'utilisation de l'écrit par les parents.	40
4.1.2	La valeur que les parents accordaient à l'instruction, à l'école.	42

4.1.3	L'implication des parents en tant qu'éducateurs.	44
4.1.4	La relation affective avec les parents.	48
4.1.5	Le rapport à l'écrit chez les frères et les soeurs.	49
4.1.5.1	La scolarité des frères et des soeurs et leurs capacités face à l'écrit	49
4.1.6	La relation affective avec les frères et les soeurs.	50
4.2	Le rapport à l'école, depuis l'enfance.	52
4.2.1	Le vécu scolaire.	52
4.2.1.1	Les apprentissages scolaires.	52
4.2.1.2	Le cheminement scolaire.	56
4.2.2	Le vécu avec les professeurs.	59
4.2.3	Le vécu avec les camarades de classe.	62
4.3	Le rapport au travail, depuis la première recherche d'un emploi	65
4.3.1	Les expériences liées à la recherche d'un emploi.	66
4.3.2	Les expériences liées aux emplois occupés.	67
4.3.2.1	Les fonctions occupées.	67
4.3.2.2	Les conditions de travail.	68
4.3.2.3	Les expériences liées à l'écrit en milieu de travail.	69
4.4	Le rapport à la communauté, depuis l'enfance.	72
4.4.1	Les amis.	72
4.4.2	Les loisirs.	75
4.4.3	La vie dans la communauté.	76
4.5	Le rapport à la vie quotidienne, depuis l'enfance.	78
4.5.1	Les enfants.	78
4.5.2	Les activités quotidiennes.	82
4.6	Les personnes impliquées dans une démarche d'alphabétisation ..	85

4.6.1 La motivation à s'inscrire en alphabétisation. . . . .	.86
4.6.2 Le vécu en alphabétisation. . . . .	.87
4.6.3 Les retombées des nouveaux apprentissages. . . . .	.88
CONCLUSION. . . . .	.92
APPENDICE. . . . .	.99
Canevas d'entrevue. . . . .	.99
BIBLIOGRAPHIE. . . . .	.109

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur l'étude des significations que des personnes dites analphabètes accordent à leur vécu. Elle vise à connaître les significations que des adultes accordent, depuis l'enfance, à leur vécu de personnes incapables de lire, d'écrire et de calculer, ou de personnes incapables d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire à leur bon fonctionnement ainsi qu'à leur propre développement dans leur communauté.

La pertinence de cette recherche tient principalement au fait qu'il existe une absence de connaissances de l'impact réel de l'analphabétisme dans la vie des personnes qui en sont affectées et de ce que signifie pour elles, depuis l'enfance, le fait d'être analphabètes. La démarche méthodologique est orientée vers une approche qualitative dont la technique privilégiée, en fonction de l'objet de recherche et du cadre théorique, est le récit de vie. Le groupe à l'étude est composé de sept personnes, hommes et femmes, âgés entre 17 et 56 ans. Un canevas d'entretien a servi dans la conduite des entrevues; cinq thèmes majeurs y sont abordés: le rapport à la famille, à l'école, au travail, à la communauté et à la vie quotidienne, depuis l'enfance. Un sixième thème traite du vécu des personnes impliquées dans une démarche d'alphabétisation.

De cette étude, il ressort chez les personnes une souffrance que ravive chacune des nombreuses occasions nécessitant de lire et d'écrire. Du sens accordé aux expériences qui ont contribué à construire leur réalité se dégagent des regrets de ne pas avoir appris à maîtriser les éléments reliés à l'écrit. L'analyse des significations révèle que des variables structurelles sont à l'origine, non seulement des situations problématiques telles que la marginalisation et l'exclusion que vit quotidiennement et ce, depuis l'enfance, un nombre sans cesse croissant d'adultes dits analphabètes mais, également, de la souffrance permanente qu'elles engendrent dans leur vie.

INTRODUCTION

Le phénomène de l'analphabétisme constitue actuellement une préoccupation sociale importante au Québec. Jusqu'à tout récemment, on croyait que l'analphabétisme était largement associé aux pays en voie de développement; il est pourtant un problème de taille dans les pays industrialisés où il touche même des personnes qui ont fréquenté le système scolaire pendant plusieurs années. En effet, lorsqu'il est question d'analphabétisme ou d'éducation de base insuffisante, on serait porté à croire que ce problème rejoint davantage des personnes qui n'ont pas eu la chance de fréquenter l'école suffisamment longtemps, par exemple, des personnes âgées. Or, un nombre très important de jeunes, qui sont passés par l'école durant plusieurs années, sont aux prises avec de grandes difficultés à lire et à écrire.

L'analphabétisme chez les adultes demeure un problème caché, difficile à recenser. La lecture et l'écriture constituant des modes de communication universelle, des études ont rapporté des difficultés auxquelles doivent faire face quotidiennement des personnes dont le rapport à l'écrit est précaire, et des conséquences qu'elles peuvent entraîner. Cependant, les recherches ont mis en évidence une méconnaissance des effets réels de l'analphabétisme dans la vie des personnes qui en sont affectées. Aussi, cette recherche a-t-elle tenté de combler ce vide en faisant état des significations que des adultes dits analphabètes accordent à leur vécu expérientiel.

Ce mémoire est constitué de quatre chapitres. Le premier est consacré à la problématique de l'analphabétisme; il expose le choix du sujet traité et en précise l'objectif. Le deuxième présente le cadre théorique et conceptuel de

l'étude des significations en tant que mode d'approche de la réalité. Le troisième chapitre justifie et décrit la démarche méthodologique destinée à l'étude de terrain. Le quatrième chapitre comporte la présentation, l'analyse et l'interprétation des récits de vie recueillis. En conclusion, les constatations saillantes de l'étude sont exposées et une courte réflexion inspirée par les résultats de cette recherche est offerte.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre consacré à la problématique de l'analphabétisme fait d'abord état de l'ampleur de ce phénomène. Les causes et les effets de l'analphabétisme sont ensuite présentés de même que l'état actuel de la recherche. Finalement, la question et l'objectif de la recherche sont exposés.

1.1 L'ampleur de l'analphabétisme

En 1990, l'Unesco révélait qu'à l'échelle mondiale, de 1950 à 1990, le nombre de personnes complètement analphabètes, âgées de plus de 15 ans, est passé de 700 à 962,6 millions atteignant ainsi un taux de 26,9% (Proulx, 1994). En 1958, l'Unesco désignait analphabète "(...) une personne incapable de lire et écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne" (cité dans Hauteceur, 1987, p.7). En 1978, l'Unesco révisé sa définition et désigne alors fonctionnellement analphabète

(...) une personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire et calculer en vue de son propre développement et celui de sa communauté (cité dans Hauteceur, 1987, p.8).

En 1984, une étude réalisée aux États-Unis démontrait que 25 millions d'américains, soit 14% de la population adulte, avaient un niveau de lecture inférieur à une cinquième année scolaire et 35 millions, soit 20%, dont le niveau de lecture était inférieur à une neuvième année totalisant ainsi l'analphabétisme fonctionnel à 34% de la population adulte (Proulx, 1994).

Mentionnons que suite au rapport de la Commission canadienne de PUnesco (1983), sont considérées complètement analphabètes les personnes n'ayant pas complété cinq années d'études et, fonctionnellement analphabètes, celles qui ont moins de neuf années de scolarité.

De façon générale, les recherches rapportent deux manières de mesurer l'alphabétisation des personnes. L'une, effectuée à partir d'épreuves pratiques, c'est-à-dire basée sur des situations en rapport avec la vie quotidienne des personnes, mesure leurs compétences en lecture, en écriture et en calcul. L'autre moyen, servant à établir l'alphabétisation des personnes, utilise comme indicateur leur nombre d'années de scolarité.

Une enquête réalisée par Statistique Canada (1996) révèle les capacités de lecture des Québécois et des Québécoises en regard de leur compréhension et du traitement qu'ils font de l'information contenue dans divers types de textes. Ainsi, 900 000 personnes (environ 19%) âgées de plus de seize ans sont inaptes à la lecture. Ce nombre s'élève à plus de 1 600 000 personnes (environ 30%) dont les capacités de lecture se limitent à comprendre des textes simples et familiers. Une autre étude (Roy, 1990), basée cette fois sur le nombre d'années de scolarité, révèle qu'environ 25% de la population adulte du Québec, soit 1 223 120 personnes, ont moins de neuf années de scolarité.

Depuis quelques années, un nouveau phénomène émerge des sociétés industrialisées, soit l'analphabétisme chez les personnes scolarisées. En effet, selon Statistique Canada (1991), 28% des Canadiennes et des Canadiens diplômés d'études secondaires sont analphabètes fonctionnels, c'est-à-dire qu'elles et ils ne possèdent pas toutes les compétences en lecture nécessaires pour satisfaire aux exigences de la vie quotidienne, alors que ces mêmes difficultés se retrouvent chez 51% des personnes ayant atteint un niveau d'études secondaires partielles.

Au Québec, durant la seule année 1996, 34% des jeunes ont abandonné l'école sans avoir complété leurs études secondaires (MEQ, 1994). De plus, un nombre très important de jeunes, qui ont fréquenté l'école durant plusieurs années, sont aux prises avec de grandes difficultés à lire et à écrire (Tardif, 1992).

Charest et Roy (1992), dans leur étude se basant sur le constat qu'environ le tiers des personnes inscrites à des activités d'alphabétisation (formation de base dont le niveau est inférieur au secondaire) sont des jeunes âgés entre 15 et 25 ans, ont voulu connaître la situation scolaire et les caractéristiques de ces jeunes au moment où ils ont quitté le système d'enseignement traditionnel. Leur étude a été effectuée au moyen des données contenues aux fichiers administratifs des 6 664 jeunes âgés de 25 ans et moins inscrits aux activités d'alphabétisation en 1990-1991. Cette étude révèle, d'abord, que 58,3% de ces jeunes ont entre 21 et 25 ans. 54% (dont 60% ont 20 ans et moins) sont inscrits à temps plein, c'est-à-dire 15 heures et plus par semaine. Parmi les 16-25 ans, 11% ont cumulé des heures dans d'autres formations (chez les 15-20 ans: 50%, formation au pré-secondaire; 25%, premier cycle du secondaire; 5%, deuxième cycle du secondaire). Cette étude

mentionne également que 85% de ceux qui ont fréquenté l'école secondaire ont connu, dès le primaire, des difficultés scolaires importantes et tous ont abandonné avant la fin de leurs études secondaires, 30,2% avant même l'âge de 15 ans.

Bien que des activités d'alphabétisation existent depuis une trentaine d'années, un nombre restreint de personnes dites analphabètes se sont inscrites à ces activités, tout au plus 20 000 personnes sur 1 million à chaque année (Proulx, 1994). Afin de comprendre la disparité qui existe entre le nombre important de personnes dites analphabètes au Québec et le faible taux de fréquentation des programmes d'alphabétisation, il nous apparaît pertinent de présenter un aperçu historique des activités d'alphabétisation.

1.2 Aperçu historique des activités d'alphabétisation au Québec

Au Québec, c'est en 1966 qu'apparaît, suite à une entente Québec-Canada en formation professionnelle et à la création de la direction générale de l'éducation permanente, le premier mouvement de rescolarisation des adultes (Hauteceur, 1987). Parallèlement à cette formation de base institutionnelle, on assiste au développement en éducation populaire d'activités d'alphabétisation.

En 1978, un premier rassemblement public provincial, Alpha 78, révèle l'existence d'une préoccupation collective d'alphabétisation. En 1980, le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation est constitué (Aubin et Horth, 1990; Hauteceur, 1987).

En 1982, la commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA), mise sur pied par le gouvernement du Québec deux années plus tôt, remet son

rapport dans lequel il est proposé l'instauration d'une politique d'alphabétisation, c'est-à-dire une mission de formation de base "(...) dans une perspective d'autoformation, comme outil indispensable à l'actualisation du potentiel humain au Québec" (Institut canadien d'éducation des adultes, 1994, p.38). Mais, les politiques fédérales en formation de la main-d'oeuvre l'emporteront sur les recommandations proposées par la CEFA.

En 1984, le ministère de l'Éducation du Québec choisira d'intégrer le programme de formation de base au programme de formation générale, ce qui signifie l'abandon de "l'éducation des adultes" et la création de "l'éducation permanente" (Hauteceur, 1987). Le soin de remplir la mission de formation de base est désormais confié aux commissions scolaires. Quant aux organismes volontaires et populaires, il ne leur sera attribué qu'un rôle complémentaire dans la réalisation des activités d'alphabétisation.

Se basant sur les données de son propre sondage publiées la même année, le ministère de l'Éducation établit, en 1984, à 93 000 le nombre d'analphabètes complets, c'est-à-dire, possédant moins de cinq années de scolarité. À la moitié d'entre eux, "(...) ceux qui assurent une maîtrise minimale de la vie quotidienne de même que la possibilité d'exercer un travail" (Hauteceur et *Al*, 1990, p.42), le ministère de l'Éducation destinera des programmes d'alphabétisation. C'est en 1989 qu'est adoptée la Loi sur l'instruction publique (loi 107) qui reconnaît "(...) le droit des adultes à l'éducation et à la gratuité des services de formation, ainsi que la mission et la responsabilité officielles des commissions scolaires à l'égard de la population adulte" (Institut canadien d'éducation des adultes, 1994, p. 39).

Malgré la reconnaissance du droit à l'éducation que confère la Loi sur

l'instruction publique et en dépit du fait que de 1985 à 1991, le budget alloué à la formation de base a permis, selon l'Institut canadien d'éducation des adultes (1994), de doubler le nombre d'apprenants, en rejoignant 236 000 adultes en 1991 comparativement à 102 000 en 1980, le ministère de l'Éducation répond à un plan de restriction budgétaire et resserre l'accès à la formation de base des adultes.

Paradoxalement, et en contradiction avec l'énoncé gouvernemental de 1984 et la Loi sur l'instruction publique de 1989 confirmant l'importance de l'éducation populaire et des services à la communauté, le MEQ (ministère de l'Éducation du Québec) remet en question par la suite sa responsabilité dans ce domaine. Il gèle le financement des groupes d'éducation populaire autonome et abolit le financement de la formation syndicale et celui de l'éducation populaire dans les commissions scolaires (Institut canadien d'éducation des adultes, 1994, p. 41).

En 1996, la précarité du financement des programmes d'alphabétisation existe encore. Étant donné, d'une part, que le système scolaire traditionnel québécois de même que les programmes de formation de base ne semblent pas réussir à "alphabétiser" tout le monde et, d'autre part, qu'un nombre croissant de très jeunes adultes sont touchés par l'analphabétisme, il convient maintenant de tenter de comprendre les causes de ce problème.

1.3 Les causes de l'analphabétisme

Les causes de l'analphabétisme sont diverses. En effet, selon Tardif (1992), des facteurs d'ordre économique, social, familial, scolaire ou personnel contribuent à son existence. Ainsi, des situations reliées à la pauvreté (milieu économique défavorisé, malnutrition, etc.), à la structure de la famille (famille

éclatée ou monoparentale), à l'éducation (éducation non valorisée, sous-scolarisation des parents, etc.), aux conditions de vie (violence, rejet, absence des parents, etc.), à des facteurs personnels (handicap physique ou intellectuel, perturbation morale, image négative de soi, etc.) ainsi qu'à des facteurs scolaires (redoublement, problème d'apprentissage ou de comportement, système scolaire ou enseignement inadéquats, etc.) peuvent engendrer un problème d'analphabétisme.

De plus, selon Proulx (1994), il est possible pour des personnes déjà alphabétisées de désapprendre à lire et à écrire. Des situations telles le chômage chronique et la non-utilisation de la lecture et de l'écriture dans la vie quotidienne favorisent cette déperdition des compétences. Dans une société qui utilise la lecture et l'écriture comme moyens de communication collective, l'analphabétisme n'est pas sans créer des effets dans la vie des personnes dites analphabètes.

1.4 Les effets de l'analphabétisme

Selon des recherches (Hautecoeur, 1987; Lavoie, 1985; Deslauriers, 1990; Proulx, 1994), des connaissances insuffisantes en lecture et en écriture ont des conséquences non seulement dans la vie quotidienne des personnes qui en sont affectées, mais ont également un impact important sur les entreprises et sur la société tout entière.

1.4.1 Les effets chez les personnes

Les recherches de Hautecoeur (1987) et Lavoie (1985) démontrent que les personnes qui sont privées, de façon totale ou partielle, des connaissances

nécessaires de la lecture et de l'écriture vivent une situation de marginalisation dans l'exécution des tâches élémentaires de la vie quotidienne de même que dans l'exercice de leurs droits. Ces mêmes recherches révèlent des difficultés auxquelles doivent faire face quotidiennement les personnes dites analphabètes:

avoir recours à une autre personne pour lire et écrire en leur nom
être dans l'impossibilité d'aider leurs enfants sur le plan scolaire
éprouver des difficultés à trouver ou à conserver un emploi ou encore, avoir peur de le perdre
se sentir incapables de s'adapter à des changements dans leur milieu de travail ou de vie
devoir trouver des moyens pour faire face à une multitude d'obstacles: lire le nom d'une rue, une étiquette, un médicament, une petite annonce, une directive de sécurité au travail, un menu au restaurant, un contrat, noter un rendez-vous, remplir un formulaire, répondre à une lettre, etc.
se sentir à la merci de personnes qu'ils ne connaissent pas dans la satisfaction de leurs besoins sociaux et dans l'exercice de leurs droits.

Ces recherches précisent de plus que les personnes dites analphabètes vivent une situation d'exclusion relative aux droits à l'information et à l'expression, à une participation pleine et entière à la vie démocratique, au partage de la richesse collective au niveau économique, ainsi qu'à la possibilité de se revaloriser culturellement. Constatant l'existence d'un lien étroit entre la pauvreté et l'analphabétisme, Hauteceur (1987) décrit ainsi la situation que peuvent vivre quotidiennement les personnes dites analphabètes:

Les analphabètes constituent une main-d'oeuvre peu qualifiée. Ils sont souvent chômeurs, travailleurs occasionnels, assistés

sociaux. À tous les niveaux (emploi, revenu, logement, consommation, éducation) ils vivent isolés, coincés, immobilisés par la société qui ne leur offre aucune possibilité réelle de changement de situation (p. 73).

1.4.2 L'impact de l'analphabétisme sur les entreprises et sur la société

Plusieurs recherches (Proulx, 1994; Chang Barker et Chang Consulting, 1992; Fugère, 1990; Deslauriers, 1990) mettent en évidence que des capacités fonctionnelles insuffisantes en lecture et en écriture entraînent des coûts énormes pour les entreprises et pour la société canadienne. En effet, elles génèrent des coûts annuels directs de l'ordre de 4 milliards de dollars pour les entreprises en perte de productivité et d'accidents liés au travail. Pour la société canadienne, ces coûts s'élèvent à plus de 10 milliards de dollars par année en dépenses reliées à la santé et à la sécurité au travail, au chômage et au système carcéral.

En 1990, le Conference Board du Canada rapportait que 70% des entreprises canadiennes constataient une problématique engendrée par l'analphabétisme au travail. Selon elles, des incapacités en lecture et en écriture chez leurs employés sont un obstacle majeur à la réalisation des objectifs de modification des méthodes de production en raison des difficultés que représente, pour le travailleur analphabète fonctionnel, l'apprentissage de nouvelles compétences de travail. D'après ces entreprises, une lenteur dans l'exécution du travail de même qu'une incompréhension des instructions écrites se retrouvent parmi les facteurs pouvant causer des répercussions importantes au niveau de leur gestion et de leur production.

Étant donné que la présente étude s'intéresse au vécu de personnes

vivant avec l'analphabétisme, nous allons maintenant exposer la contribution d'auteurs qui ont effectués des recherches à propos de cette réalité.

1.5 État de la recherche actuelle concernant le phénomène de l'analphabétisme au Québec

Lavoie (1985) s'est penché sur la problématique de l'analphabétisme en milieu de travail. Son étude exploratoire avait pour but d'identifier les racines de l'analphabétisme ainsi que ses effets en milieu de travail. De cette étude, il ressort que le problème de l'analphabétisme est aussi présent chez les membres de la famille des répondantes et des répondants, dont la scolarisation est inférieure à 8 années, la moyenne étant de 3,4 années; "la non valorisation des matières académiques dans la famille se répercute à l'école" (p.10). Elles et ils attribuent à l'école leurs échecs scolaires: faibles résultats, redoublement, etc. Toutes et tous disent éprouver des difficultés majeures au travail en raison de leur analphabétisme (incapacité de décoder les directives écrites, les instructions de sécurité, le mode d'emploi de produits dangereux, etc.) et se sentir démunis. Elles et ils doivent développer des ruses pour déjouer les difficultés rencontrées et avouent réussir à bien dissimuler leur analphabétisme dans leur milieu de travail. Elles et ils se sentent, toutefois, dépendants des autres, gênés et honteux de leur condition. Pour leur part, les dirigeants d'entreprises constatent chez leurs employés analphabètes un danger accru d'accidents de travail, des difficultés d'adaptation et d'apprentissage face à la modernisation et à la transformation des techniques de travail. Dans sa conclusion, l'auteur précise que le problème de l'analphabétisme dépasse largement le cadre de l'employabilité. Il note ainsi une réduction de la participation des personnes analphabètes à leur environnement, une méconnaissance de leur milieu ainsi que de leurs droits, une marginalisation et

un phénomène réducteur dans la lutte pour leur survie et celle des leurs.

Se basant sur l'importance du taux d'analphabétisme au Québec et le risque d'exclusion que représente, pour les travailleurs analphabètes, l'avènement de nouvelles technologies dans les entreprises, Fugère (1990) a réalisé une étude portant sur l'analphabétisme en milieu de travail en tant que champ d'intervention. Parmi les objectifs poursuivis, l'auteur visait à améliorer la connaissance de l'analphabétisme en milieu de travail, mieux circonscrire l'ampleur du phénomène, ainsi qu'à sensibiliser les milieux de travail à cette problématique. Cette étude a démontré que les employeurs méconnaissent l'existence du problème de l'analphabétisme dans leur entreprise et en sous-estiment l'importance. Ils reconnaissent toutefois que c'est un problème "caché" qui pourrait expliquer une certaine résistance aux changements technologiques. Tous ces facteurs font en sorte que l'alphabétisation est rarement une cible prioritaire d'intervention dans les entreprises.

Tardif (1992) a réalisé une recherche qui visait à identifier les facteurs, en particulier les facteurs scolaires qui, selon la perception même des jeunes et des enseignants, engendrent l'analphabétisme chez les jeunes. Cette étude a révélé que l'école reproduit le processus d'exclusion sociale qui se retrouve dans la société: exclusion scolaire en raison d'une culture, d'un langage, de rendements scolaires, de choix professionnels différents de ceux que prône le milieu scolaire, basés sur l'excellence. L'exclusion scolaire n'est pas causée par le seul facteur socio-économique mais plutôt par une combinaison de facteurs tels, des difficultés scolaires, des problèmes affectifs, des absences de modèles, de motivation, de valorisation et d'encouragement. L'étude met en évidence d'autres difficultés d'ordres organisationnel, pédagogique et professionnel; elles touchent aux modalités d'évaluation, aux programmes d'études, aux valeurs et

aux liens famille / école, à la motivation, aux rythmes d'apprentissage, au soutien à la famille, etc.

Les recherches déjà présentées ont révélé l'ampleur de l'analphabétisme au Québec (Statistique Canada, 1996; Proulx, 1994) ainsi que le nombre grandissant de très jeunes adultes, qui sont passés par l'école, aux prises avec ce problème (Charest et Roy, 1992; Tardif, 1992). Les études ont apporté également un éclairage quant aux causes et aux facteurs pouvant contribuer à l'analphabétisme (Proulx, 1994; Tardif, 1992) et elles ont traité des conséquences de ce phénomène chez les personnes analphabètes et pour la société (Proulx, 1994; Deslauriers, 1990; Hauteceur, 1987; Lavoie, 1985).

Statistique Canada (1991) a démontré que le nombre de personnes dites analphabètes augmente sans cesse et comprend de plus en plus de jeunes qui sont passés par l'école durant plusieurs années. Ont aussi été rapportées des difficultés auxquelles doivent faire face quotidiennement ces personnes de même que la marginalisation et l'exclusion dont elles sont victimes dans une société à la fois axée sur la communication écrite et pressée d'être à la fine pointe du savoir et de la technologie, ce qui suppose une transformation des modes de vie et de production et une adaptation à des nouvelles réalités. Les recherches ont, de plus, mis en évidence une absence de connaissances de l'impact réel de l'analphabétisme dans la vie des personnes qui en sont affectées et de ce que signifie pour elles, depuis l'enfance, le fait d'être analphabètes.

Réalisant l'importance d'approfondir le vécu expérientiel des personnes dites analphabètes, cet aspect apparaissant fondamental dans la connaissance du phénomène de l'analphabétisme, c'est donc avec cette préoccupation que

s'est réalisée notre étude, guidée en ce sens par notre question de recherche.

1.6 La question de recherche

Quelles significations des adultes accordent-ils, depuis l'enfance, à leur vécu de personnes incapables de lire, d'écrire et de calculer, ou de personnes incapables d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire à leur bon fonctionnement ainsi qu'à leur propre développement dans leur communauté?

1.7 L'objectif de recherche

Cette recherche a donc comme objectif principal de connaître les significations que des adultes accordent, depuis l'enfance, à leur vécu de personnes incapables de lire, d'écrire et de calculer, ou de personnes incapables d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire à leur bon fonctionnement ainsi qu'à leur propre développement dans leur communauté.

CHAPITRE II

CONTEXTE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Ce chapitre sera consacré à la définition du concept des significations de même que des fondements théoriques et épistémologiques de la compréhension des significations comme mode d'approche de la réalité. Il exposera ensuite des recherches qui ont tenté de comprendre certaines expériences de la vie quotidienne de personnes analphabètes par l'étude des significations qu'elles leur accordent.

Étant donné que cette recherche s'intéresse aux **significations** que des personnes dites analphabètes accordent à leur vécu, il convient de remonter aux sources qui ont contribué au développement de ce concept.

2.1 Le concept des significations

Jusque vers la fin du XIX^{ème} siècle, la nature humaine était considérée en philosophie et en sociologie comme invariable et non évolutive ou répondant, en quelque sorte, aux lois de la nature. Dewey (1859-1954) a été parmi les premiers à développer une conception théorique nouvelle, c'est-à-dire qui tente de clarifier l'abstraction de certaines théories ou la complexité de certains concepts. Le but du pragmatisme de Dewey n'était pas d'établir des règles servant à découvrir des vérités scientifiques; sa philosophie résidait plutôt dans la découverte et la prise en compte de faits d'expérience particuliers de même

que des relations pouvant exister entre eux, tous les éléments combinés étant producteurs d'une connaissance scientifique. Selon sa philosophie, "le réel ne se définit pas par des lois générales, vers lesquelles tend la connaissance grâce aux hypothèses scientifiques, mais par des faits d'expérience individuels et donc pluralistes" (Jonas, 1991, p. 426). Ce n'est qu'au tout début du XXème siècle qu'est évoquée l'existence d'une relation entre l'individu et la société. En effet, c'est à cette époque que remonte l'attribution à l'individu de la capacité de se reconnaître comme sujet dans une société qui l'influence par ses groupes, ses institutions, son environnement.

Selon la psychosociologie interrelationnelle créée par le philosophe pragmatiste Cooley, le MOI individuel n'est pas un attribut de la nature mais représente plutôt le reflet d'un processus de socialisation dans lequel la famille, les groupes, le voisinage et les institutions sociales jouent un rôle important (Jonas, 1991).

Reprenant la théorie élaborée par Cooley, Mead considère comme agents importants agissant au niveau de la conscience de soi de l'individu les symboles qui se retrouvent au niveau de l'esprit (mind), et donc du langage, de même que la réflexion qui engendre la formation de la conscience de soi dans l'esprit (Jonas, 1991). La théorie de Mead est celle de l'interactionnisme symbolique, théorie selon laquelle la compréhension et l'explication du comportement humain ne sont rendues possibles que si elles sont mises en relation avec les significations que les personnes accordent à leur vécu. L'approche de Mead "propose donc d'étudier la réalité des gens, de l'intérieur, à partir de ce que les personnes pensent de leur expérience vécue" (Horth, 1986, p.8).

Selon cette approche, "il est présupposé qu'à l'intérieur des processus

d'interaction quotidienne se trouvent tous les éléments de la théorie sociale où la signification de l'action sociale se construit avec l'action elle-même" (Lévesque, dans Bouchard, 1994, p. 74). La notion d'interaction représente l'unité minimale des échanges sociaux attribuée à une situation sociale où chacun agit et se comporte en fonction de l'autre (Durant et Weil, 1989). Le courant interactionniste conçoit la société comme étant des micro-structures, que sont les interactions, à l'intérieur desquelles se trouve "le caractère symbolique de l'action sociale qui s'établit en fonction de l'interprétation que se font les acteurs sociaux des stimuli reçus" (Lévesque, dans Bouchard, 1994, p. 74). Il s'agit d'un système de communications existant entre les individus et possédant une valeur significative pour eux (Durand et Weil, 1989).

Blumer (1962), a ainsi précisé les trois éléments formant les assises de l'interactionnisme symbolique:

- a) les êtres humains agissent à l'égard des choses en fonction de la significations que ces choses ont pour eux (par choses, l'auteur entend aussi bien des objets physiques que d'autres êtres humains, des institutions ou des activités situationnelles);
- b) la signification de ces choses découle de l'interaction sociale que l'individu va avoir avec ses *fellows*;
- c) ces significations sont soutenues par et/ou modifiées à travers le processus d'interprétation utilisé par la personne qui est en relation avec les choses qui lui importent (Lévesque, dans Bouchard, 1994, p. 75).

Selon Lévesque (dans Bouchard, 1994), l'interactionnisme symbolique analyse la structure sociale en fonction de six idées fondamentales:

La nature de la société humaine ou la vie d'un groupe humain: un groupe humain est constitué d'êtres humains engagés dans des actions;

La nature de l'interaction sociale: les actions s'inscrivent dans un processus d'interactions sociales qui influencent et forment la conduite humaine;

La nature des objets: les groupes humains se composent aussi d'objets (physiques, sociaux et abstraits) qui sont le produit des interactions entre les individus, lesquelles influencent la signification qu'un individu accorde à ces objets;

L'être humain en tant qu'organisme actif: l'être humain, lui-même un organisme qui agit, en envoyant des indications aux autres et en interprétant leurs indications, moule son action selon cette rétroaction.

La nature de l'action humaine: l'être humain construit son action et sa conduite sur l'interprétation qu'il se fait des choses et des indications émises entre les membres du groupe et envers lui-même.

L'interliaison de l'action: l'action conjointe de la collectivité est le résultat des actions antérieures des participants qui elles, sont basées sur des significations accordées à des êtres et à des objets. Cette action conjointe représente l'interliaison que forment une liaison horizontale des activités des participants et une liaison verticale avec d'autres actions conjointes antérieures.

2.2 Les fondements théoriques et épistémologiques de l'étude des significations

Le principe de l'interactionnisme symbolique de Mead et Blumer sera repris par Thomas, un précurseur de la sociologie américaine. Selon la conception théorique de ce dernier, les situations et les définitions des situations sont à la base des faits sociaux qui, eux, ne sont jamais causés uniquement par la société ou par l'individu mais, proviennent toujours des deux. Sa théorie

implique l'interaction de valeurs et d'actions dans l'explication du social. "Si les hommes définissent leurs situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences" (Thomas, 1932, cité dans Jonas, 1991, p. 442).

C'est sous l'influence de Thomas qu'est née, vers 1915, l'École de Chicago, dont la sociologie empirique était basée sur l'étude des significations, modèle principalement influencé par le pragmatisme de Dewey et l'interactionnisme symbolique de Mead, lui-même professeur à l'Université de Chicago (Horth, 1986). À cette école, les étudiants et étudiantes faisaient l'apprentissage de la sociologie, d'abord en sortant du milieu dans lequel ils et elles avaient vécu jusque là et en découvrant la diversité des modes de vie, des milieux sociaux et des comportements et, seulement ensuite, entreprenaient de les analyser. Pour eux, il s'agissait "d'affronter le réel au lieu de discuter les représentations des autres sur ce monde " (Peneff, 1990, p. 48), c'est-à-dire en accordant une place centrale à l'intentionnalité des individus de même qu'à l'implication d'éléments contenus dans le développement de l'action sociale (Laperrière, 1993). Par l'utilisation de la biographie, de l'observation participante, de l'enquête de forme journalistique basée sur des entretiens, de l'étude des statistiques sociales ou d'un assemblage de ces différentes approches (Lévesque, 1989a; Bertaux, 1976), l'École de Chicago s'est penchée sur la compréhension du monde social du sous-prolétariat, des marginaux, des immigrants, des Noirs et de problèmes sociaux tels la délinquance, le suicide, la ségrégation raciale de même que la désorganisation familiale (Peneff, 1990; Lévesque, 1989a).

Vers la fin des années 30, ce mode d'appréhension de la réalité étudiée connaît une baisse d'intérêt. La montée du fonctionnalisme de Parsons qui accorde à la forme de pensée des mathématiques un caractère de scientificité,

et certaines critiques face à la démarche épistémologique de l'étude des significations, ramènent en force la tendance à la quantification des faits sociaux et des procédés d'enquêtes par sondages et par questionnaires. La montée de la pensée structuraliste de Lévi-Strauss et Bourdieu, dans les années 50-60, qui désigne la structure au premier plan et non le sujet, de même que l'influence du positivisme de Comte et de Durkheim, dont la philosophie attribue au comportement humain une conception déterministe (Poupart, 1980), c'est-à-dire qui considère peu "(...) l'initiative des personnes dans l'explication de leur comportement" (Horth, 1986, p. 11), maintiennent ce courant controversé à l'égard du questionnement sur la signification de l'histoire des individus (Pineau et LeGrand, 1993). Cependant, les bouleversements sociaux des années 60, associés au refus grandissant de sociologues à n'accorder de validité qu'aux seules données tirées des chiffres (Pineau et LeGrand, 1993), marqueront le retour de l'étude des significations, particulièrement par l'approche biographique, pour une meilleure compréhension des problèmes sociaux.

Le retour de l'acteur, la montée du social proche, l'appréhension quasi incontournable du changement social amènent à délaisser les démarches de recherche jusque-là pertinentes pour l'étude des systèmes et à en privilégier d'autres plus souples et plus adaptées à ces nouveaux objets (Soulet, p. 16-17, in Deslauriers, 1987).

La renaissance du mode d'approche de la réalité par l'étude des significations ne pouvait s'effectuer sans soulever tout le débat épistémologique et sans amener une rupture avec la démarche épistémologique du structuralisme et du positivisme. Selon Leahey et al. (1989), "le débat fondamental est de savoir si l'on doit approcher le vécu humain comme une réalité objective que l'on observe de l'extérieur ou si l'on doit tenter de le comprendre comme un phénomène vécu" (p.31). Ainsi, la reconnaissance de l'utilité des expériences

individuelles (Chalifoux, 1993; Mayer et Ouellet, 1991), et le refus "de se laisser mener par le sens commun proposé par les acteurs sociaux et se garder en même temps d'en extraire une fiction théorique qui annihilerait le vécu de ces acteurs" (Deslauriers et Kérisit, 1993, p. 96) ne peuvent s'effectuer qu'au prix d'une rupture avec l'absolutisme de la réalité humaine. Selon Baby (1992), cet effort consiste à "réhabiliter la logique de la découverte au détriment de la logique de la preuve de la démonstration" (p.96). Cette réhabilitation doit se faire à trois niveaux: d'abord, en accordant à l'intuition du chercheur son caractère fondamental dans un processus de production de connaissances; ensuite, en donnant une place importante à la logique inductive, afin que soient prises en compte les significations que les acteurs accordent à leurs interactions quotidiennes; enfin, en intégrant le chercheur dans la démarche de définition de l'objet (Lapointe, dans Bouchard et al., 1994).

Dans le paradigme de la compréhension des significations, une voie d'accès permet mieux que toute autre de saisir le sens que des personnes accordent à leur vécu expérientiel, cette voie d'accès est celle du récit de vie.

2.3 Des recherches basées sur l'étude des significations

Différents auteurs ont utilisé l'étude des significations dans des recherches portant sur l'analphabétisme.

Cartier et Houle (1981) ont réalisé une étude qui visait à définir "(...) Le rapport social spécifique qu'entretient un analphabète au sein d'une société lettrée" (p.1) ou, plus précisément, la façon dont la personne non-lettrée se définit elle-même et définit le monde lettré. L'étude des significations a permis à des personnes d'exprimer leur constante préoccupation de cacher, même à

leurs proches, leur condition d'analphabètes de même que leur angoisse reliée à la peur d'être découvertes. Elles disent accorder une grande valeur à l'instruction et aux personnes instruites; savoir lire et écrire représente pour elles un rêve. Elles éprouvent un sentiment d'infériorité devant leur difficulté à exprimer verbalement leur pensée et craignent de ne pas utiliser le mot juste. Ne pouvant lire les journaux et les magazines d'information, elles disent apprendre par le biais des émissions radiophoniques et télévisées. Cependant, elles avouent se sentir quotidiennement exclues de la vie publique et politique et privées d'une légitime participation à la vie sociale et démocratique.

Hautecoeur (1984), dans son étude des significations effectuée auprès de personnes analphabètes, rapporte le plus intégralement possible les témoignages de ces personnes dont la parole est habituellement, de la part du lecteur traditionnel, soit banalisée, soit proscrite. Ces récits de vie racontent des expériences que les personnes choisissent de partager. C'est ainsi qu'elles expriment une souffrance le plus souvent reliée à un événement qui remonte à l'enfance: la violence, l'abus, le rejet dont elles ont été victimes dans leur famille; leurs difficultés à l'école et, finalement, leur exclusion du système scolaire; leur "captivité" dans des orphelinats ou des institutions pour les "les moins intelligents". C'est donc avec leurs mots qu'elles révèlent leur rêve d'être instruites et, ainsi, d'être acceptées par la société.

Ces recherches ont rapporté des réalités du vécu expérientiel de personnes analphabètes par l'expression même des significations qu'elles accordent à certaines expériences. Elles ont mis en évidence le rapport quotidien de marginalisation et d'exclusion qu'entretient une société lettrée, c'est-à-dire dont le langage universel est basé sur la lecture et l'écriture, avec un nombre toujours grandissant des personnes analphabètes. Cette

marginalisation et cette exclusion sont souvent vécues dès l'enfance, par exemple, à travers les relations familiales, les apprentissages scolaires, etc. Ceci a pour conséquences de priver des personnes de leur participation à la vie sociale, politique et démocratique ainsi qu'au partage de la richesse que représente la collectivité dans laquelle elles vivent.

Même si plusieurs chercheurs et chercheuses se sont penchés sur le phénomène de l'analphabétisme, peu d'études ont rapporté la parole des personnes qui en sont touchées, privées qu'elles sont du pouvoir de la lecture et de l'écriture.

Pour faire la critique des diagnostics autorisés sur l'analphabétisme, et pour mieux découvrir ses fondements, il faut se placer d'un autre point de vue: écouter la parole analphabète elle-même (si elle existe comme telle), laisser parler les sujets, redécouvrir la "chose" dans le langage des victimisés, et suivant leurs propres catégories mentales, suivant les traces de leur expérience (Hautecoeur, 1987, p. 137).

Si jamais l'on veut définir un "besoin non exprimé", posons qu'il n'aura de sens, de validité que sur la base d'une analyse de ce qui a été dit et du point de vue de l'analphabète, et non pas seulement du point de vue d'un univers lettré laissé à lui seul (Cartier et Houle, 1981, p. 22).

Ainsi, dans le prolongement des recherches qui ont été réalisées sur l'analphabétisme, nous croyons que l'expression des significations que des personnes dites analphabètes accordent à leurs expériences vécues, depuis l'enfance, pourrait contribuer à une meilleure compréhension de leur réalité.

CHAPITRE 111

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente tout d'abord la justification du choix de l'approche qualitative de même que de l'utilisation du récit de vie comme moyen de saisir les significations que des personnes dites analphabètes accordent à leur vécu. Ensuite, chacune des étapes de la méthodologie seront décrites.

3.1 L'approche qualitative

Le choix d'utiliser l'approche qualitative se justifie d'abord parce que, selon ses fondements, cette approche accorde "(...) une importance centrale à l'intentionnalité des acteurs ainsi qu'à la complexité et à la fluidité des processus impliqués dans le développement de l'action sociale" (Laperrière, 1993, p.45.). L'approche qualitative cherche à comprendre les personnes en profondeur à partir de leur réalité globale, c'est-à-dire en tenant compte d'elles et de leur milieu, et s'intéresse aux significations qu'elles accordent à leur vécu. De plus, pour pénétrer l'univers expérientiel de personnes dites analphabètes et pour comprendre les significations qu'elles accordent à leur vécu, il aurait été inadéquat de procéder par questionnaires. Pour recueillir les données empiriques, il était donc préférable d'utiliser une des techniques qualitatives telles l'observation participante, le récit de vie, l'entretien intensif et l'étude de document personnel. Cependant, parmi ces techniques qualitatives, la plus

cohérente, en fonction de l'objet de recherche et du cadre théorique, a été le récit de vie.

3.2 Le récit de vie

Dans la littérature, les termes "récit de vie", "histoire de vie", "biographie" et "autobiographie" sont utilisés dans le champ de l'approche biographique. La définition retenue dans le cadre de la présente recherche a été celle du **récit de vie** élaborée dans Mayer et Ouellet (1991), à savoir un "processus de recherche global où l'individu interrogé se place comme un sujet, pensant et agissant, organisant dans un discours qui lui est propre un sens à son expérience vécue" (p. 440).

Le récit de vie, de par sa dimension socio-symbolique, ouvre à la compréhension des significations "que des acteurs sociaux donnent à leurs actes, aux événements qui les concernent" (Pineau et LeGrand, 1993, p. 15). Selon Grell (1986), le récit de vie "n'est pas seulement un récit de pratiques, c'est aussi un "monde social" dans lequel un individu retotalise sa vie, (...), grâce à une interaction sociale en cours" (p. 165). La matière première du récit de vie reposant avant tout sur l'expression d'actes quotidiens qui façonnent la vie, il est de mise, dans une démarche méthodologique et épistémologique, de porter une attention particulière aux enjeux liés à l'intensité des personnes impliquées (Pineau, 1993).

3.3 La méthodologie du récit de vie

LeGall (1987) a souligné la non pertinence d'une méthodologie stricte

concernant le récit de vie "tout d'abord parce que théorie et pratique sont étroitement imbriquées, en constante interaction etc, ensuite, parce qu'elles sont ici perpétuellement mouvantes" (p. 41). Cependant, des étapes principales dans la réalisation des récits de vie ont été dégagées par Mayer et Ouellet (1991) et LeGall (1987). La démarche méthodologique du récit de vie que nous ont inspiré ces auteurs a été la suivante:

- la constitution du groupe à l'étude
- la collecte des données
- la transcription des récits
- l'analyse et l'interprétation des données recueillies.

3.4 La constitution du groupe à l'étude

Soulignons tout d'abord que la constitution du groupe à l'étude dans une recherche qualitative s'effectue différemment que dans une recherche quantitative. En effet, certains auteurs ont apporté des précisions quant à la notion de "représentativité" d'une recherche. Selon Michelat (1975), dans une recherche quantitative, "c'est l'échantillon d'individus choisis au hasard qui est considéré comme représentatif. Il est en quelque sorte un modèle réduit de la population totale, où les différents groupes sociaux se retrouvent avec les poids respectifs qu'ils ont dans la population", (p. 238). Selon Michelat (1975) et LeGall (1987), dans une recherche qualitative, un nombre restreint de personnes étant interrogées, il ne peut donc être question de représentativité. LeGall (1987) précise que ce qui fait la spécificité de l'approche du récit de vie (approche qualitative), "c'est précisément de ne pas partir d'un sous-ensemble supposé représentatif d'un ensemble plus large" mais plutôt d'essayer "de spécifier cet ensemble plus large en s'attachant à l'expérience vécue de certains de ses éléments..."(p. 38), l'accent étant mis avant tout sur **l'exemplarité** des

personnes retenues (Mayer et Ouellet, 1991) et non sur la représentativité.

Des critères se rapportant à la **diversification** des sujets et à la **saturation** ont été élaborés dans la but de contribuer à la constitution des groupes à l'étude dans des recherches qualitatives. Dans la présente recherche, les personnes ont été choisies en tenant compte de ces deux critères.

3.4.1 La diversification

Le principe de diversification consiste à choisir, lors de la constitution du groupe à l'étude, des personnes diverses, ceci dans le but "d'obtenir des exemples de la plus grande diversité possible des attitudes supposées à l'égard du thème à l'étude" (Michelat, 1975, p. 236). Un élément demeure: le choix des personnes interrogées doit s'effectuer en fonction de ce que l'on cherche (LeGall, 1987). Selon Michelat (1975) et Lévesque (1989b), la diversification peut être obtenue à l'aide de variables générales (sexe, âge, profession, etc.) et de variables spécifiques dont la pertinence en regard de l'objet de recherche aura été révélée dans des théories ou dans des études antérieures. Clapier-Valladon *ét al.* (1983) ont souligné que "le problème de la taille de l'échantillon qui intervient dès le début de la recherche, est un problème mal posé car dans toutes les enquêtes par entretiens, on constate une saturation de l'information par répétitivité (...)" (p. 144). C'est à ce moment qu'est pris en compte le principe de saturation élaboré par certains auteurs.

3.4.2 La saturation

Bertaux (1980) a décrit ainsi le principe de saturation: "La saturation est

le phénomène par lequel, passé un certain nombre d'entretiens (biographiques ou non d'ailleurs), le chercheur ou l'équipe a l'impression de ne plus rien apprendre de nouveau, du moins en ce qui concerne l'objet sociologique de l'enquête" (p. 205). Grell (1986) ajoute que la saturation empirique ne peut être atteinte que dans la mesure où les récits de vie auront été recueillis par vagues successives, c'est-à-dire en constituant progressivement un groupe de sujets permettant la venue de "cas négatifs" qui bouleverseront les représentations partielles émanant des entretiens déjà recueillis et favoriseront l'émergence d'informations additionnelles quant au phénomène étudié.

3.4.3 Notre démarche de terrain

La littérature ayant déjà rapporté le caractère "caché" entourant le phénomène de l'analphabétisme, notre première étape a consisté en une démarche exploratoire dans le but d'identifier des personnes aux prises avec un problème d'analphabétisme.

Précisons que les sujets qui ont constitué le groupe à l'étude ont été choisis à partir des critères suivants: a) ils résidaient tous dans la même municipalité régionale de comté; b) ils disaient éprouver quotidiennement des difficultés en raison de leur analphabétisme; c) ils désiraient raconter ce que cette réalité signifie pour eux, depuis l'enfance.

Ayant souligné, plus tôt, que dans une recherche qualitative, le nombre de personnes formant le groupe à l'étude est assujéti au principe de saturation, ce nombre était donc, au départ, déterminé de façon approximative. Afin d'assurer l'application du principe de diversification des sujets, des variables avaient été auparavant sélectionnées: l'âge, le sexe, le lieu de résidence (rural,

urbain); de plus, un nombre équivalent de personnes étaient inscrites à des activités d'alphabétisation et d'autres, qui n'y étaient pas inscrites. Ainsi, quatre catégories d'âge ont été désignées: 15 - 24 ans, 25 - 34 ans, 35 - 49 ans, 50 - 69 ans, à l'intérieur desquelles était appliquée une hétérogénéité assurée par les autres variables. Les personnes inscrites à des activités d'alphabétisation ont été recrutées par le biais de formatrices en alphabétisation. Quant aux autres personnes, c'est par l'intermédiaire d'informateurs privilégiés qu'elles ont été contactées.

Dès la cinquième entrevue, une saturation des informations est apparue. Deux femmes et trois hommes avaient alors été rencontrés. Deux autres entrevues ont été réalisées auprès d'une femme et d'un homme. Aucune nouvelle information susceptible de justifier l'ajout d'autres entretiens n'apparaissait. La saturation des informations étant atteinte, le groupe à l'étude se composait de sept adultes, quatre hommes et trois femmes, dont l'âge variait entre 17 et 56 ans.

3.5 La collecte des données

La méthodologie du récit de vie se caractérise par la souplesse de son approche, "(...) les étapes sont moins standardisées, les chevauchements sont non seulement possibles mais aussi souhaités" (Lévesque, 1989b, p. 76). La collecte des données a été produite par la chercheuse et la personne interrogée dans le cadre d'une interaction directe, c'est-à-dire en face à face (Desmarais et Grell, 1986). Le récit de vie a consisté en des entrevues individuelles de type semi-dirigé. L'entrevue semi-dirigée est ainsi désignée "(...) lorsque le chercheur utilise un guide d'entretien qui permet de centrer les propos du narrateur sur certains thèmes limités par l'objet de recherche" (Mayer et Ouellet,

1991, p. 454-455).

Des éléments majeurs devant être considérés et approfondis concernant le vécu, depuis l'enfance, des personnes dites analphabètes, l'utilisation de l'entrevue semi-dirigée a semblé le moyen tout indiqué pour retrouver la vision personnelle de ces personnes. Étant donnée l'importance d'approfondir ces thèmes principaux lors des entretiens, et d'éviter la dispersion du récit, un canevas d'entretien a été utilisé.

3.5.1 Le canevas d'entretien

Dans cette recherche, les thèmes suivants ont servi d'axes d'investigation. Le choix de ces thèmes nous a été inspiré par la littérature s'intéressant aux personnes dites analphabètes.

Le rapport à la famille depuis l'enfance: l'environnement familial, la valeur attribuée à la lecture et à l'écriture, les significations qu'elles accordent à ce vécu;

Le rapport à l'école depuis l'enfance: les expériences scolaires, les relations avec les professeurs, compagnons et compagnes de classe, les résultats scolaires, les significations qu'elles accordent à ce vécu;

Le rapport au travail depuis le premier emploi: les difficultés rencontrées, les moyens pour obtenir et conserver l'(les) emploi(s), les significations qu'elles accordent à ce vécu;

Le rapport à la communauté depuis l'enfance: le contexte social dans lequel elles ont évolué, leur participation à la vie communautaire, les significations qu'elles accordent à ce vécu;

Le rapport à la vie quotidienne depuis l'enfance: les difficultés

rencontrées, les moyens pour exécuter les activités quotidiennes, les significations qu'elles accordent à ce vécu.

Un sixième thème concerne le vécu

des personnes impliquées dans une démarche d'alphabétisation.

Notre canevas d'entretien a été construit de manière à permettre à chaque personne interrogée de s'exprimer librement sur les significations qu'elle accorde à son vécu, depuis l'enfance, dans son rapport à la famille, à l'école, au travail, à la communauté ainsi qu'à la vie quotidienne. Ce premier canevas a été validé auprès d'experts et pré-expérimenté auprès de deux personnes dites analphabètes ne faisant pas partie du groupe à l'étude, ceci afin de connaître le temps requis pour chaque entretien, d'identifier les difficultés que posent les questions et, ainsi, d'apporter des correctifs au canevas de façon à le rendre pertinent et efficace en regard des pistes à approfondir. C'est ainsi que certaines questions ont pu être reformulées afin d'éviter des difficultés que causait la compréhension de mots plus complexes.

3.5.2 Le rapport sujet-objet lors des entretiens

Selon plusieurs auteurs, la qualité de l'interaction qui s'établit entre le chercheur ou la chercheuse et la personne interrogée est en lien direct avec la qualité d'une entrevue et des informations recueillies. Le contrat de départ d'un entretien implique que la personne interrogée, après avoir exprimé son désir de se raconter, soit en accord avec les thèmes abordés. De plus, Clapier-Valladon *et al* (1983) proposent au chercheur ou à la chercheuse, pour faciliter la réussite d'un entretien, de créer un climat de détente, de confort, de confiance et d'empathie. Parlant du rôle du chercheur qui est de recueillir des informations en rapport avec une problématique tout en permettant à la personne interrogée

de réfléchir sur des moments de sa vie, Grell (1986) le décrit ainsi:

Concrètement, le chercheur doit occuper la position "basse": écouter, s'informer, questionner. Et cela, non pas par subterfuge mais pour permettre à l'interviewé de prendre le contrôle de l'entretien dans le cadre expressif qui lui est demandé: d'y occuper en quelque sorte la fonction savante, créatrice, active. (...) Ce renversement est indispensable: la personne interviewée conduit son récit, sait de quoi elle parle et le chercheur est là pour écouter, apprendre et au besoin rappeler ce dont il était convenu de parler (p. 167).

3.5.3 Le déroulement de l'entretien

Après avoir effectué une rencontre préliminaire avec chaque personne à interroger, moment pendant lequel les objectifs de la recherche ainsi que les principaux thèmes à aborder avec elle durant l'entretien ont été exposés, de même que des clarifications concernant des questions ou des suggestions ont été apportées, des indications quant au déroulement de l'entretien ont été livrées. Ainsi, la durée approximative de l'entretien, l'heure et le lieu de sa réalisation, le caractère confidentiel de chaque entretien sont parmi les informations préalables qui ont été présentées à la personne à interroger.

Chaque récit de vie étant constitué de mots qui sont ceux qu'utilise la personne interrogée pour exprimer la vision qui lui est propre, l'importance de les préserver devient donc primordiale. Le magnétophone s'avère un outil essentiel pour contrer l'oubli d'informations importantes et, ainsi, réduire les biais pouvant être introduits par la chercheuse (Mayer et Ouellet, 1991). Après avoir obtenu l'accord de chaque personne à interroger, nous avons procédé, lors de l'entretien, à l'utilisation du magnétophone pour enregistrer le contenu des récits. Le lieu des entrevues était choisi par chacune des personnes rencontrées. C'est

en grande partie à leur domicile que ce sont déroulées les entrevues, deux personnes préférant un autre lieu qui leur était familier.

L'entretien lui-même consistant à couvrir toutes les parties du canevas, chaque personne interrogée a donc été invitée à s'exprimer librement sur chacun des thèmes. Pendant le déroulement du récit de vie, il a fallu composer avec des incertitudes inhérentes à cette phase de la démarche méthodologique durant laquelle les rôles informateur / chercheuse évoluaient, "le premier se dévoilant au second qui lui demande d'aller toujours plus loin dans l'introspection de son passé" (LeGall, 1987, p. 44). Tel que proposé par Mayer et Ouellet (1991), une fois perçu le changement, nous nous sommes adaptés à la nouvelle situation sans dévier, ou nous éloigner, de notre question de recherche.

Deux caractéristiques se sont dégagées du déroulement des entrevues. L'une, qui s'inscrit en paradoxe face au caractère "caché" de l'analphabétisme, concerne la volubilité avec laquelle la majorité des personnes se racontaient; cette attitude pouvait signifier que non seulement le langage demeure leur moyen d'entrer en contact avec l'autre (en l'occurrence la chercheuse) mais, également, que des éléments favorables, par exemple un climat de confiance et d'écoute, peuvent faciliter cette disposition à se raconter. L'autre caractéristique complète la précédente. Elle concerne la générosité avec laquelle les personnes relataient leurs expériences vécues et le sens qu'elles leur accordaient, leurs histoires étaient riches, leur intensité était touchante.

Tous les récits ont été enregistrés et leur durée a été de trois heures en moyenne, les expériences vécues influençant la durée des entretiens. Pour des raisons de disponibilité, trois personnes ont préféré que le récit se fasse en deux

temps. Tous les rendez-vous ont été respectés. Le recueil des informations a été effectué sur une période de deux mois et demi, soit du 15 mars au 30 mai 1996.

3.6 La transcription des récits

Des auteurs se sont penchés sur les modalités de transcription des récits. Selon Bertaux (1980), il est conseillé de transcrire rapidement chaque récit car cette discipline "(...) améliore beaucoup le questionnement et permet sans doute de faire apparaître plus tôt la saturation" (p. 211). Les avantages que procure la transcription immédiate de l'entrevue, c'est que non seulement elle permet une première familiarisation avec les données fraîchement recueillies, mais elle permet de dégager des éléments qui feront l'objet de clarifications ou d'explications supplémentaires lors des entrevues subséquentes. LeGall (1987) y voit de plus la possibilité de vérifier auprès du narrateur son propre récit.

Les récits ont été retranscrits sur le recto de feuilles sur lesquelles des marges larges ont été prévues et utilisées à des fins d'annotations ou de corrections. L'entretien oral a été reproduit fidèlement sous forme de texte (Verbatim) en prenant soin de noter les hésitations, les répétitions, le non-verbal, etc., puisque toutes ces expressions sont significatives quant au contenu du texte (Clapier-Valladon *et al.*, 1983).

La procédure d'analyse et d'interprétation du corpus des données recueillies a, ensuite, été effectuée.

3.7 L'analyse et l'interprétation des données recueillies

De Robertis et Pascal (1987) ont décrit l'analyse des récits de vie comme une technique qui "suppose un travail d'une grande ampleur et généralement assez long; mais, bien menée, elle permet de rassembler des éléments de connaissance qu'on ne peut atteindre par aucune autre technique" (p. 100). C'est en étant conscient que le matériel recueilli a été livré, telle une confidence, ce qui suppose comme l'a précisé LeGall (1987) une préoccupation d'ordre éthique, que notre tâche a consisté "(...) à dégager la façon dont la personne en question voit son rapport au monde, l'interprétation qu'elle donne à son expérience globale de la vie, la vérité vécue, pour ainsi dire, qui sous-tend l'ensemble de la quotidienneté" (Pineau, 1978, p. 50). Le travail d'analyse a débuté dès le moment où s'est effectuée la collecte des premiers récits; de fortes intuitions ressortaient déjà dès les premiers entretiens.

La familiarisation avec le matériel a été une étape indispensable au dégagement d'unités de sens contenues dans les textes. Elle a été obtenue par des lectures et des relectures, desquelles s'est ensuivie une imprégnation des données recueillies. Durant ces lectures, une attention a été portée à la particularité de chaque récit tout en procédant à une mise en relation des entrevues entre elles, en prenant soin d'alterner, tel que suggéré par Lévesque (1989b) "(...) les lectures verticales des entretiens (en gardant la logique propre à chacun) et les lectures horizontales pour la relation avec les autres entretiens" (p. 87). Poursuivant le travail d'analyse et d'interprétation, ces lectures répétées ont permis de dégager des unités de sens, ou fragments des discours, qui ont été ensuite regroupées dans des catégories. Ce cadre catégoriel a été construit, d'une part, à partir des catégories issues du canevas d'entretien et d'autre part, à partir de nouvelles catégories qui ont émergé au cours des lectures. C'est

ainsi qu'est apparue une catégorie spécifique au vécu des personnes inscrites en alphabétisation.

L'organisation des données cessant lorsque la saturation empirique des informations est atteinte, la récurrence d'éléments clés ressortant du matériel a permis de mettre en perspective les significations que des personnes dites analphabètes accordent à leur vécu depuis l'enfance. De plus, le procédé d'analyse comparative entre les différents profils des narrateurs et des narratrices a servi à dégager les distinctions et les similitudes émergeant des récits. La présentation, l'analyse et l'interprétation des données recueillies font l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

La présente recherche a pour objectif principal de connaître les significations que des adultes accordent à leur vécu de personnes incapables de lire, d'écrire et de calculer, ou de personnes incapables d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire à leur bon fonctionnement ainsi qu'à leur propre développement dans leur communauté.

Ce chapitre comprend la présentation, l'analyse et l'interprétation des données recueillies auprès des répondantes et des répondants. Alors qu'une lecture de l'intérieur s'imposait, des propos construits sur le sens de l'expérience ont été regroupés sous les six thèmes suivants:

le rapport à la famille, depuis l'enfance

le rapport à l'école, depuis l'enfance

le rapport au travail, depuis la première recherche d'un emploi

le rapport à la communauté, depuis l'enfance

le rapport à la vie quotidienne, depuis l'enfance

les personnes impliquées dans une démarche d'alphabétisation

4.1 LE RAPPORT À LA FAMILLE, DEPUIS L'ENFANCE

4.1.1 Le rapport à l'écrit chez les parents

4.1.1.1 La scolarité des parents

Il faut mentionner, tout d'abord, que pour plusieurs répondantes et répondants, il a semblé difficile de préciser le niveau de scolarité de leurs parents, ce sujet n'ayant pas auparavant suscité de réflexion ni de questionnement majeurs de leur part. À quelques exceptions près, le niveau de scolarité des parents fait référence, sans plus de précision concernant la durée, à la fréquentation scolaire, qu'elle soit d'ordre primaire ou secondaire.

Dans l'ensemble, la fréquentation scolaire des parents des répondantes et des répondants diffère selon qu'elle a trait à la scolarité chez les pères ou à la scolarité chez les mères, ces dernières ayant atteint un niveau de scolarité légèrement plus élevé. En effet, les données révèlent que trois des pères n'ont jamais fréquenté l'école, deux autres ont une scolarité d'ordre primaire, alors que deux pères ont atteint un niveau de deuxième cycle du secondaire. Chez les mères, une seule n'a jamais fréquenté l'école, quatre ont une scolarité d'ordre primaire et deux autres ont terminé, respectivement, leurs études secondaires et collégiales.

4.1.1.2 Les capacités de lecture et d'écriture des parents

La plupart des répondantes et des répondants ont grandi chez des parents qui éprouvaient de grandes difficultés avec la lecture et l'écriture,

certain même ne sachant ni lire, ni écrire. Cette réalité était davantage présente chez les pères, alors qu'un seul maîtrisait les éléments liés à l'écrit. Chez les mères, une seule ne pouvait ni lire, ni écrire, alors qu'une autre y parvenait péniblement et que les cinq autres mères avaient les capacités de lire et d'écrire, même si l'écriture posait de grandes difficultés chez l'une d'entre elles.

4.1.1.3 L'utilisation de l'écrit par les parents

Chez la plupart des répondantes et des répondants, les parents entretenaient très peu de rapport avec l'écrit et n'accordaient pas une valeur très importante à la lecture et à l'écriture dans leur vie. Les souvenirs de leur enfance leur rappellent qu'ils n'ont vu que très rarement leurs parents être en contact avec l'écrit.

Mes parents ne lisaient pas beaucoup. Mon père lisait le journal le dimanche. Il allait l'acheter et il le lisait à la table. Ma mère ne lisait pas tellement le journal; c'était plus des Arlequin puis d'autres livres d'aventures. (Julie)¹

Mon père ne savait pas lire. Puis, je sais que ma mère était capable de lire, mais elle ne lisait pas beaucoup. (Paul)

Cette faible utilisation de l'écrit dans la vie quotidienne des parents, les répondants l'expliquent davantage par une insuffisance de connaissances quant à l'écrit et par un manque de disponibilité en raison des nombreuses occupations quotidiennes, plutôt que par une absence d'intérêt face à l'écrit.

1. Tous les prénoms sont fictifs.

Elle (sa mère) n'avait pas le temps de lire parce qu'elle avait trop d'enfants, puis de quoi s'occuper, la besogne, puis l'étable. (Paul)

Cependant, plusieurs ont grandi avec la présence à la maison de livres, de revues (surtout à vocation agricole) et du journal local distribué gratuitement dans les foyers. Ces livres suscitaient parfois le goût de savoir lire.

Chez-nous, on avait le Bulletin des Agriculteurs, puis La terre de Chez-nous. Je m'en rappelle, il y avait Séraphin là-dedans, puis Onésime. Je regardais les images, puis j'aurais donc aimé lire ça! Mais, je ne savais pas lire. (Paul)

D'autres, parmi les répondantes et les répondants, n'ont jamais été témoins, durant leur enfance, de la présence de livres à la maison. C'est le cas, notamment, de Janine et de Mario. Un seul répondant évoque le souvenir d'avoir été en contact avec des livres d'histoires s'adressant à lui, en tant que jeune enfant, et à son imaginaire.

Moi, je m'en souviens, je regardais les livres, puis je les lisais. J'aimais la fantaisie, comme... ce qui se passe dans d'autres mondes là. J'aimais ça! (Benoit)

Selon les répondantes et les répondants, l'écriture ne constituait pas un moyen de communication entre les membres de la famille. L'échange sous forme de cartes de vœux ou de lettres n'était pas utilisé, ni même favorisé, en tant que moyen d'expression.

Entre nous-autres, on ne s'est jamais écrit, on ne se donnait pas de lettres. (Benoit)

Chez la majorité, la responsabilité de la correspondance familiale (courrier, paiement des comptes, etc.) était, dans la mesure de ses capacités à lire et à écrire, assumée par la mère, le père étant davantage dépourvu à ce niveau ou dans l'impossibilité d'accomplir quelque tâche que ce soit en rapport avec l'écrit.

Ma mère, c'est une femme qui a beaucoup de jugeote pour la paperasse. Mon père, lui, il ne s'occupe rien de ça. Il ne comprend rien. Il va lire une phrase sur un document ou sur un papier d'impôt, il se sent insécure face à tout ça. C'est parce qu'il ne comprend pas. Ma mère, elle, elle comprend tout ça! (Julie)

4.1.2 La valeur que les parents accordaient à l'instruction, à l'école

De façon générale, les répondantes et les répondants considèrent que leurs parents accordaient une certaine importance à l'instruction. Certains, qui n'avaient pas eu la chance de fréquenter l'école et d'autres, dont la scolarité s'était limitée à quelques années de l'ordre primaire, invitaient fortement leurs enfants à se faire instruire; selon eux, l'instruction était en lien avec un emploi meilleur, une vie plus facile.

Chez-nous, j'ai toujours entendu dire que c'est important de se faire instruire; c'est plus mon père qui le disait, parce qu'il n'en avait pas (d'instruction); il n'avait pas eu la chance d'aller à l'école longtemps. (Benoit)

Je me souviens que mon père, puis ma mère, nous disaient: plus tu vas avoir d'instruction, plus tu vas aller loin! (Ginette)

La plupart des parents avaient une opinion favorable envers les personnes instruites. Ainsi, c'est dans des termes élogieux et admiratifs qu'ils

parlaient du gérant de la coopérative du village, d'un avocat et ami d'une nièce, etc. Certains d'entre-eux, surtout des mères, entrevoyaient chez leurs enfants la perspective de réaliser leur propre rêve ou de parvenir à un idéal élevé, en fonction de leurs valeurs. C'est de cette manière que la mère de Paul a souhaité qu'il devienne prêtre. Dès l'enfance, ce rêve est aussi devenu celui de Paul. La non-réalisation de ce rêve, il l'attribue en grande partie à la situation économique familiale qui l'a privé de la chance d'apprendre à lire et à écrire.

Moi, je suis un gars d'église, je pratique ma religion. Ma mère voulait que je fasse un prêtre, puis j'aurais voulu ça, moi aussi. Mais chez-nous, on était pauvre; puis peut-être que si on n'aurait pas manqué d'argent, j'aurais peut-être eu la chance de me faire instruire; d'autres l'ont eu cette chance-là. Moi, je voulais faire un prêtre. C'est pour ça que je dis que si mes parents auraient eu plus d'argent, j'aurais peut-être été capable d'aller au séminaire; j'aurais appris. Mais, c'est pas ça qui s'est passé. Ce qui est de valeur, c'est que j'aurais aimé ça, moi, apprendre plus, puis savoir lire et puis écrire. (Paul)

Quant à Julie, elle est devenue coiffeuse, comme le désirait sa mère, pour lui faire plaisir et être aimée d'elle.

Je suis allée en coiffure; c'était le désir de ma mère. Pour moi, c'était tout le temps le désir d'approbation. Elle me voyait bien là-dedans; et puis, je me disais que j'allais lui montrer que j'étais bonne, puis que j'étais capable de faire ça. (Julie)

L'on remarque que la majorité des parents ne parlaient pas des possibilités d'études ou de carrières avec leurs enfants. Selon eux, les études ne dépassaient pas le secondaire. Julie se dit déçue de ne pas avoir eu de modèle en ce sens.

Je me demande si ma mère savait c'était quoi un Cégep. Pour elle, l'école, ça s'arrêtait au secondaire. Dans la famille, ça ne se parlait pas de faire des hautes études. Moi, je regrette qu'on ne m'ait pas parlé des possibilités d'études. (Julie)

4.1.3 L'implication des parents en tant qu'éducateurs

Les histoires révèlent que chez la plupart des répondantes et des répondants, les parents, mais plus particulièrement les mères, manifestaient une volonté de s'impliquer en tant qu'éducateurs. De façon générale, l'aide parentale consistait à participer aux devoirs et aux leçons, à la maison. Ainsi, selon les capacités de lecture et d'écriture de la mère, selon sa disponibilité et dépendant, aussi, de la valeur que la famille accordait à la lecture et à l'écriture dans sa vie, cette aide prenait des formes différentes.

Chez les répondantes et les répondants, les souvenirs qui se rattachent à cette dimension de leur vie leur semblent facilement accessibles. Tout de suite, l'on ressent que cette expérience a compté dans leur vie. Ainsi, Ginette, Paul, Benoit et Claude s'animent lorsqu'elle et ils racontent les soirées passées avec leur mère à essayer d'apprendre les leçons. Toutes et tous se rappellent la détermination qu'elle démontrait, malgré ses propres limites face à l'écrit, à contribuer à leurs apprentissages en lecture et en écriture; la plupart se souviennent aussi de sa patience. Les propos de Paul illustrent bien cette aide maternelle aux devoirs et aux leçons.

Ma mère m'aidait, puis des veillées de temps! Dans ce temps-là, elle avait une grosse besogne. Moi, je me rappelle un soir-là, m'avoir mis là-dedans (les leçons), puis avoir étudié; on apprenait le catéchisme dans ce temps-là, puis j'ai étudié toute une veillée,

je pense de 6 heures à aller jusqu'à 10 heures, pour apprendre l'acte d'humilité. Toute la veillée, avec ma mère; puis on a travaillé pour l'apprendre! Ça, je n'oublierai jamais ça! (Paul)

C'est tout aussi spontanément qu'elles et ils expriment l'importance accordée au souvenir de cette présence et de cette disponibilité de leur mère dans leurs apprentissages face à l'écrit. Chez la plupart, ces souvenirs représentent des moments de grande complicité.

Moi, j'aimais ça, quand j'étais au primaire, que ma mère m'aide pour mes devoirs. Des fois, j'en avais besoin, puis d'autres fois, moins. C'était important pour moi, parce que tout seul, je l'aurais pas fait. Tout ça, c'est un bon souvenir. (Benoit)

Les souvenirs de Julie lui rappellent l'aide que lui apportait sa mère dans ses devoirs et ses leçons. Cependant, de son expérience vécue, elle évoque de façon particulièrement significative l'impatience que lui démontrait sa mère chaque fois qu'elle ne comprenait pas la leçon du premier coup, de même que le stress qu'engendraient ces moments d'apprentissage. De plus, elle se dit marquée par le désintérêt de ses parents face à sa vie para-scolaire dans laquelle elle excellait. Cette non-implication parentale lui semble en lien avec ses difficultés d'apprentissage vécues à l'école.

j'aurais aimé que mes parents aient plus d'intérêt à l'école. J'étais dans la chorale, j'étais celle qui chantait dans l'école; j'étais celle qui chantait toujours toute seule en avant. Je ne me rappelle pas que ma mère soit venue une seule fois. Ça, ça me faisait de quoi, je m'en rappelle! J'aurais aimé qu'elle s'implique plus au niveau de l'école, plus d'intérêt pour ce que je faisais à l'école; parce que je pense que c'est important que les parents s'impliquent. Moi, à l'école, mon intérêt c'était beaucoup le chant. Et puis, je me dis que si elle s'était occupée de moi au niveau du chant à l'école,

j'imagine que ça m'aurait plus stimulé pour le reste de mes matières. Je pense que oui. Parce que dans le chant, je me trouvais bonne. J'ai toujours recherché l'attention de ma mère pour lui montrer que j'étais bonne. (Julie)

Quant à Mario et Janine, leurs souvenirs révèlent des expériences bien différentes des autres répondantes et répondants. Les parents de Mario ne se sont jamais impliqués dans son éducation puisque dès l'âge de quatre ans, en raison de situations familiales difficiles, il est allé vivre dans une famille d'accueil qui, selon lui, n'a joué aucun rôle face à son éducation ni même dans ses premiers apprentissages scolaires. Cette période lui rappelle des moments de grande solitude. Ce n'est que vers l'âge de sept ans qu'il ira vivre dans une autre famille qui, cette fois, s'impliquera dans son éducation en général et deviendra sa famille. L'attitude aidante que cette famille lui a témoignée représente ses plus beaux souvenirs, malgré le fait que ses difficultés d'apprentissage à l'école n'ont pu être résorbées.

Aujourd'hui, je sais que si je n'étais pas resté dans cette famille-là, je n'aurais pas eu la même éducation; peut-être qu'aujourd'hui je fumerais de la drogue...ou que j'aurais été dans la boisson comme mon père. Eux-autres (sa famille d'accueil), ils m'ont montré toutes sortes de choses. Ils ont essayé de me montrer à lire puis à écrire, mais c'est dans ma tête que c'est dur! C'est rien que cette famille-là qui m'a aidée. Mon vrai père, puis ma vraie mère, c'est eux-autres! (Mario)

Quant aux parents de Janine, dont le père n'avait jamais fréquenté l'école et dont la mère parvenait péniblement à lire et à écrire, non seulement il leur était difficile de s'impliquer pleinement dans son éducation, mais ils ne manifestaient aucun intérêt en ce sens. Pourtant, ils désiraient qu'elle aille à l'école et se fasse instruire. Les souvenirs de Janine lui rappellent qu'ils exerçaient davantage leur rôle d'éducateurs en démontrant une insatisfaction

permanente face à ses résultats scolaires et une impatience à l'égard des difficultés d'apprentissage qu'elle éprouvait. Cette attitude, que Janine considère comme un rejet et une totale indifférence à son endroit, représente un des souvenirs les plus douloureux de sa vie. Selon elle, l'attitude de ses parents a eu une incidence négative directe dans ses apprentissages en lecture et en écriture.

Ils (ses parents) voulaient qu'on aille à l'école, mais ils ne nous aidaient pas du tout. Ma mère, elle, aurait pu, elle était capable. Peut-être qu'on était de trop pour elle. Elle ne s'occupait pas bien de nous-autres. C'était pas juste pour l'école, non, c'était pas rien que pour l'école...Quand on avait nos bulletins, c'était pas trop beau à voir, des fois! Moi, j'aurais aimé ça si les parents se seraient impliqués bien plus avec nous-autres. J'aurais aimé ça, oui! Surtout ma mère, elle était capable; mon père, pas autant, il ne l'avait pas (la connaissance de l'écrit), mais il aurait pu s'asseoir à la table avec nous-autres. Ça m'aurait aidée, oui. Et puis, pas nous chicaner comme ils ont fait; on avait de la misère à l'école, puis ça, c'était pas bon. Je suis restée beaucoup marquée avec ça. J'ai eu tellement de misère quand j'étais jeune!
(Janine)

Tout en sachant que la fréquentation scolaire contribue à l'acquisition des compétences en lecture et en écriture, il arrivait, chez certains parents, de juger plus utile de retirer les enfants de l'école durant des périodes laborieuses de travaux de la ferme. Ginette et Paul ont vécu cette double tâche école-travail à la ferme. Puisque leur père travaillait à l'extérieur plusieurs mois durant l'année, elle et il n'avaient d'autre choix que celui d'apporter une aide à leur mère, seule avec plusieurs enfants. Pour Ginette, qui n'aimait pas aller à l'école, ses souvenirs du travail à la ferme sont parmi les plus beaux de toute sa vie. De son côté, Paul trouvait difficile d'assumer, depuis tôt le matin jusqu'à tard le soir, les deux tâches. Ses absences fréquentes de l'école en vue de collaborer aux

travaux de la ferme n'ont pas, selon lui, facilité ses apprentissages en lecture et en écriture.

4.1.4 La relation affective avec les parents

Lorsqu'il est question de la relation affective que les répondantes et les répondants ont vécu avec leurs parents, les données révèlent de grandes différences. Alors que Ginette, Claude et Benoit vivaient un rapport facile avec leurs parents, c'est-à-dire qu'elle et ils pouvaient aborder différents sujets avec eux, donner leur opinion, s'exprimer, le contact qu'entretenaient Julie et Paul avec leurs parents était plus réservé. Paul, en raison d'une très grande gêne, se retirait de lui-même de tout contact, tout échange; il se sentait à part et il en était très malheureux. Il attribue cette gêne à un manque d'estime de soi, de confiance en lui-même. Il se sentait, cependant, aimé de ses parents.

J'ai tout le temps été trop gêné pour parler; j'étais trop pogné puis je ne parlais pas de n'importe quel sujet avec mes parents. Je n'étais pas capable de dire ce que je ressentais en dedans. Chez nous, on ne se parlait pas beaucoup. Il y avait bien des sujets qu'on ne pouvait pas parler, mais je savais pareil que mes parents nous aimaient. Peut-être que si j'avais dit ce que je ressentais, ils auraient pu m'aider plus. La gêne m'a toujours "étouffé", en tout cas, une bonne partie de ma vie. Je me suis toujours senti à part, en dehors des autres. Je me sentais toujours reculé. Moi, je dis que c'est à cause d'un manque de confiance en moi-même. Je sentais quand même que mes parents étaient là. J'ai eu des bons parents. J'ai travaillé tout le temps avec mon père quand j'étais jeune; puis, quand je l'ai perdu, c'était un bien gros morceau qui s'en allait. Oui, je l'aimais bien! (Paul)

De son côté, Julie était intimidée par l'attitude de sa mère qu'elle considère distante. Elle aurait souhaité recevoir une plus grande attention de

la part de ses parents, même si elle savait qu'ils l'aimaient.

Mes parents étaient sévères, puis j'écoutais au doigt et à l'oeil. Donc, je n'ai pas appris à m'exprimer. Je ne donnais pas mon opinion; j'avais un peu peur de mes parents. Je ne peux pas dire que j'ai été écoutée beaucoup par mes parents. Même si ça m'arrivait d'avoir peur de dormir la lumière fermée, je ne leur disais pas; je savais que ça n'aurait pas passé. (Julie)

4.1.5 Le rapport à l'écrit chez les frères et les soeurs

Il faut préciser tout d'abord que cinq des sept répondantes et répondants ont grandi avec des frères et/ou des soeurs. Pour sa part, Julie était fille unique, alors que Mario a vécu en famille d'accueil et séparé de ses frères et de ses soeurs.

4.1.5.1 La scolarité des frères et des soeurs et leurs capacités face à l'écrit

Selon Paul, Benoit et Ginette, leurs frères et leurs soeurs éprouvent en général moins de difficulté à lire et à écrire qu'eux. La majorité ont une formation d'ordre primaire, alors que les autres ont terminé leurs études secondaires, la plupart malgré une fréquentation scolaire prolongée en raison d'obstacles reliés à des difficultés d'apprentissage et de redoublement.

Pour ce qui est des frères et des soeurs de Janine et du frère de Claude, leur rapport à l'écrit se vit très difficilement. Ces difficultés étaient déjà présentes dans leur vie scolaire qui a été, chez la plupart, pénible et brève, c'est-à-dire quelques années de l'ordre primaire marquées par des redoublements et, finalement, un abandon sans même l'acquisition des

connaissances de base en lecture et en écriture.

Malgré l'existence de grandes difficultés en regard de l'écrit chez les membres de la famille des répondantes et des répondants, cette réalité semble revêtue d'un caractère caché. En effet, les données révèlent que les problèmes reliés à la lecture et à l'écriture ne s'expriment pas, ou s'expriment très peu, entre les frères et les soeurs. Cependant, en dépit de ce silence, certaines et certains constatent l'impact de ces difficultés dans la vie de leurs proches. Ainsi, selon Janine, le décès d'un frère est en lien avec des difficultés engendrées par un rapport précaire face à l'écrit.

J'ai un frère qui est décédé, lui non plus, il ne l'avait pas son secondaire. Il avait trop de difficultés, et puis, ça l'a amené au suicide. (Janine)

Tout comme il a été constaté précédemment chez les parents des répondantes et des répondants, la plupart de leurs frères et de leurs soeurs entretenaient très peu de rapport avec l'écrit. De plus, l'écrit ne constituait pas un moyen de communiquer entre eux.

4.1.6 La relation affective avec les frères et les soeurs

Concernant les liens affectifs qui existaient entre les frères et les soeurs, durant l'enfance, la plupart des répondantes et des répondants en conservent un souvenir heureux. Ainsi, l'aide aux devoirs que leurs soeurs plus âgées leur apportaient pour suppléer à la mère, de même que la présence affective de leurs frères et de leurs soeurs démontrée à travers les jeux et les occupations quotidiennes, représentent les souvenirs les plus vivants et les plus précieux de

leur vie familiale. De plus, elles et ils s'estiment heureux d'avoir reçu la même attention que leurs frères et leurs soeurs de la part de leurs parents.

Les souvenirs que Paul et Janine conservent de leur relation avec leurs frères et leurs soeurs sont quelque peu différents des autres répondantes et répondants. Chez Paul, ces souvenirs lui rappellent sa difficulté d'entrer en contact avec les membres de sa famille en raison d'une gêne qu'il attribue à un manque d'estime de lui-même. Bien qu'il était aimé de ses parents, il se sentait traité différemment de ses frères et de ses soeurs. D'aussi loin qu'il se souvienne, il s'est toujours senti à part et moins important que ses frères et ses soeurs desquels il s'est distancié graduellement. De cette expérience vécue, il conserve un souvenir amer.

Le printemps quand c'était le temps de travailler sur la terre, on avait des chevaux puis mon père semait à la main. C'est moi qui travaillait avec lui du matin jusqu'au soir, puis je me promenais en arrière des chevaux. Je me rappellerai toujours quand j'avais quatorze ans, puis que j'étais en train de semer; c'était la St-Jean-Baptiste. Mes frères puis mes soeurs ont passé avec le char de mon père. C'était mon frère jumeau qui conduisait. Lui, il avait le droit de conduire, mais pas moi. Puis, ils ont passé en pesant sur le "criard"; eux-autres, ils s'en allaient à la St-Jean-Baptiste pour voir la parade, puis moi, j'étais encore à travailler dans le champ. Je me souviens de cette journée-là, ça, ça m'a fait mal! Ça m'a fait mal terriblement! J'ai braillé; je marchais en arrière du cheval, puis les larmes, ça coulait. Je me disais: pourquoi les autres peuvent y aller, puis moi je ne peux pas? Mon père était avec moi, puis on était dans la poussière. On était quasiment comme deux esclaves dans le champ. Tout ça, ça me passait par la tête. Ça, ça m'a tracassé longtemps! Je ne les vois pas beaucoup, mes frères puis mes soeurs, même s'ils restent pas loin de moi. Des fois, je les rencontre comme ça (par hasard), mais c'est pas plus que ça. On a chacun nos vies. (Paul)

L'expérience de Janine est révélatrice d'une absence de lien affectif avec

ses frères et ses soeurs. L'esprit d'entraide et de support était inexistant. La situation familiale étant pénible, chacun des enfants tentait d'obtenir, de la part des parents, des privilèges susceptibles d'adoucir les misères qu'ils et elles vivaient, ce qui avait pour effet de créer une compétition entre les enfants. Cependant, parce qu'elle l'attribue davantage à la situation familiale difficile, Janine ne conserve aucune amertume de sa relation vécue avec ses frères et ses soeurs.

4.2 LE RAPPORT À L'ÉCOLE, DEPUIS L'ENFANCE

Avant d'aborder les expériences relatives à la vie scolaire chez les répondantes et les répondants, il convient de souligner certains éléments caractéristiques de leur vécu d'apprentissage préscolaire.

La lecture des récits révèle que la plupart des répondantes et des répondants n'ont eu que très peu de rapport avec l'écrit avant d'être exposés aux apprentissages formels de la lecture et de l'écriture. Seul Benoit relate son contact, durant l'enfance, avec des livres d'histoires qu'il décrit stimulantes pour son imaginaire. De plus, l'on remarque que seule Julie éprouvait le désir d'aller à l'école. Étant fille unique, son désir était motivé par la possibilité que lui offrait l'école de se faire des amis.

4.2.1 Le vécu scolaire

4.2.1.1 Les apprentissages scolaires

Précisons, en premier lieu, que lorsqu'est venu le moment pour Janine

de raconter ses premières expériences scolaires, aucun souvenir n'a émergé. Elle a douze ans, lorsque l'école apparaît à sa mémoire. D'abord, ce constat se traduit chez elle par la surprise de n'avoir rien conservé de son vécu scolaire durant la période de six à douze ans; ce constat devient ensuite une révélation quant à l'importance de la souffrance qu'elle attribue à la situation familiale où l'absence, voire l'indifférence parentale, l'obligeait à pourvoir elle-même à ses besoins de se nourrir, de se mettre à l'abri de la violence et de la maladie. Ce n'est donc qu'une fois sortie de son milieu familial et devenue pensionnaire dans une école pour élèves en difficulté que prennent racine ses premiers souvenirs de l'école. Du sens qu'elle leur accorde se dégage d'abord une image heureuse: celle de pouvoir se nourrir autant qu'elle le désire et de se sentir en sécurité, à l'abri de ses parents. Mais, c'est également à cette période qu'elle réalise ses difficultés en rapport avec l'écrit.

C'est juste à douze ans que j'ai vu que j'avais de la misère en français. C'est là que j'ai commencé à réaliser...que j'en n'avais pas assez (de connaissances en français), puis que j'aurais aimé en avoir plus. Les autres années, j'avais bien des difficultés, puis trop de misère avec mon père, avec ce qu'il nous faisait vivre; ça, ça ne m'a pas aidé. Puis, tout ça, c'était à part pour moi. C'est pour ça que j'ai eu de la misère à avancer, parce que...c'était trop grave ce qu'il faisait.

C'est à cette école-là que j'ai commencé à penser; j'ai dit: ils ne sont pas ici mes parents, ils ne me feront plus de misère; là, j'ai vu que j'étais à l'abri, renfermée dans une bâtisse, j'étais bien, j'avais tout ce que je voulais. Je mangeais comme je voulais, c'était quelque chose de beau ça! Chez-nous, je n'avais pas ça. Chez-nous, je tombais sans connaissance tout le temps. Il y avait tout le temps quelque chose. Il y avait une raison à ça, pourquoi je perdais connaissance? À l'école, je mangeais et je ne perdais pas connaissance. (Janine)

Toutes les autres répondantes et tous les répondants se souviennent

d'avoir vécu, dès le début de leur vie scolaire, des difficultés importantes. Chez la plupart, ces difficultés se sont manifestées d'abord dans leur rythme d'apprentissage. En effet, elles et ils arrivaient mal à assimiler les informations et les explications inhérentes au contenu des programmes pédagogiques. Elles et ils expriment cette situation en révélant des difficultés à comprendre les mots utilisés en classe et dans les manuels scolaires, des difficultés à voir au tableau, à mémoriser, et c'est en vain qu'elles et ils essayaient de suivre le rythme d'apprentissage des autres étudiants. La compréhension des règles relatives aux éléments reliés à l'écrit posait, elle aussi, de grandes difficultés. Toutes et tous considéraient le français comme la bête noire parmi les matières scolaires.

Dans le français là, je ne comprenais pas pourquoi c'était fait de même les règles de grammaire, puis toutes ces choses-là. C'était déplaisant pour moi les cours de français. Et puis, on en avait beaucoup des cours comme ça, en français. Le soir, il fallait encore que je travaille dans ça, puis je ne comprenais rien. (Benoit)

Moi, je me rappelle qu'au début je voulais donc apprendre à lire puis à écrire parce que je voulais faire un prêtre. Puis, c'est pour ça que j'allais à l'école. Mais, moi, le français puis les dictées, puis toutes ces affaires-là, ça ne me rentrait pas dans la tête. J'avais bien de la misère. En plus, j'avais de la difficulté à voir au tableau. J'ai eu des lunettes jeune mais cela a continué comme ça. Ce n'était pas à cause que je ne voulais pas apprendre; j'ai bien essayé, mais je n'étais pas capable de suivre les autres. Puis, je n'ai pas été capable d'apprendre à lire puis à écrire. (Paul)

C'est péniblement que les répondantes et les répondants relatent les souvenirs de leurs premiers apprentissages formels qui leur rappellent le sentiment d'avoir été à part des autres et de la gêne qu'il engendrait. Se croyant, finalement, incapables d'apprendre, la plupart des répondantes et des

répondants se repliaient sur eux-mêmes, se mésestimaient et n'osaient intervenir en classe et exprimer leur difficulté à comprendre. À l'âge adulte, elles et ils attribuent davantage les difficultés vécues, lors des premiers apprentissages scolaires, au rythme d'apprentissage exigé plutôt qu'à une incapacité réelle d'apprendre. Malgré cela, les premières expériences de l'école ont marqué leur vécu scolaire et ont ébranlé la confiance en leurs capacités face aux apprentissages futurs.

À l'école, on ne pouvait pas apprendre à notre rythme. Si on n'avait pas compris la première page, c'était bien de valeur mais il fallait sauter à la deuxième, puis à la troisième. Comment veux-tu comprendre dans ce temps-là? C'est ça que je n'ai jamais compris à l'école, pourquoi, même si on a de la misère à comprendre, il faut passer à une autre page, puis à un autre chapitre? Tu ne peux pas passer à d'autres choses si tu n'as pas compris avant! C'était illogique! C'est pour ça que j'arrivais à la fin de l'année, puis que je n'avais rien compris. Je suis certaine que si on avait pris le temps pour comprendre le début, j'aurais repris le temps perdu.

Aujourd'hui, je le sais logiquement que je suis capable d'apprendre à écrire mais, émotivement, je n'y crois pas et je me dis que j'apprendrai jamais. (Julie)

Les données révèlent que les mathématiques, la géographie et la religion étaient les cours préférés chez la plupart des répondantes et des répondants. Cependant, les difficultés à assimiler les éléments reliés à l'écrit ont produit un impact dans l'apprentissage des autres matières chez toutes et tous et ce, dès le début de l'ordre primaire. Elles et ils expliquent cette situation par le fait que tous les apprentissages scolaires requéraient l'utilisation de la lecture et de la l'écriture.

Moi, j'aimais les mathématiques et puis la géographie; mais, je n'étais pas capable de lire puis d'écrire. C'est ça qui était le pire! C'est à cause de ça que j'ai eu bien de la misère à l'école (Paul).

Les difficultés en regard de l'écrit transparaisaient tant au niveau des apprentissages quotidiens que dans l'exécution et les résultats des examens. Chez la plupart, leurs difficultés en lecture rendaient impossible la compréhension même des questions d'examens. Elles et ils se souviennent aussi de l'angoisse ressentie dans ces moments-là et du sentiment d'être à part des autres. Les résultats d'examens venaient simplement officialiser les difficultés qu'elles et ils se connaissaient déjà.

Ça n'a jamais été comme il faut à l'école; j'ai répété ma première année, puis je l'ai répété souvent à part de ça! Moi, j'ai essayé de faire mes affaires, puis de m'arranger tout seul parce qu'il n'y avait personne pour m'aider. (Mario)

Après plusieurs échecs en classe régulière, Janine, Claude et Mario se sont retrouvés dans des écoles de métiers. Elle et ils ont aimé fréquenter ces écoles, d'abord parce que les exigences face à l'écrit étaient moindres et, ensuite, parce qu'elle et ils se retrouvaient en présence d'autres étudiants qui vivaient les mêmes difficultés en lecture et en écriture et dans les apprentissages scolaires en général, ce qui avaient pour effet de diminuer leur sentiment pénible d'être à part des autres. De plus, des occasions de se découvrir des capacités d'ordre manuel leur étaient offertes, ce qu'elle et ils ont apprécié. Ce passage dans des écoles de métiers leur est apparu comme une découverte face à eux-mêmes par l'émergence d'aptitudes à créer et à réaliser des produits et par le sentiment de valorisation qu'elle et ils en retiraient. Malgré cela, une déception de n'avoir pu maîtriser les éléments reliés à l'écrit est encore présente.

Moi, je n'ai pas été à l'école longtemps. À huit ou neuf ans, j'ai été à l'école des métiers, les métiers comme faire du fer martelé, des affaires de même. Parce que moi, à l'école, j'ai arrêté à la première année..., oui, la première année. Moi, j'ai répété bien souvent. Puis à l'école des métiers, ils me donnaient la chance de faire d'autres choses. J'aimais ça, puis j'étais bon là-dedans. Je faisais des cadres, de la reliure, du cuivre, puis toutes sortes de choses. Le plus que j'ai aimé, c'est à l'école des métiers. J'étais bon dans ça. (Mario)

Là-bas (à l'école des métiers), c'était pas bien, bien du français puis des maths, c'était plus des métiers. J'aimais ça aller là. Je faisais du tricot, de la couture, des affaires de même là. Puis la couture, j'adorais ça! J'adorais la couture, puis je me disais: plus

tard, c'est une couturière que je vais être! Mais, j'aurais aimé apprendre mon français, le français... (soupir) pour écrire; j'aurais adoré écrire, oui, j'aurais aimé ça. Pour parler de moi, comme je le fais, là. (Janine)

Quant au cheminement scolaire de Paul et Ginette, il s'est poursuivi en classe régulière, malgré les échecs répétés et les redoublements, jusqu'à ce qu'il et elle abandonnent, avant même d'avoir complété l'ordre primaire et sans maîtriser les éléments reliés à l'écrit. Selon eux, il devenait inutile de continuer à fréquenter l'école, les obstacles que posaient leurs difficultés à lire et à écrire leur paraissant insurmontables.

Pour sa part, Benoit a trouvé pénible son passage de l'ordre primaire à l'ordre secondaire. Le milieu qu'est la polyvalente ne lui plaisait pas, il s'y sentait étranger. Ses difficultés en regard de l'écrit lui sont alors devenues évidentes et le retard scolaire augmentait. N'eût été du désir de ses parents qu'il poursuive sa fréquentation scolaire, il aurait abandonné l'école dès le début de l'ordre secondaire. Les deux années qui ont suivi lui ont semblé épouvantables; elles lui rappellent ses difficultés qu'il attribue au milieu scolaire non propice à sa façon d'apprendre, sa révolte d'y être maintenu malgré le sentiment d'y perdre son temps et de s'y ennuyer et, finalement, son désintérêt total et son abandon scolaire sans avoir terminé la troisième année de l'ordre secondaire et sans même maîtriser les éléments reliés à l'écriture.

Moi, j'ai arrêté l'école en secondaire III. Je n'étais plus capable de suivre. J'étais trop... beaucoup en retard. J'ai trouvé ça bien dur d'aller au secondaire. Je trouvais ça moins intéressant qu'avant. Ce n'était pas les mêmes cours, ce n'était pas à la même place, il fallait tout le temps se promener pour changer de classe. Quand j'ai fini mon primaire, je le savais que ça allait être difficile au

secondaire. Puis, ça ne me tentait pas d'y aller. À l'école polyvalente, c'est comme tout un groupe qui se suit tout le temps, puis moi, je ne suis pas capable de suivre un groupe. En lâchant l'école polyvalente, c'était pour m'aider dans mon français, parce que là, je n'apprenais rien. Disons que là... ça été dur, très dur ce temps-là! Les jeunes qui ont de la misère à l'école puis qui lâchent, c'est parce qu'ils n'ont pas d'exemples, ils n'ont pas de motivation! (Benoit)

4.2.2 Le vécu avec les professeurs

Lorsqu'il est question de la relation que les répondantes et les répondants ont entretenue avec leurs professeurs depuis leur première journée à l'école, une similitude évidente émerge des expériences vécues. De façon générale, il ressort que leurs difficultés à suivre le rythme requis en regard des apprentissages scolaires ont précédé l'apparition d'une relation difficile avec la plupart de leurs professeurs. L'expression des expériences révèle des situations communes qui caractérisent cette relation: l'irritation des professeurs devant leurs difficultés à comprendre les enseignements, les consignes; la division physique des étudiants alors que d'un côté de la classe se retrouvent les "pas bons" et de l'autre, les élèves qui cheminent sans difficulté; la démonstration d'attentions particulières accordées aux étudiants qui apprennent rapidement; les moqueries de même que les multiples occasions d'être cités en exemples en tant qu'ignorants, niaiseux, etc.; le fait d'être mis de côté, ignorés par les professeurs et relégués en arrière de la classe. Les récits révèlent que la plupart des répondantes et des répondants réagissaient à ces formes d'exclusion en s'amusant en classe et en n'obéissant pas à la discipline demandée; ceci avait pour effet de déranger les autres étudiants et de renforcer leur mise à l'écart de la part des professeurs.

De façon générale, les sentiments nommés se rapportant aux expériences vécues avec les professeurs font davantage état de l'humiliation, du découragement et du sentiment d'être à part, d'être non aimable, d'être une ou un "incapable".

Moi, tout ce que je me souviens, c'est que les professeurs étaient méchants avec moi... parce que je ne comprenais pas à l'école. Quand les professeurs me tapaient, puis qu'ils riaient de moi, ça m'a fait mal, j'ai eu très mal dans mon cœur; je n'étais pas capable d'apprendre. Dans moi, je me sentais mal! Les professeurs ne me traitaient pas comme les autres. Ils ne m'appelaient jamais par mon nom, comme les autres. C'était dur pour moi, je n'ai pas aimé ça. C'est pour ça que je n'aimais pas ça, aller à l'école. (Claude)

Ce que je me rappelle de mes devoirs, c'est surtout des gros ronds rouges partout, partout. Surtout en cinquième année (ordre primaire). Quand je me rappelle de ça, c'est lourd tellement c'était décourageant. J'haïssais le français; les mathématiques, c'était pareil. J'haïssais ces cahiers-là. C'était lourd d'aller dans ces cours-là, c'était comme une punition; c'était vécu comme une punition. Je n'avais pas d'explications, puis il fallait continuer pareil. Dans mes travaux, il y avait toujours des gros ronds rouges qui me déchiraient cinq ou six pages dans mon cahier. Moi, je me rappelle qu'on avait des professeurs qui mettaient toujours les bons sur un bord de la classe, puis les pas bons sur l'autre bord. Ils nous séparaient tout le temps. C'est ça qui m'a fait perdre ma confiance; tu sais, être toujours du côté des pas bons... Dans ce temps-là, je pensais les autres plus intelligents que moi. (Julie)

Même si, chez la plupart, de nombreuses années ont passé depuis la fin de leur fréquentation scolaire, les souvenirs semblent présents et vifs; toutes et tous conservent une grande amertume de la relation qu'elles et ils ont vécu avec la majorité de leurs professeurs. Elles et ils auraient aimé être davantage compris dans leurs difficultés et recevoir des explications appropriées à leur

manière d'apprendre. Elles et ils expriment l'impact, dans leur vie adulte, de n'avoir pu bénéficier d'une plus grande compréhension et d'une aide tutorale appropriée à leur rythme d'apprentissage.

En première année, le professeur ne m'aidait pas. Il disait: "c'est bien de valeur, si tu as de la misère tu peux bien rester chez vous!" Les professeurs que j'ai eus, ils étaient malins (sévères). Puis, ils prenaient plus pour d'autres élèves et puis, moi, j'étais à part des autres parce que j'avais de la misère. J'essayais de faire tout le possible de mon mieux, de comprendre, mais disons que les professeurs aimaient mieux les autres parce que moi, des fois là, ça me prenait beaucoup de temps pour rentrer ça dans ma tête. J'ai écouté vraiment, mais ça bloquait là (en montrant la tête). Les professeurs, ils n'avaient pas le temps partout de m'aider. Ils me calaient tout le temps. Des fois, j'étais découragé; j'aurais aimé ça qu'un professeur aurait pris son temps, parce que...aujourd'hui, j'aurais dit: je suis bon! Puis, aujourd'hui, j'aurais pas été "amanché" comme je suis là (à avoir des difficultés à lire et à écrire), puis j'aurais été à l'université ou à d'autres places. (Mario)

Moi, je pense qu'il y a des façons d'apprendre des choses. Peut-être que si un professeur serait arrivé puis m'aurait expliqué, que je l'aurais compris. Quand le professeur corrigeait mes dictées, elle barbouillait tout ça; tu comprends, c'était plein de fautes! Dans ce temps-là, moi, je mangeais une claque terrible (était insulté). Il me semble, moi, si elle m'aurait corrigé mon travail, puis qu'elle m'aurait dit c'était quoi de l'écrire sans faute. Bien non, je n'avais pas d'explications puis je ne savais pas plus c'était quoi qui n'était pas correct. Mais, pas me "garocher" ça par la tête comme ça! Dans ce temps-là, la fois d'après que tu fais une dictée, tu fais des fautes parce que tu es trop nerveux. Je n'ai jamais oublié la misère que j'ai eue à l'école. J'aurais donc aimé ça, moi, avoir beaucoup d'instruction. J'aurais pu faire un prêtre! (Paul)

Des expériences plus heureuses avec certains professeurs sont aussi relatées par les répondantes et les répondants. Toutes et tous ont conservé une

mémoire vivante de ces moments qu'elles et ils considéraient malheureusement trop rares. C'est avec beaucoup de détails qu'elles et ils décrivent les épisodes pendant lesquels elles et ils ont reçu une attention respectueuse, une disponibilité, une aide de la part de professeurs. Elles et ils précisent l'importance que représentaient ces attitudes positives dans leur parcours scolaire difficile: le sentiment d'être compris dans leurs difficultés et d'être en confiance, le goût de s'intéresser davantage à la matière enseignée, l'impression d'être acceptés, et non pas exclus, dans leur rythme d'apprentissage différent de la moyenne des étudiants, le goût de poursuivre la fréquentation scolaire, le désir de comprendre et, finalement, d'apprendre. Les répondantes et les répondants évoquent des souvenirs heureux de professeurs qui favorisaient l'entraide et le respect entre étudiants en les jumelant selon des spécificités en regard de la matière, et d'autres, qui transformaient l'ordre traditionnel des pupitres, brisant ainsi la division physique entre les plus forts et les plus faibles au plan des apprentissages.

4.2.3 Le vécu avec les camarades de classe

À la lecture des récits, l'on remarque que les répondantes et les répondants ne parlaient pas de leurs difficultés à lire et à écrire à leurs camarades de classe et ce, même si certains, tels Julie et Benoit, croyaient en l'existence de cette réalité chez plusieurs d'entre-eux. La plupart des répondantes et des répondants estiment que leurs camarades de classe ne vivaient pas les mêmes difficultés en regard de l'écrit, d'où leur sentiment d'être seuls, à part des autres.

Chez la majorité des répondantes et des répondants, des difficultés à créer des liens d'amitié avec des camarades de classe étaient évidentes. En

effet, les souvenirs de Paul, Mario, Janine et Claude leur rappellent davantage les moqueries et le mépris qu'elle et ils ont subi de la part des camarades de classe. Le fait d'être traité, par des professeurs, différemment des autres étudiants, de ne pas toujours recevoir une attention compréhensive et respectueuse qui tienne compte de leur difficulté d'apprendre, de même que la gêne et le retrait qu'engendraient ces attitudes chez les répondantes et les répondants, sont les causes principales qu'elle et ils attribuent à leur difficulté d'établir ou de conserver des liens d'amitié avec des camarades de classe. Ces souvenirs représentent, même à l'âge adulte, des moments de grande solitude et de peine profonde.

Moi là, j'avais bien de la misère à lire. À l'école, la maîtresse nous faisait placer en rang pour lire. Quand ça arrivait à mon tour, ça me bloquait ici (en montrant la gorge), puis là, elle disait: "au suivant!". Puis, elle disait que j'étais ignorant, des choses de même, ça bloque ça. Bien des fois, je me sentais reculé par rapport aux autres de l'école. À un moment donné, j'avais des amis, puis d'un coup, ils changeaient de "gang". Un arrive, puis il dit un mot de mal de moi et puis là, tu vois les autres s'en aller. Des fois, ça faisait des bagarres. Ça m'a tout le temps angoissé dans l'estomac. C'était pas un cadeau! (Paul)

Moi, je ne me souviens pas d'avoir joué avec les autres à l'école. Les autres, ils riaient de moi. Ils ne venaient pas me chercher. J'aurais aimé ça! (Janine)

Cependant, Claude, Mario et Janine révèlent que ce sentiment d'exclusion était moins présent durant leur fréquentation de l'école des métiers. Elle et ils attribuent cette différence au fait que tous les étudiants s'y trouvant vivaient des difficultés d'apprentissage, ce qui favorisait un traitement égalitaire de la part des professeurs.

Quant à Ginette et Benoit, leurs expériences vécues avec les camarades de classe sont tout à fait à l'opposé. En effet, les amis qu'elle et il retrouvaient à chaque jour, à l'école, constituaient le motif principal de leur fréquentation scolaire.

Moi, j'avais bien des amis à l'école. C'est ça qui a fait que j'y allais, parce que j'aurais arrêté l'école bien avant. Il y en a qui ont lâché en même temps que moi. Mes meilleurs souvenirs de l'école, c'est les amis que j'ai eus. C'est ça que j'ai aimé le plus à l'école. (Benoit)

Ce qui ressort du rapport à l'école qu'ont entretenu les répondantes et les répondants concerne des difficultés démontrées très tôt dans leur vie scolaire, souvent même dès la première année de l'ordre primaire. Ces difficultés sont apparues d'abord au niveau de leur rythme d'apprentissage et ont été confirmées, par la suite, dans leurs résultats et leur cheminement scolaires. Se sentant exclus de la possibilité d'apprendre et se croyant moins intelligents que les autres étudiants, les répondantes et les répondants ont abandonné rapidement l'école traditionnelle et, pour la plupart, sans même posséder les connaissances de base en regard de l'écrit. À l'âge adulte, les doutes face à leur capacité d'apprendre persistent; ces racines sont profondes. Les souvenirs sont, quant à eux, tout aussi présents et continuent de marquer leur vie. Après s'être retirés de l'école et avoir vécu une partie de leur vie adulte, un sentiment, chez la plupart, s'est installé: l'amertume de n'avoir pas suffisamment appris à lire et à écrire durant leur vie scolaire.

De façon générale, les répondantes et les répondants considèrent l'environnement scolaire (école, professeur) inadéquat pour les personnes qui présentent des difficultés en regard de l'écrit et, donc, responsable des

problèmes qu'engendre un rapport à l'écrit précaire dans la vie adulte.

Moi, je suis certain que si j'avais eu un professeur qui aurait pris le temps de s'asseoir à côté de moi, puis de m'expliquer comme il faut là, je suis certain, certain que j'aurais plus d'instruction aujourd'hui, puis que je n'aurais pas eu toutes ces "bad luck" là. On apprend bien plus vite quand on est jeune. Moi, j'aurais bien aimé apprendre à lire puis à écrire quand j'étais jeune. Je voulais apprendre! (Paul)

Moi, j'ai regretté terriblement de ne pas avoir appris à écrire pendant les années que j'ai passées à l'école (9 années). C'est quand je suis arrivé en alpha (activités d'alphabétisation) que j'ai regretté ça. Aujourd'hui, je ne serais pas obligé de recommencer! (Benoit)

Pour apprendre, moi, ça me prend un contexte calme parce que c'est quelque chose qui est difficile. Il faut que j'aie une concentration, puis que je me sente bien, ça c'est important! Il faut que ce soit à mon rythme. À l'école, c'était pas comme ça que ça marchait. J'étais tellement écoeurée de ne rien comprendre!. (Julie)

4.3 LE RAPPORT AU TRAVAIL, DEPUIS LA PREMIÈRE RECHERCHE D'UN EMPLOI

Mentionnons, tout d'abord, que Claude n'a jamais vécu d'expérience de travail ni même de recherche d'un emploi. Quant à Benoit, qui n'a que dix-sept ans, sa seule expérience de travail a consisté à aider son père, durant l'été, à réaménager les équipements d'un terrain de camping. Il n'a donc vécu aucune expérience de recherche d'un emploi. Pour Claude et Benoit, le travail représente une valeur importante dans la vie d'une personne. Vivant, tous les deux, des activités d'alphabétisation et déterminés à maîtriser les éléments reliés à l'écrit, qu'ils jugent essentiels pour occuper une fonction, ils espèrent

que ces apprentissages leur permettront d'accéder au marché de l'emploi.

Aujourd'hui, je le sais que pour travailler, il va falloir que j'écrive mieux. Quand j'étais au secondaire, je ne pensais pas à ça. Aujourd'hui, je le sais que ça prend d'autres choses. (Benoit)

Moi, je n'ai jamais travaillé nulle part. Puis, j'aimerais ça travailler comme les autres. Mais, quand tu veux travailler, ça te prend un diplôme. Mais, moi, je n'ai jamais travaillé parce que je n'ai pas appris assez à lire puis à écrire. (Claude)

4.3.1 Les expériences reliées à la recherche d'un emploi

Les récits révèlent l'existence d'une expérience commune chez toutes les répondantes et tous les répondants relativement à leur vécu de recherche d'un emploi. En effet, l'on remarque qu'aucune des personnes n'a vécu l'obligation de passer une entrevue écrite en vue d'obtenir un emploi. Cependant, la plupart ont eu à remplir des formulaires d'emploi dont le but était de fournir des informations concernant, entre autres, leur identification, leurs expériences de travail et le type d'emploi recherché. Ne pouvant s'exécuter sur place, en raison de leurs difficultés reliées à l'écrit, les répondantes et les répondants apportaient le formulaire à la maison et demandaient l'aide d'une personne en qui elles et ils avaient confiance pour le compléter. Ce formulaire était, par la suite, retourné au centre d'emploi. L'on remarque, d'autre part, que les emplois obtenus l'ont été davantage par le biais d'une personne de leur connaissance (famille, ami, etc).

Le fait de n'avoir pas eu, lors de recherches d'un emploi, à démontrer leurs difficultés en regard de l'écrit ne les ont pas, pour autant, mis à l'abri de l'anxiété, du stress et de l'humiliation que représente l'éventualité d'avoir à

affronter une expérience en ce sens. De la même manière, toutes et tous craignaient d'être exclus et de ne pas trouver d'emploi en raison de leurs difficultés à lire et à écrire. Elles et ils se considèrent chanceux de n'avoir jamais eu à passer une entrevue écrite pour obtenir un emploi. S'il leur arrivait de devoir se présenter à une entrevue orale, aucune mention n'était faite concernant leurs difficultés face à l'écrit. De plus, la seule perspective de devoir avouer ou mentionner ces difficultés leur a toujours semblé impensable.

C'était difficile de se trouver un travail. C'était à cause de l'écriture, oui. L'écriture, parce que je ne l'avais pas, puis que je n'étais pas capable de la faire toute seule. Moi, j'aurais aimé faire ma demande d'emploi toute seule; j'aurais aimé ça. J'avais tout le temps peur qu'ils (les employeurs éventuels) me disent: fais-moi une liste là, puis fais-moi ça ici! Ça, ça m'énervait beaucoup. (Janine)

Je n'ai jamais eu à passer d'entrevues écrites, seulement des entrevues orales, et ça, ça allait bien. Une chance, parce que si j'avais eu à passer une entrevue écrite, j'aurais même pas osé la faire. J'ai été chanceuse! (Julie)

4.3.2 Les expériences reliées aux emplois occupés

4.3.2.1 Les fonctions occupées

Rappelons que cinq des sept répondantes et répondants présentent des expériences reliées à un vécu de travail. Elles et ils ont occupé des fonctions en tant qu'aide-ménagère, femme de chambre, employé d'usine, concierge, bûcheron, coiffeuse et intervenante.

4.3.2.2 Les conditions de travail

L'on remarque que le rapport au travail, chez les répondantes et les répondants, a débuté très tôt dans leur vie. En effet, la plupart ayant fréquenté l'école très peu longtemps, la dimension relative au travail s'est vite imposée: Mario et Ginette: 13 ans, Paul: 15 ans, Julie et Janine: 17 ans. Une autre particularité commune chez toutes et tous concerne leurs conditions de travail. Celles-ci sont davantage désignées par l'insécurité d'emploi (emploi non syndiqué), le travail à temps partiel, le salaire minimum, le travail difficile et dur pour la santé (le froid, les longues heures souvent sans pause, le manque de confort, de respect même). Certains sont victimes, aussi, d'accidents de travail. Même si le travail représente une valeur importante pour toutes les répondantes et tous les répondants, la plupart auraient aimé bénéficier de meilleures conditions de travail dans les emplois qu'elles et ils ont occupés.

Moi, j'ai travaillé dans la cuisine d'un restaurant, puis je lavais les tables et le plancher aussi. J'avais 4,95\$/heure, puis je faisais rien que 20 heures. C'est le salaire que je n'aimais pas, ça ne me faisait pas une grosse paie. C'est à cause de ça que je suis partie. J'ai fait un autre emploi, dans une buanderie. On pliait du linge puis toutes sortes d'affaires. Là, j'avais 5,00\$/heure; mais, je travaillais 40 heures. C'était sur le ciment, puis tout le temps debout. C'était dur, très dur pour mes jambes. Puis, ça prenait beaucoup, beaucoup de vitesse. Puis, le "boss", il n'arrêtait pas de venir en arrière de nous autres, puis de nous "pogner" une fesse. Moi, je n'aimais pas ça, puis ça m'enrageait. J'ai lâché la "job" à cause de ça. Après, j'ai travaillé dans les sapins de Noël, ça j'aimais ça. J'avais 6,00\$/heure. Mais, j'ai été obligée de laisser mon emploi à cause d'un accident de travail. J'étais syndiquée mais il n'y en aurait pas eu que ça n'aurait rien changé. J'ai été obligée d'être dans le plâtre, puis ça ne guérissait pas. (Janine)

4.3.2.3 Les expériences reliées à l'écrit en milieu de travail

La plupart des récits révèlent que l'utilisation de l'écrit n'était pas requise dans les fonctions qu'ont occupées les répondantes et les répondants. N'étant pas soumis à cette exigence qu'est l'écrit, et faisant même appel à d'autres capacités qu'elles et ils possédaient, le travail leur est apparu tout d'abord valorisant. Souvent, pour la première fois de leur vie, elles et ils avaient le sentiment d'être capables et utiles, d'être égaux aux autres, d'être fiers d'eux-mêmes.

Dans les chantiers, je ne me suis pas senti à part des autres; je n'avais pas besoin de lire puis d'écrire pour bûcher du bois. Puis, j'étais bon dans ce job-là. J'avais appris ça vite, à bûcher du bois. Dans ça, je n'étais pas en arrière des autres. Quand j'étais dans le bois, là je me sentais bien! C'est là que j'ai vu que j'avais de la valeur! (Paul)

Au travail, le silence entourant leurs difficultés face à l'écrit est de rigueur. Malgré cela, la crainte que l'employeur ou un compagnon et une compagne de travail ne s'aperçoivent de ces difficultés persiste; ce risque leur semble omniprésent dans leur situation de travail: peur qu'on leur demande de lire et d'écrire, peur qu'on les croit incompetents.

Quand je travaillais, ça m'énervait beaucoup. Je me disais tout le temps: s'ils me demandent d'écrire, de quoi c'est que je va faire? Ça aurait pu arriver! C'est quoi que j'aurais fait? Puis, être obligée de dire que je ne sais pas écrire? (Silence et soupir). Pour moi, c'est quelque chose, c'est beaucoup! Je n'étais pas capable d'écrire puis je n'en parlais pas. Je cachais ça. C'était beaucoup caché! Où j'ai travaillé, je ne l'ai jamais dit. Si j'avais été obligée de le faire, je ne sais pas comment j'en aurais parlé (silence). Je ne le sais bien pas. (Janine)

Cette crainte que son milieu de travail ne s'aperçoive de ses difficultés à écrire est vécue de façon particulièrement aiguë chez Julie. En effet, son travail qui requiert, quotidiennement, la rédaction de notes d'intervention, non seulement lui rappelle ses difficultés face à l'écrit mais, l'interpelle directement dans sa valeur personnelle. Bien que ses contacts avec la clientèle et l'appréciation qu'elle en retire confirment ses qualités humaines et ses compétences en tant qu'intervenante, ses grandes difficultés à écrire, l'attitude d'étonnement d'autres intervenants lorsqu'ils voient ses fautes et ses structures de phrases, assombrissent sa vie professionnelle et la remettent constamment en question dans sa valeur personnelle. Les multiples occasions d'être "prise à défaut" en regard de l'écrit se traduisent, chez elle, en un sentiment de honte, de stress énorme. Jour après jour, elle se sent démunie, à part des autres, anormale même.

Le fait d'avoir de la misère à écrire, ça m'amène toujours un grand stress dans mon travail et du découragement, puis une grande insécurité. C'est pas normal de ne pas être capable d'écrire dans mon travail, c'est une honte! C'est pas drôle de se sentir insécure au point de prendre le temps de faire du griffonnage pour ne pas que ça paraisse. Il n'y a pas une journée où ça ne me touche pas; ça me touche tout le temps. J'ai peur qu'au travail on me voit comme incompetente. Je suis tellement insécure que je ne vois même plus mes erreurs, je doute même de ce que je sais. C'est un enfer, un enfer! (Julie)

Les répondantes et les répondants expriment les conséquences que produisent, dans leur situation de travail, des difficultés en regard de l'écrit. Ainsi, elles et ils révèlent la crainte permanente de ne pas dire les mots qu'il faut, ce qui les prive d'exprimer leur opinion ou même de parler lorsqu'elles et ils se trouvent en présence de collègues de travail. Une autre angoisse les habite, celle de n'être pas capables d'apprendre des nouvelles façons

d'effectuer le travail, à laquelle s'ajoutent la peur de perdre leur emploi et la difficulté d'en trouver un autre. Ces situations les dévalorisent, les rendent vulnérables. Même si l'exécution de leur tâche de travail leur démontre leur capacité de l'exercer, le sentiment d'être inférieurs aux autres collègues est présent chez la plupart. De plus, elles et ils évitent les situations susceptibles de trahir leurs difficultés face à l'écrit, par exemple, par l'implication et la participation à des réunions de travail ou syndicales. De par sa fonction, Julie est tenue d'échanger avec des collègues de travail et de participer à des réunions qui regroupent différents intervenants. Même si elle se reconnaît la capacité d'avoir de bonnes idées et des solutions valables à apporter à l'équipe, elle craint de les exprimer. S'il lui arrive d'oser le faire, elle se sent jugée, non écoutée.

Quand j'arrive sur des comités, j'ai toujours le goût de faire des grandes choses, mais je me sens coincée; à cause de ma misère à écrire, je sors du comité. Au travail, je suis obligée d'aller aux réunions; j'ai tout le temps peur qu'on me donne le secrétariat à faire. Ça vient, à un moment donné, que tu ne veux même plus aller aux réunions, ou que tu t'arranges pour arriver en retard, puis que le secrétariat est déjà donné. Tu passes pour quelqu'un qui veut se sauver des tâches! Dans les réunions, je me tiens à l'écart, puis je n'exprime pas mes idées parce que je vis un stress, puis que j'ai peur de ne pas les dire comme il faut. Je ne me sens pas écoutée dans des comités, même si j'ai des bonnes idées. Mes problèmes de français, moi, ça me recule, ça me recule toujours! (Julie)

Toutes les répondantes et tous les répondants affirment que leurs difficultés en regard de l'écrit ont été nuisibles, non seulement au développement d'autres compétences de travail, mais également à l'obtention d'un emploi meilleur, mieux rémunéré. Toutes et tous croient que le fait de savoir lire et écrire ouvre toutes les portes de l'emploi. Chez plusieurs, leur

réalité face à l'écrit s'est transformée en sentiment d'échec. Ainsi, après avoir occupé quelques emplois, la plupart des répondantes et des répondants sont devenus bénéficiaires de l'aide sociale.

Si j'avais plus d'instruction, puis que j'aurais su lire comme il faut, puis savoir quoi dire, je sais que ça m'aurait aidé dans mes jobs, puis pour avoir mes cartes de menuisier. Ça, ça ma fait bien mal de ne pas être capable d'avoir mes cartes. Ça faisait des années que je faisais cet ouvrage-là. Je prenais le plan dans ma tête, puis j'étais capable de tout démêler ça. Moi, le fait de ne pas avoir eu mes cartes comme menuisier, ça m'a blessé bien longtemps. (Paul)

Chez les autres répondantes et répondants, le désir d'améliorer leurs connaissances de l'écrit pour cesser ou éviter le recours à l'aide sociale est ardent.

Moi, c'est quand j'ai aidé à mon père, l'été, que je me suis rendu compte que si je restais de même, puis que je ne sais pas écrire plus, bien, j'allais pas faire grand'chose! Puis moi, vivre sur l'aide sociale jusqu'à la fin de mes jours, non, ça ne me tente pas! Je veux faire d'autres choses que ça dans ma vie. (Benoit)

4.4 LE RAPPORT À LA COMMUNAUTÉ, DEPUIS L'ENFANCE

4.4.1 Les amis

L'on remarque que la plupart des répondantes et des répondants ont eu peu, ou pas, d'amis durant leur enfance et leur adolescence. Les principales raisons évoquées sont attribuées, chez certains, à une vie familiale perturbée dans laquelle l'amitié n'était pas favorisée et, chez d'autres, à une difficulté

d'entrer en contact avec des nouvelles personnes. Alors que les parents de Janine lui interdisaient de se lier et d'amener d'autres enfants à la maison, Mario se promenait d'une famille d'accueil à l'autre sans possibilité de développer des liens avec d'autres enfants. De son côté, Paul était inhibé en raison d'une très grande timidité, alors qu'un problème de surdité chez Claude qui provoquait les moqueries chez les jeunes de son entourage, l'empêchait de se faire des amis. Les récits révèlent que leur difficulté à se faire des amis s'est poursuivie et même amplifiée durant leur fréquentation scolaire, en raison de la marginalisation que produisaient leurs problèmes d'apprentissage. Ainsi, leurs souvenirs relatent, de façon plus particulière, la souffrance d'être exclus des jeux, d'être l'objet de moqueries de la part des autres enfants, d'être souvent seuls. Janine avait 14 ans quand elle s'est fait sa première amie. Cette expérience a facilité, par la suite, la prise de contact avec d'autres amies.

On n'avait pas le droit d'amener du monde à la maison, à cause de papa puis de la boisson, on ne pouvait pas. Moi, aller coucher chez des amis comme il y en a qui font, moi je ne pouvais pas. Pour moi, des amis, c'est quand on peut les amener à la maison, c'est quand on est proche d'eux-autres. Je va toujours me souvenir de ma première amie, c'était beaucoup pour moi. Je partageais beaucoup de choses avec elle; je pouvais tout lui raconter. Moi, à ma soeur, je ne lui contais pas tout. Puis là, j'avais une amie pour me confier! C'était quelque chose de beau, ça. Ça été important pour moi; je n'oublierai jamais ça. Après ça, j'étais plus à l'aise, puis moins gênée; c'est là que j'ai commencé à mettre ma gêne de côté. Aujourd'hui, j'ai des amis, puis je fonce beaucoup! (Janine)

L'on remarque, qu'à l'âge adulte, la plupart ont créé des liens d'amitié importants. Des démarches personnelles, axées vers un mieux-être, ont agi comme éléments précurseurs de la rencontre d'amitiés profondes et significatives. Pour Janine, Claude et Paul, ces amitiés les ont renforcés dans

leur détermination à transformer et à améliorer leur vie.

Moi, j'ai toujours été complexé, puis quand j'arrivais parmi le monde, je me sentais mal. Quand j'ai décidé d'arrêter de boire, j'ai eu besoin d'aide. Ce monde-là, ils sont devenus mes vrais amis. C'est avec eux-autres que j'ai découvert qui j'étais, puis les valeurs que j'avais. À un moment donné, je me suis mis à rire de mon complexe, puis à rire de moi, puis à me regarder dans le miroir, à me rire à moi-même. C'est là que j'ai commencé à découvrir que la personne que j'ai haïe le plus sur la terre, c'était moi-même, ce n'était pas les autres! (Paul)

Quant à Ginette, Julie et Benoit, l'amitié a toujours été présente et importante dans leur vie. Les amis faisaient partie de leurs jeux, de leurs loisirs. Il semble que les amitiés déjà existantes avant la fréquentation scolaire et qui se sont poursuivies ensuite à l'école aient contribué, non seulement à motiver Ginette et Benoit à fréquenter l'école mais, également, à diminuer la lourdeur que représentaient leurs difficultés d'apprentissage. Ces souvenirs demeurent les plus beaux de leur enfance et de leur adolescence. Une nostalgie de cette période d'amitiés heureuses est également exprimée. À l'âge adulte, créer des liens d'amitié ne leur semble pas aussi simple.

Moi, j'aimais ça que mes amis soient à la même école que moi, puis j'avais beaucoup d'amis à l'école. C'était nos voisins; dans ce temps-là, les écoles de rang, ce n'était pas comme les écoles de ville; nous autres, on était toujours ensemble! C'est important pour moi les amis. J'ai bien aimé ce temps-là, quand j'étais jeune (silence). C'était mon plus beau temps! Asteure, c'est pas pareil..., le monde, ils se prennent pour d'autres. J'ai rien qu'une vraie amie, puis elle est comme moi. (Ginette)

Un élément semble partagé par toutes les répondantes, sauf Janine, et tous les répondants; il concerne le fait de cacher, même à leurs amis, leurs

difficultés en regard de l'écrit et ce, malgré qu'elles et ils soupçonnent chez certains l'existence d'un problème semblable. La peur d'être jugés, la gêne et même la honte sont les motifs évoqués pour expliquer leur réserve.

Dans le monde que je connais, je pense qu'il y en a quelques-uns qui ont de la misère à lire, comme moi. Mais, on ne se parle jamais de ça. On n'en parle pas! C'est dur de dire ça. C'est gros pour moi! Mais asteure, je suis moins gêné qu'avant; je suis plus capable de me regarder comme je suis. (Paul)

Le vécu de Janine à ce niveau est différent. Certaines épreuves (séparation, recherche d'un logement, d'un emploi, etc.) l'ont amenée à requérir l'aide de son entourage, de ses amis. Cette aide qu'elle a appréciée contribue à renforcer sa détermination d'acquérir une plus grande autonomie.

Mes amies le savent que j'ai de la misère pour lire. Elles, elles savent toutes lire puis écrire. Elles sont bien fines avec moi, puis elles m'aident. Asteure, ça ne me dérange pas de demander pour qu'on m'aide. Avant, j'étais plus gênée; asteure, je n'ai pas peur, non. J'ai toujours quelqu'un, en cas! (Janine)

4.4.2 Les loisirs

À la lecture des histoires de vie des répondantes et des répondants, l'on remarque que depuis leur enfance, la plupart n'ont que très peu participé à des activités de loisirs. Outre Julie, Ginette et Benoit, chez qui les activités parascolaires ou les jeux improvisés avec d'autres enfants du voisinage ont tenu une place significative durant l'enfance et l'adolescence, les loisirs étaient chez les autres pratiquement inexistantes. La gêne, le repli sur soi, la difficulté d'aller vers les autres et d'établir des contacts les maintenaient à l'écart des possibilités de se familiariser et de s'adonner à une ou des activités. Il arrivait aussi que le

milieu familial ne soit pas propice au développement d'intérêts de loisirs.

Moi, j'ai toujours été gêné. Puis, si je recule le plus loin quand j'étais jeune, je ne me souviens pas d'avoir joué avec les autres. Je n'ai jamais joué au hockey, puis j'étais pas bon pour attraper une rondelle ou une boule. Moi, mon activité, c'était de travailler sur la terre, c'était ça! Puis après, j'ai travaillé dans le bois bien des années. Quand je revenais pour des congés, je voyais du monde que je connaissais par chez-nous. Avec eux-autres, je ne peux pas dire que je me sentais bien; tant que je n'avais pas pris un verre, je restais dans mon coin. J'étais bien trop gêné! Des soirs, j'allais veiller, mais je ne restais pas longtemps. Je m'en retournais parce que je n'étais pas capable "d'embarquer" dans la veillée avec les autres. Ça, ça m'a fait pâtir bien gros. (Paul)

Quand j'étais jeune, on n'avait pas de loisirs, rien pantoute! Puis, je ne m'amusais pas avec les autres, ils ne venaient pas me chercher. J'aurais aimé ça, oui! Moi, je me souviens quand j'avais 13 ans, je voulais être une couturière, mais on n'avait pas de machine à coudre chez-nous. Moi, j'aurais aimé écrire, j'aurais aimé ça. "Partir" jeune, puis marquer ça, tout sur un papier, puis écrire ma journée. Je ne peux pas le faire tout de suite, j'ai encore trop de misère à écrire. Je le veux, puis je va me rendre où je veux aller! (Janine)

4.4.3 La vie dans la communauté

Des récits se dégage un premier élément se rapportant à la perception qu'ont les répondantes et les répondants de leur communauté. Ainsi, l'on observe que généralement des membres de la famille et des personnes de l'entourage proche composent, en grande partie, leur communauté telle qu'elles et ils la perçoivent. Une autre particularité notable chez toutes et tous concerne l'importance qu'elles et ils accordent à la notion de confiance et de simplicité en tant que préalables à l'établissement de contacts avec des personnes ou des

organismes de la communauté dans laquelle elles et ils vivent. Cet aspect, qui semble intimement lié à leurs difficultés en regard de l'écrit et des mots utilisés de même qu'à la gêne et à la mésestime qu'elles entraînent apparaît fondamental dans leur fonctionnement et leur participation à la vie communautaire. De plus, la perception qu'elles et ils ont des autres semble en lien avec la perception qu'elles et ils ont face à eux-mêmes.

Moi, j'ai tout le temps été un gars renfermé sur moi quand j'étais jeune, puis je n'étais pas capable de parler. Moi, ça ne fait pas longtemps que c'est moins pire. Mais des fois là, je me sens petit comme quand je suis gêné. Moi, ça dépend de la personne; je va être avec du monde, puis si je ne les connais pas, c'est certain que je ne répondrais pas. Mais, si vraiment je les connais, c'est pas pareil pantoute. Les personnes en grosse gang, ça me fatigue; parce que quand on n'a pas les mêmes gestes, les mêmes "parlages", moi je va être là pareil, mais j'écoute, puis je ne parle pas. Quand je me sens à l'aise, je réponds. Sylvie (une intervenante qu'il voit depuis peu et avec qui il se sent en confiance) l'a dit qu'il faut que je parle aux autres pour que les autres me comprennent. Avant, je ne m'acceptais pas moi-même, puis je n'étais pas capable d'accepter le monde, puis je ne m'aimais pas. Aujourd'hui, je suis plus capable de m'apprécier. Asteure, quelqu'un me parle, je va répondre. (Mario)

Toutes les répondantes et tous les répondants expriment leur besoin de communiquer avec les autres et affirment faire des efforts en ce sens. Ainsi, malgré les limites que leur imposent leurs difficultés face à l'écrit, la crainte qu'on ne le découvre et la peur d'être jugés, Julie, Paul et Mario s'impliquent et persévèrent au sein de comités. De leur côté, Janine, Claude, Ginette et Benoit ont choisi de s'inscrire et de poursuivre des activités d'alphabétisation en tant que moyen d'améliorer leur vie en général et, donc, avec les autres. Il faut préciser que, chez la plupart, la démarche qui les a conduits à s'impliquer dans un groupe était directement motivée par un besoin d'améliorer un aspect

douloureux de leur vie. De leurs efforts, toutes et tous disent retirer une très grande fierté et une valorisation personnelle. Elles et ils remarquent un changement dans l'attitude des autres et avouent se sentir plus respectés qu'auparavant.

Moi, je fais partie de l'ambulance St-Jean. Puis, ils m'ont déjà demandé pour être surintendante, puis j'ai dit non. Moi, j'aime mieux rester simple membre. Je ne veux pas prendre des jobs où c'est qu'il faut écrire puis parler. Je ne parle pas de mes affaires. J'aime mieux faire des visites à du monde, puis à des malades. J'en rencontre souvent, puis on parle. Quand ça fait une secousse qu'on parle, tiens...ça va mieux! Pour moi, je leur fais du bien. Puis, c'est du monde comme moi. Dans l'ambulance St-Jean, on va secourir du monde, puis j'aime ça! (Ginette)

4.5 LE RAPPORT À LA VIE QUOTIDIENNE, DEPUIS L'ENFANCE

4.5.1 Les enfants

Quatre des sept répondantes et répondants sont également parents. Les deux enfants de Paul sont d'âge adulte alors que Julie, Janine et Mario sont parents d'enfants d'âge préscolaire. L'on remarque, dès le moment où ces parents parlent de la relation qu'elles et ils entretiennent avec leurs enfants et de leur rôle en tant qu'éducateurs, l'importance de cette dimension que sont les enfants dans leur vie.

Les souvenirs de Paul, dont le vécu parental remonte à plus de vingt-cinq ans, évoquent d'abord une grande difficulté à établir un contact affectif avec ses enfants et ce, dès leur plus bas âge. Cette difficulté, il l'attribue à sa timidité.

Un peu plus tard, c'est son rôle d'éducateur qui est remis en question; ses propres limites face à l'écrit rendent évidente sa difficulté d'aider ses enfants dans leurs apprentissages en lecture et en écriture. C'est un sentiment d'impuissance et de dévalorisation qui l'habite alors. Une séparation contribuera, par la suite, à couper tout contact avec ses enfants. Pendant plusieurs années, il vivra avec un sentiment de culpabilité; il se reprochera de n'avoir pas su être plus proche affectivement de ses enfants et regrettera ses limites face à l'écrit qui, selon lui, ont contribué à creuser le fossé qui le sépare de ses enfants. Aujourd'hui, la valorisation qu'il retire de son implication dans un organisme bénévole l'amène à vouloir améliorer son rapport à l'écrit. De plus, le fait d'aider d'autres personnes lui redonne confiance en lui-même. Il exprime sa fierté d'avoir repris contact avec un de ses enfants et se sent apaisé face au mépris qu'il a entretenu envers lui-même pendant de nombreuses années.

De leur côté, Julie, Janine et Mario relatent des expériences parentales à caractère plus immédiat. Ceci s'explique par le fait que leurs enfants sont en bas âge et qu'elles et il vivent de façon concrète et actuelle ce rapport à l'enfant. Précisons que tous les trois ont un enfant de quatre ans, alors que Janine est enceinte d'un deuxième enfant et que Mario a un autre enfant de deux ans.

De leurs récits, il se dégagent des particularités communes évidentes. Ainsi, elles et il racontent l'importance que représente leur enfant dans leur vie et l'espoir qu'elles et il entretiennent à son égard. Elles et il parlent avec émerveillement des premiers mots ou des premières phrases qu'il a dits, de la vitesse avec laquelle il apprend l'alphabet. Cependant, il leur arrive de remarquer que leur enfant a plutôt tendance à se refermer sur lui-même et à ne

pas aller facilement vers les autres enfants.

Malgré qu'elles et il encouragent leur enfant dans ses apprentissages et lui démontrent une appréciation, elles et il constatent que leur enfant est porté à réagir avec impuissance devant des choses à accomplir, et à se considérer incapable. Elles et il expriment l'angoisse que représente la seule perspective que leur enfant vive des difficultés à l'école et dans son rapport avec l'écrit. Elles et il affirment leur volonté d'aider leur enfant sur le plan scolaire. Ainsi, malgré le risque d'avoir à démontrer ses propres difficultés en regard de l'écrit et, en dépit des souvenirs que lui rappelle son vécu scolaire, Mario a décidé de s'impliquer dans le programme Passe-Partout. Il assiste aux rencontres et tente de se familiariser avec le fonctionnement scolaire et le développement des apprentissages chez sa fille de quatre ans. De son côté, Janine a décidé d'améliorer son rapport à l'écrit en poursuivant des activités d'alphabétisation. Son intention est de s'investir personnellement dans les apprentissages de son enfant et de tout faire pour lui éviter les misères qu'elle-même a connues à l'école. Pour sa part, Julie, qui appréhende énormément les difficultés scolaires que pourrait vivre son jeune fils et les limites que pourrait lui imposer, dans sa vie future, un rapport à l'écrit précaire, exprime sa volonté d'intervenir dans l'éducation de son enfant. Son plus grand désir: lui donner le goût d'apprendre. Elle considère cet élément fondamental dans la motivation à apprendre. Depuis peu, Julie a entrepris une démarche personnelle en vue d'améliorer son rapport à l'écrit.

Cependant, malgré leur volonté de s'impliquer en tant qu'éducateurs auprès de leur enfant, ces parents sont conscients des limites qu'impose un rapport à l'écrit difficile. Elles et il expriment leur sentiment d'être démunis face à ce rôle de même que leur besoin d'être supportés et aidés. Par ailleurs, elles

et il expriment leur crainte et leur manque de confiance envers l'école. Elles et il croient que l'école n'est pas un milieu où l'enfant peut se sentir écouté, aimé. De plus, plus le moment d'inscrire leur enfant à l'école approche, et plus leur angoisse est significative. Le récit de Julie illustre, à la fois l'angoisse, l'espoir, la motivation et la préoccupation constantes que ces parents entretiennent à l'égard de leur jeune enfant.

Mon fils a quatre ans. Il me surprend. Quand on est parent, on s'attend toujours à ce que les enfants fassent les choses plus tard et, finalement, ils les font plus vite qu'on pense. Pascal a parlé très, très tôt. Il a fait des belles phrases et puis, il a appris à écrire vite. Ses lettres de l'alphabet, à trois ans il les savait toutes jusqu'à Z. Mais, je remarque aujourd'hui qu'il a tendance à dire tout le temps: je ne suis pas capable. Je me demande toujours où il prend ça, mais j'imagine que c'est un peu de moi parce que j'ai tendance à dire: je ne suis pas capable de faire ça, quand j'arrive devant un papier. Il m'entend parler. C'est certain que je porte une attention à ça. Peut-être que je n'en serais pas consciente si je n'avais pas eu ce problème-là. Mais je ne veux pas que Pascal ait des peurs, je ne veux pas que les autres le sentent, je ne veux pas qu'il dise qu'il n'est pas capable. Je lui rappelle toujours que quand il était petit, il ne pouvait pas marcher; mais aujourd'hui, il est capable; qu'avant, il ne pouvait pas courir, mais aujourd'hui, il est capable. Pourtant, même s'il dit qu'il n'est pas capable, il est vraiment bon; il écrit son nom depuis longtemps.

Je me demande tout le temps comment ça va aller à l'école. Ça me fait peur. J'aimerais qu'il apprenne bien le français puis les mathématiques. Moi, c'est les deux matières que je comprends le moins. S'il apprend ça, je pense que toutes les portes vont s'ouvrir pour lui. C'est des matières de base; il va pouvoir aller dans n'importe quoi, il va pouvoir lire n'importe quoi, il va pouvoir apprendre et se trouver une personnalité. Il me semble que le français..., c'est à partir du français que tu fais ta personnalité, c'est à partir du moment que tu es capable de lire puis d'écrire que tu peux aller dans des intérêts et avancer, c'est ça qui développe ta personnalité. Je me dis que s'il a de la misère en français, il va se développer comment? Il va avoir de la difficulté dans la vie. Je me dis que si je peux lui donner ça en partant, puis le goût

surtout. Mais, je me pose comme question: comment je va faire pour lui donner le goût d'apprendre? Comment je peux faire pour lui donner le goût? Parce que ça, ça part avant même d'être capable d'écrire; il faut qu'il ait le goût! C'est ça qui me motive à apprendre. Je sais que l'école s'en vient pour lui et puis, si je veux être capable de l'aider... Je veux développer son goût d'apprendre. Je ne veux pas qu'il arrive à l'école en arrière des autres. C'est pour ça que je veux essayer de lui apporter le plus de choses pour ne pas qu'il soit en arrière quand il va arriver à l'école, parce que si on est en arrière, on est fait!! En partant, il n'aimera pas ça, il va haïr l'école. Ce qui m'inquiète le plus, c'est que Pascal n'est pas un enfant très très sociable. Il est plus solitaire. C'est plus ça qui m'inquiète. Et puis, la structure de l'école, ça me fait peur. Je trouve qu'ils ne sont pas vraiment à l'écoute des étudiants. Ça, ça me fait peur! Parce que Pascal, c'est pas un petit garçon qui se raconte beaucoup. Et puis, je me dis qu'à l'école il n'osera peut-être pas le dire comment ça va. Ça me fait peur beaucoup! (Julie)

4.5.2 Les activités quotidiennes

De façon générale chez les répondantes et les répondants, l'écrit est source de grandes difficultés dans leur vie quotidienne, particulièrement en regard des multiples situations auxquelles elles et ils sont confrontés depuis de nombreuses années. Ces situations, elles sont en lien direct avec les services qu'elles et ils utilisent sur une base régulière: l'assurance-chômage, l'assistance sociale, la santé et la sécurité du travail, les banques et les caisses populaires, les hôpitaux, les magasins, les marchés d'alimentation, etc.

Des obstacles se posent constamment pour chacune ou chacun: difficulté à comprendre le texte d'une lettre qui lui est adressée, à expliquer sa situation réelle, à exprimer sa pensée, à se faire entendre et à être compris par des employés de différents bureaux (gouvernementaux, municipaux, etc.), à se défendre et à faire valoir ses droits dans des causes d'accidents de travail, à

s'enquérir du prix exact des biens et des marchandises en raison des taxes qui s'ajoutent à la caisse, à commander le plat qu'il souhaite plutôt que celui qui apparaît sur la photo du menu au restaurant, à utiliser le guichet automatique pour faire ses transactions bancaires, à appliquer son droit de voter lorsque seul le nom des candidats apparaît sur le bulletin, à obtenir son permis de conduire en raison des cours théoriques obligatoires, à obtenir ses cartes de compétence dans des métiers spécialisés (menuiserie), à construire et exprimer ses opinions, à se déplacer dans des lieux nouveaux, etc.

Chez les répondantes et les répondants, la plupart de ces situations nécessitent de recourir à l'aide d'une autre personne et, de surcroît, de révéler leur difficulté en regard de l'écrit. Le sens qu'elles et ils attribuent au fait d'être exposés quotidiennement à un moyen de communication dont elles et ils ne maîtrisent pas les rudiments prend la forme d'une hantise de ne pas comprendre les mots, d'un sentiment de non-confiance envers les gouvernements et les établissements qui utilisent un langage écrit qu'elles et ils ne saisissent pas. Elles et ils croient même que cette exclusion que leur cause "l'écriture savante" se fait délibérément de la part des politiciens, des dispensateurs de services gouvernementaux et autres. Elles et ils expriment le sentiment d'être manipulés, captifs et sous l'emprise de la volonté de tout un chacun. Le stress, la peur, la colère, l'impuissance, l'humiliation et, finalement, la peine sont des sentiments qui se révèlent à eux quotidiennement.

L'avènement de nouvelles technologies semble accroître la précarité de leur autonomie. De la possibilité, qui était la leur, d'accéder à de l'information et à des services par le biais de personnes avec lesquelles elles et ils se sentaient en confiance, voilà que s'installent graduellement des services informatisés (boîtes vocales, guichets automatiques, stationnements

informatisés, etc.). Ceci a pour effet de compromettre les moyens qu'elles et ils avaient développés au fil des ans et des expériences pour conserver une autonomie, même minimale, dans leur vie quotidienne. Leur sentiment de fierté lorsqu'elles et ils parviennent à exécuter certaines tâches ou actions par eux-mêmes est, lui aussi, compromis. Le contact avec une "machine" à la place d'une personne les insulte, les choque. Elles et ils expriment leur peur de devenir encore plus dépendants et de devoir confier à d'autres le soin de s'occuper de leur affaires personnelles (courrier, budget, transactions bancaires, demandes d'informations, etc.).

Un autre aspect de leur réalité les affecte; il concerne les attitudes d'impatience et d'intolérance des autres à leur endroit. Selon eux, ces attitudes sont causées en grande partie par leur difficulté à lire l'information écrite, et même à comprendre l'information verbale, en raison de la complexité des mots utilisés. Ces attitudes d'impatience ont pour effets de les figer, de les décourager, et d'augmenter leur peur constante de ne pas assimiler rapidement les explications. En contrepartie, lorsqu'elles et ils accordent leur confiance à une personne qui intervient dans un service (banques, bureaux gouvernementaux, etc.), cette confiance se vit pratiquement sans restriction. Ainsi, elles et ils confieront, de façon générale, leurs difficultés et référeront à cette même personne à chaque fois qu'un besoin nouveau ayant rapport à l'écrit se manifestera. Ceci n'empêchera pas qu'elles et ils auront parfois le sentiment de "se faire rouler" par des personnes qui auront abusé de leur confiance. Ces événements leur laissent des souvenirs amers, qu'elles et ils n'oublieront pas facilement et qui contribueront à ralentir leur élan vers des personnes susceptibles de les aider à diminuer le sentiment de marginalisation qui les affecte quotidiennement.

Moi, j'ai eu des problèmes avec l'assurance-chômage. J'ai perdu de l'argent parce que je n'ai jamais pu leur expliquer mon affaire. Quand tu ne sais pas lire puis écrire, c'est plus facile de "se faire arranger" par eux-autres!

Quand ça vient le temps de remplir des formules pour les médecins, j'ai bien de la misère avec ça. Comme pour la CSST là. Après mon accident, quand j'ai rencontré le médecin spécialiste, si j'avais été capable de m'exprimer comme il faut, je ne me serais pas fait arranger comme ça. Mais, le médecin a vu que j'avais de la misère à lire, puis il m'a "calé" là, il ne m'a pas aidé. Il avait vu que je ne connaissais pas grand'chose, puis que je ne savais pas lire. On ne sait jamais si on peut leur faire confiance. (Paul)

Moi, j'avais 40 ans quand j'ai été à la caisse pour la première fois. C'est ma mère qui s'occupait de toutes mes affaires avant qu'elle meurt. Là, j'étais bien obligée de me débrouiller. Le plus dur, ça été d'aller là, puis de dire que je ne connaissais rien dans les affaires de caisse. Là, il y a une madame qui m'a tout expliquée. C'est tout le temps elle que je vais voir parce qu'elle le sait que je ne suis pas capable. Moi, je ne touche pas à ça les guichets automatiques. Une fois, j'attendais à la caisse, puis il y a une madame qui a dit qu'elle n'était pas capable d'aller au guichet; puis, il y a un monsieur de la caisse qui a dit que ça allait tout devenir de même. Moi là, je ne veux pas ça! Je trouve que c'est parce qu'ils ne veulent pas s'occuper des gens. Si ça vient toute de même là, je vais aller ailleurs..., (silence)..., je ne sais pas ce que je vais faire. C'est trop compliqué ces affaires-là pour nous autres. Moi, l'ordinateur, je n'aime pas ça. Ça ne m'intéresse pas une machine. J'aime mieux une personne. Si je téléphone, puis que c'est une machine automatique (boîte vocale) qui me répond, je ferme la ligne! Moi, je dis que ça ne marchera pas toutes ces affaires-là. Moi, j'en connais du monde qui travaillent sur des ordinateurs, puis ils ne parlent plus à personne. Non, ça ne marchera pas. On dirait qu'ils veulent aller plus loin que le Bon Dieu! (Ginette)

4.6 LES PERSONNES IMPLIQUÉES DANS UNE DÉMARCHE D'ALPHA-BÉTISATION

Quatre des sept répondantes et répondants poursuivent des activités

d'alphabétisation. Chez toutes et tous, des éléments motivateurs sont à l'origine de cette démarche personnelle d'améliorer leur rapport à l'écrit.

4.6.1 La motivation à s'inscrire en alphabétisation

Benoit participe à des activités d'alphabétisation depuis six mois. Fasciné depuis l'enfance par la géographie et tout ce qui se rapporte à d'autres pays, motivé à la fois par un immense désir de voyager et conscient de l'importance de la maîtrise de l'écrit qu'il requiert, Benoit cherchait une voie lui permettant de parvenir à la réalisation de son rêve. Ayant cessé de fréquenter l'école sans avoir complété le secondaire III et croyant que ses acquis en regard de l'écrit lui permettraient de poursuivre sa formation à l'éducation des adultes, il sera déçu lorsque des tests d'aptitudes situeront ses apprentissages à un niveau primaire. Mais, déterminé à améliorer ses compétences en écriture, il débutera des activités d'alphabétisation six mois après avoir décroché du système scolaire traditionnel.

À travers ses expériences de vie (le travail, la vie amoureuse, les activités quotidiennes), Janine réalisait que ses difficultés en rapport avec l'écrit la maintenaient, malgré sa débrouillardise, dans un état de dépendance et de soumission. Elle souffrait de ne pouvoir être autonome et souhaitait apprendre à lire et à écrire. Elle voyait un lien direct entre la maîtrise de l'écrit et l'autonomie. L'annonce de la venue d'un enfant a été l'élément qui a déclenché sa démarche vers l'alphabétisation, formation qu'elle poursuit depuis trois ans. Ayant souffert durant son enfance du fait que ses parents ne se soient pas impliqués dans son éducation et ne lui aient pas procuré une présence affective, Janine désirait offrir à son enfant un milieu de vie meilleur et favorable à son développement. Aussi, désirant être en mesure de jouer son rôle d'éducatrice

et réalisant ses limites face à l'écrit, elle s'est inscrite à des activités d'alphabétisation.

Depuis six mois, Ginette s'investit dans des activités d'alphabétisation. C'est par l'intermédiaire d'une amie que Ginette a entendu parler de l'existence de telles activités, à quelques pas de chez-elle. Deux raisons ont motivé son désir de s'y inscrire: le goût d'améliorer ses connaissances en regard de l'écrit et de briser l'isolement social qu'elle vivait depuis qu'elle habite "en ville". Aussi, ces quatre après-midi hebdomadaires sont vite devenus ses rendez-vous, son rapport au monde.

Après avoir fréquenté pendant plusieurs années des écoles de métiers, Claude a abandonné lorsque ses parents ont déménagé dans une autre région. Sa mère a alors été informée de l'existence d'un programme d'alphabétisation susceptible d'aider son fils à améliorer ses compétences en lecture et en écriture. C'est en grande partie pour faire plaisir à sa mère que Claude s'est inscrit à ces activités d'alphabétisation, qu'il poursuit depuis quatre ans. Sa satisfaction est telle que sa fréquence d'assistance est passée de deux jours/semaine à quatre jours/semaine.

4.6.2 Le vécu en alphabétisation

De la lecture des récits, il ressort clairement que, malgré la détermination des répondantes et des répondants à améliorer leur rapport à l'écrit et à s'inscrire dans une démarche de formation, une angoisse les habitait avant même de débiter, celle de revivre les mauvaises expériences de leur vie scolaire antérieure: peur d'être jugés, de se sentir incapables et à part de autres, crainte qu'on se moque; l'attitude et la façon d'enseigner du professeur étaient

aussi grandement appréhendées. Chez toutes et tous, la motivation était présente mais, le défi leur semblait très grand.

De leur vécu en alphabétisation, des expériences communes chez toutes et tous se dégagent nettement.

Dès leur première journée de formation, leurs craintes de revivre les difficultés scolaires antérieures ont disparu complètement. Le contact humain et la compréhension témoignés par le professeur sont les éléments évoqués;

Pour la première fois, elles et ils se retrouvent avec des étudiants dont certains ont des difficultés en regard de l'écrit plus importantes que les leurs. Ceci leur procure un sentiment de valorisation. Elles et ils n'ont plus le sentiment d'être seuls, à part des autres.

Pour la première fois, elles et ils se font dire par le professeur qu'ils sont bons, qu'ils sont capables. Elles et ils apprécient l'attitude du professeur, attitude respectueuse de leur rythme et de leur manière d'apprendre.

Elles et ils se sentent encouragés et forts, et expriment leur goût d'apprendre, et d'apprendre toujours plus. Apprendre à lire et à écrire est devenu très important pour eux.

Toutes et tous affirment aimer aller à l'école et s'y sentir bien. Leur représentation de l'école s'est, elle aussi, modifiée.

4.6.3 Les retombées des nouveaux apprentissages

Chez les répondantes et les répondants inscrits en alphabétisation, les retombées de leurs nouveaux apprentissages en regard de l'écrit leur apparaissent importantes. Ainsi, elles et ils se reconnaissent une plus grande

capacité à se débrouiller dans les activités reliées à leur vie quotidienne: épicerie, bureau de poste, déplacements, etc., ce qui leur procure un sentiment de confiance en eux-mêmes, d'autonomie et de fierté. Étant mère d'un enfant d'âge préscolaire et désirant s'impliquer davantage dans ses apprentissages en lecture et en écriture, Janine se sent de plus en plus renforcée dans son rôle d'éducatrice. Ainsi, c'est par une compétence et un intérêt accrus face à la lecture, et par une plus grande utilisation de l'écrit dans sa vie quotidienne qu'elle s'approprie son rôle.

De façon générale, les répondantes et les répondants perçoivent une amélioration dans leur rapport à la communauté; elles et ils ont davantage le goût de s'exprimer, de donner leur opinion et se sentent plus en harmonie avec eux-mêmes et avec le monde qui les entoure. Aussi, toutes et tous affirment se sentir mieux dans leur vie en général, alors que la plupart voit leur démarche d'alphabétisation comme une étape nécessaire à l'intégration du marché de l'emploi et un pas important vers la réalisation de leurs rêves. Le récit de Janine illustre bien ce cheminement vers une plus grande liberté.

Moi, c'est mon garçon qui m'a donné le goût d'y aller (en alphabétisation), puis de dire: là, j'y va! J'avais peur, moi, d'y aller. La peur de faire rire de moi, je l'avais. J'avais tellement peur de ça. Ça m'est arrivé quand j'étais jeune puis que j'allais à l'école. C'était les autres étudiants, puis les professeurs, ils riaient de moi. Puis, j'avais peur de me faire claquer sur les doigts..., de revivre de quoi c'est que j'ai vécu quand j'étais jeune. J'avais peur de ça. Je m'ai dit: si c'est de même, je va rester chez nous, puis je va rester comme je suis, puis je va trouver quelqu'un qui va essayer d'aider à mon garçon. Moi, j'aurais tellement aimé que mes parents s'impliquent dans ça avec nous-autres. Puis là, moi, je n'aiderais pas mon garçon? Ben voyons! Là, il n'y avait rien pour m'empêcher d'aller à l'école, en alpha. Là, j'étais décidée. J'ai adoré la première fois que j'ai été en alpha. J'ai adoré mon après-

midi. Puis, Estelle (la formatrice), c'est un ange, c'est quelqu'un de tellement bien. Elle le savait que j'avais de la misère, puis elle s'assoyait à côté de moi, puis elle me disait: Janine, tu vas aller loin, toi parce que tu le veux. Puis, elle me le répétait. C'était pas croyable, pour moi! Elle a mis tellement d'heures pour me montrer, c'est ce courage-là qu'elle m'a donné; c'est elle qui m'a aidé beaucoup à continuer, parce que j'avais tellement peur d'avoir de la misère. Dans tout, j'avais eu tellement de misère quand j'étais jeune; j'avais peur beaucoup pour ça.

La première journée à alpha, je ne l'oublierai jamais. Ha! que j'étais contente! Je m'en souviendrai toujours. Quand je suis revenue à la maison, j'étais assez fière là, c'était pas croyable! Là j'ai dit: je le crois, je va aller loin! Juste la première journée, je le savais. Rien qu'à cause du professeur. C'est parce qu'elle m'avait dit que j'étais CAPABLE. C'est ça les mots que je me souviens..., que je voulais entendre; c'est ça que je voulais. J'étais contente! Puis, à l'école, j'en trouvais des pires que moi; ça, ça m'a aidé. À tous les jours, il y a quelque chose de nouveau que j'apprends, puis qui me dit: vas-y encore plus, tout le temps! Pour moi là, c'est beaucoup, beaucoup important d'apprendre à lire puis écrire. Depuis que je va à l'école je me sens bien. Je suis mieux, oui, beaucoup. Aujourd'hui, je suis capable de lire des histoires à mon garçon..., (silence). Il y a beaucoup de choses que je fais bien: je va compter, je va à la bibliothèque, j'ai une carte puis je va à la bibliothèque, puis j'amène un livre pour mon garçon, puis un livre pour moi, pour l'aider; pour l'aider, je me mets à lire. Ça, c'est quelque chose de beau pour moi (exclamation). C'est pas croyable! Aujourd'hui, je le sais que je va être capable d'aider mon garçon quand il va aller à l'école. Je suis capable de lui aider. S'il était à l'école, je serais très fière, oui. Asteure, je le sais, je suis capable. Quand mon garçon va aller à l'école, je va aller chercher son bulletin avec plaisir, je va y aller. Ça va m'aider beaucoup, parce qu'il a toutes sortes de questions qu'il me pose. Puis, aux réunions de parents, j'aimerais ça y aller. Avant, je n'aurais pas pu, aujourd'hui je suis plus capable. Ce qui m'a aidé, c'est depuis que je va à l'école, c'est ça. Asteure, que je suis enceinte, je va suivre des cours de natation, puis mon garçon va les suivre en même temps. Quand j'étais jeune, on n'avait pas de loisirs, non. Puis, là je veux le faire. Pour moi, c'est comme un rêve..., oui, un rêve.

Pour éduquer mon garçon, les cours (alphabétisation) ça m'a aidé

beaucoup. Avant, je ne jaisais pas beaucoup avec lui, puis ça, ça m'a aidé beaucoup. Mon garçon me parlait tellement vite que j'avais de la misère à entendre ce qu'il disait. Là j'ai vu qu'il fallait qu'on jase beaucoup plus pour qu'il apprenne à parler, mais sans parler trop vite, parce qu'il bégayait. A force de lui dire, asteure, il cherche à parler moins vite.

Aujourd'hui, je me trouve bonne, pas mal bonne, puis je me trouve comme les autres là, normale. Avant, j'étais pas bien dans ma peau, puis je ne m'aimais pas. Là, je m'accepte comme je suis. J'ai pas de peine asteure, puis je ne pense même plus à tout ce qui s'est passé quand j'étais jeune.

J'aimerais ça que mon garçon ait une bonne école, comme l'école que j'ai là (alphabétisation). J'aimerais qu'il ait quelque chose de bon, puis que les professeurs soient corrects avec lui. J'aimerais ça. À mon idée, c'est mieux que c'était. Puis, quand il sera rendu là, je va l'accompagner dans ça, puis je va être là, proche de lui. Moi, j'ai tout le temps voulu avoir une vraie famille, puis ça là, aujourd'hui, je l'ai. C'est ça que je voulais! Moi, plus tard, j'aimerais ça être caissière, j'aimerais ça. Puis, je va le faire! Avant, je ne pouvais pas, j'avais trop de misère à compter. Aujourd'hui, je suis capable! (Janine)

CONCLUSION

Au terme de notre recherche, il nous apparaît important de rappeler le but de ce projet. Nous voulions connaître les significations que des adultes dits analphabètes accordent à leurs expériences vécues, depuis l'enfance. Une revue de la littérature nous avait permis de constater qu'aucune étude en profondeur n'avait porté sur le vécu des personnes qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire. Il nous semblait alors important, dans la compréhension de l'impact réel de l'analphabétisme dans la vie des personnes qui en sont touchées, de connaître le sens qu'elles accordent à leurs expériences vécues.

Dans cette recherche, cinq thèmes ont servi d'axes d'investigation: le rapport à la famille, à l'école, au travail, à la communauté et à la vie quotidienne, depuis l'enfance. Une autre dimension a été explorée; elle concerne le vécu de personnes impliquées dans une démarche d'alphabétisation.

Puisque trop peu de recherches se sont, à ce jour, intéressées au phénomène de l'analphabétisme, l'on pourrait croire, malgré un nombre important d'adultes québécois aux prises avec des difficultés à lire et à écrire, que leur vie se passe sans problème ou, tout au plus, à travers des moments embarrassants qui ne sont que passagers; mais, il n'en est rien. De notre étude, il ressort chez ces personnes une souffrance que ravive chacune des nombreuses situations nécessitant de lire ou d'écrire. Cette souffrance, elle est omniprésente dans leur vie. Des caractéristiques communes se dégagent, depuis leur enfance, de l'expression du sens accordé aux expériences qui ont contribué à construire leur réalité.

Du rapport à la famille, il apparaît que les parents ont peu d'instruction et font très peu l'utilisation de l'écrit à la maison qui, par ailleurs, ne constitue pas un moyen de communication entre les membres de la famille. Cependant, les parents accordent une valeur à l'instruction et démontrent une volonté, qui provient davantage des mères, de s'impliquer dans les apprentissages de l'écrit chez leurs enfants. Mais, malgré ce désir d'intervenir en tant qu'éducateurs, des limites se posent; ainsi, il leur est difficile de transmettre à leurs enfants des connaissances qu'eux-mêmes ne possèdent pas, que ce soit en regard de l'écrit ou concernant des perspectives d'études.

L'importance que revêt la présence parentale, à la fois dans le vécu d'enfance en général qu'à travers les expériences d'apprentissage, est révélée. Une absence de connaissances de l'écrit, avant les apprentissages formels en lecture et en écriture, de même qu'une absence de modèle à l'intérieur du milieu familial et une situation économique ou familiale difficile contribuent aux regrets que des personnes dites analphabètes expriment à l'âge adulte: regrets de n'avoir pu maîtriser les éléments liés à l'écrit, poursuivre leurs études et, ainsi, réaliser leurs rêves.

Par ailleurs, notre analyse révèle que, même si les parents connaissent des limites face à l'écrit et donc, face à leur rôle d'éducateurs, le souvenir que conservent de leur présence affective les enfants devenus adultes, aux prises eux aussi avec des difficultés à lire et à écrire, prend une importance significative. En effet, au-delà des capacités réelles des parents d'intervenir dans les apprentissages chez leurs enfants, la relation affective semble, de façon positive ou négative, avoir une incidence dans leur vie.

Le rapport à l'école se traduit par la manifestation, dès le début de la vie

scolaire, de difficultés importantes démontrées particulièrement au niveau du rythme d'apprentissage et confirmées, par la suite, dans les résultats et le cheminement scolaires. Ces difficultés ont engendré un retrait prématuré de l'école, c'est-à-dire avant même la maîtrise des éléments reliés à l'écrit et ont généré des sentiments qui continuent de porter ombrage dans la vie adulte: le doute, la gêne, le repli sur soi, l'amertume, la peur. Dans son ensemble, l'environnement scolaire (école, professeur) est jugé inadéquat pour ceux et celles dont le rythme d'apprentissage diffère de la norme établie et, par conséquent, responsable des problèmes que cause un rapport à l'écrit précaire dans la vie adulte.

C'est au travail qu'est ressenti, souvent pour la première fois, le sentiment d'être capable, égal aux autres, fier de soi, et même apprécié. Mais, du rapport au travail transparait, également, l'éventualité d'avoir à démontrer des limites face à l'écrit lors de la recherche ou de l'occupation d'un emploi, ce qui est source permanente d'angoisse, de stress et d'humiliation. La crainte d'être exclu de l'embauche ou de perdre son emploi, en raison des difficultés que pose l'apprentissage de nouvelles techniques de travail, est aussi présente. Le silence concernant l'écrit est de rigueur. La peur d'être découvert persiste et le jugement fait mal; la valeur personnelle est directement interpellée.

Du rapport à la communauté, il faut préciser tout d'abord que la représentation qui est celle d'adultes dits analphabètes fait davantage référence à l'entourage immédiat (famille, amis) plutôt qu'aux personnes habitant dans la même ville (ou village). Ce rapport aux autres ne se vit pas facilement. Dès le bas âge, des difficultés à nouer des liens avec d'autres enfants sont présentes. La marginalisation et l'exclusion produites par les attitudes de professeurs et d'étudiants renforcent cette situation. Les activités de loisirs sont, elles aussi,

peu fréquentes dans leur vie. Il semble que le milieu familial lui-même soit peu propice au développement d'intérêts de loisirs. La difficulté d'établir des contacts avec d'autres personnes les maintiennent à l'écart des possibilités de se familiariser et de s'impliquer dans des activités communautaires.

D'aussi loin que remontent les premières situations auxquelles les personnes dites analphabètes ont été confrontées, l'écrit est source de grandes difficultés dans leur vie quotidienne. Les services qu'elles doivent utiliser sur une base régulière posent, constamment, des obstacles à leur autonomie. Cette situation les oblige à recourir à l'aide d'une autre personne et, de surcroît, les expose à devoir révéler leurs limites face à l'écrit. Le stress, la peur, la colère, l'impuissance, l'humiliation et la peine sont des sentiments qui se révèlent à eux quotidiennement. Par ailleurs, des parents sont conscients des limites qu'impose, dans leur rôle d'éducateurs, un rapport à l'écrit difficile. En effet, malgré leur volonté de s'impliquer auprès de leurs enfants, ils éprouvent le sentiment d'être démunis face à ce rôle et expriment le besoin d'être aidés et supportés. Plus le moment d'inscrire leurs enfants à l'école se fait proche, plus leur crainte qu'ils ne vivent, à leur tour, des difficultés scolaires est importante.

Des personnes aux prises avec des difficultés à lire et à écrire choisissent de s'impliquer dans une démarche d'alphabétisation. Leurs expériences scolaires antérieures ayant marqué leur vie, le défi que pose une démarche d'alphabétisation est très grand. Mais, la motivation qui conduit à cet investissement l'est tout autant: besoin d'acquérir une plus grande autonomie, d'aider leurs enfants sur le plan scolaire, de briser leur isolement social, etc. L'enseignement individualisé, le respect, l'écoute, la confiance et l'encouragement les amènent à se sentir capables, plus sûrs d'elles-mêmes, valorisées et fières. Peu à peu, leurs représentations de l'école se modifient.

Le spectre de leur vécu scolaire s'atténue, faisant place à un cheminement qui leur semble ouvrir sur une plus grande liberté. Il apparaît qu'une démarche d'alphabétisation ne produit pas que l'acquisition de nouvelles compétences en lecture et en écriture; elle permet à des adultes que le système traditionnel, axé sur la normalisation, définissait comme étant inintelligents de ressentir peu à peu une confiance en leur propre capacité d'agir sur les événements. Bien que le sens accordé aux expériences vécues en alphabétisation soit favorablement significatif, des situations difficiles sont à l'origine de cette démarche. S'impliquer dans un processus de formation est un geste important, voire courageux, pour des personnes qui, depuis de nombreuses années, sont parvenues avec débrouillardise et ingéniosité à dissimuler leurs difficultés à lire et à écrire.

Tout au long de cette recherche, des significations en lien avec des problématiques individuelles causées par des difficultés à lire et à écrire ont été présentées. Il appert que des variables structurelles soient à l'origine, non seulement des situations problématiques telles que la marginalisation et l'exclusion que vivent quotidiennement et ce, depuis l'enfance, un nombre important d'adultes dits analphabètes mais, également, de la souffrance permanente qu'elles engendrent dans leur vie. Parmi ces variables, l'école qui, dans son système d'enseignement traditionnel, ne peut prendre en compte les caractéristiques individuelles d'apprentissages; les politiques gouvernementales qui, en dépit du nombre sans cesse croissant de personnes aux prises avec de grandes difficultés face à l'écrit, font en sorte que soit diminuée l'aide financière consentie aux programmes d'alphabétisation; la société en général mais, plus particulièrement ceux et celles qui oeuvrent au sein d'organismes publics et para-publics, chez qui une méconnaissance de la problématique de l'analphabétisme engendre une difficulté à reconnaître son existence chez les

personnes et, par conséquent, à leur rendre accessibles les programmes et les services, ainsi qu'une difficulté d'adapter l'intervention en fonction des particularités qu'elle présente.

Devant l'ampleur du phénomène social de l'analphabétisme, malheureusement encore trop souvent perçu comme un problème individuel, et de ses effets réels dans la vie des personnes, il devient urgent que les milieux politiques, culturels, éducatifs, sociaux et économiques provinciaux et régionaux se sentent, à leur tour, concernés par cette problématique et s'impliquent dans l'élimination des facteurs qui la produisent.

À l'heure où se développe à une vitesse effarante la technologie de l'information et de la communication, progrès qui bouleverse les modes de vie et auquel toutes et tous devront souscrire incessamment, et au moment où la mondialisation des marchés et la concurrence amènent une réorganisation des méthodes de travail et l'obligation, pour les entreprises et les travailleurs, de s'y adapter rapidement, nous croyons qu'un développement durable des collectivités passe, inévitablement, non seulement par la prise en compte de la réalité vécue et ressentie par les personnes qui ne maîtrisent pas le code formel qu'est l'écrit, mais aussi par le refus de priver ces mêmes collectivités du courage, de la détermination et de la richesse humaine de près du tiers de sa population.

Par ailleurs, en regard des transformations des habitudes de vie inhérentes à l'avènement des nouvelles technologies, il serait intéressant, dans une recherche ultérieure, de connaître les significations que des personnes éprouvant des difficultés à lire et à écrire accordent au rapport qu'elles entretiennent avec ce vécu particulier. Une meilleure compréhension de leur

réalité permettrait d'instituer des moyens susceptibles de leur favoriser l'accès à de nouveaux modes de communication universelle.

APPENDICE

CANEVAS D'ENTREVUE

LE RAPPORT À LA FAMILLE

(Pour permettre à la personne de se replacer dans son contexte familial durant l'enfance (maison, environnement, parents, frères et soeurs, etc.) et ainsi l'engager à raconter sa vie):

Où êtes-vous né et où avez-vous passé votre enfance?

LES PARENTS:

L'occupation de votre père et de votre mère (emploi)

Le rapport de votre père et de votre mère à la lecture et à l'écriture:

leurs études (nombre d'années et niveau atteint)

leurs capacités en lecture et en écriture

la valeur qu'ils accordaient à la lecture et à l'écriture

l'utilisation qu'ils faisaient de la lecture et l'écriture (dans leur vie quotidienne, au travail, etc.)

autres moyens de communications utilisés

À la maison, y avait-il:

des livres (lesquels)

des revues (lesquelles)

des journaux (lesquels)

La valeur accordée à la présence de livres, revues ou journaux dans la maison.

La valeur (l'importance) que votre père et votre mère accordaient à l'école (pour eux et pour leurs enfants)

l'instruction pour les enfants

les devoirs et les leçons à la maison (leur aide, leur implication)

les résultats scolaires des enfants

Note : Les axes principaux du canevas ont été inspirés de Cartier et Houle (1981).

les réunions de parents à l'école, les comités d'école, etc.
les personnes instruites

L'importance qu'avait pour vous l'attitude de votre père et de votre mère face à

l'école
vos devoirs et vos leçons à la maison
vos résultats scolaires
les réunions de parents à l'école

La relation que vous aviez avec votre père et avec votre mère
leur présence affective (attention, compréhension, etc.)
l'importance qu'ils accordaient à l'expression de vos opinions, de vos émotions
la possibilité d'aborder différents sujets avec eux
la relation qu'ils avaient avec vous et celle qu'ils avaient avec vos frères et soeurs
ce que représente pour vous cette relation que vous aviez avec vos parents

Qu'est-ce que vous retenez de cette période vécue avec vos parents?

LES FRÈRES ET LES SOEURS (si s'applique)

L'occupation de vos frères et soeurs (emploi)

Le rapport de vos frères et soeurs à la lecture et à l'écriture

leurs études (nombre d'années et niveau atteint)
la valeur qu'ils accordaient à la lecture et à l'écriture
l'utilisation qu'ils faisaient de la lecture et l'écriture pour communiquer
les autres moyens qu'ils utilisaient pour communiquer
présentement, leurs capacités en lecture et en écriture
les moyens qu'ils prennent pour surmonter les problèmes causés par leurs difficultés à lire et à écrire

La relation que vous aviez avec vos frères et soeurs

l'aide qu'ils vous apportaient (devoirs, leçons, etc.)
leurs sentiments envers vous
leurs comportements envers vous
vos sentiments et vos comportements envers eux
l'importance que vous accordiez à la relation que vous aviez avec
vos frères et soeurs

Lorsque vous repensez à vos expériences vécues avec vos frères et
soeurs, qu'est-ce que vous retenez?

LE RAPPORT À L'ÉCOLE DEPUIS L'ENFANCE

**(Amener la personne à faire l'histoire de son cheminement scolaire:
maternelle, primaire, secondaire):**

Racontez-moi comment ça se passait à l'école (la classe, les matières, les
professeurs, les camarades, les examens, etc.)

LA VIE SCOLAIRE

Les difficultés rencontrées à la maternelle
 au primaire
 au secondaire

Les cours que vous aimiez; pourquoi?

Les cours que vous n'aimiez pas; pourquoi?

Le nombre d'années d'études et le niveau scolaire atteint

Les raisons pour lesquelles vous avez quitté l'école

Les souvenirs que vous conservez de l'école

LES RÉSULTATS SCOLAIRES

Parlez-moi de vos résultats scolaires; comment ça allait de ce côté-là?

Au primaire et au secondaire

les matières où vous n'aviez pas de difficultés à réussir;
pour quelles raisons pensez-vous?
ce que vous ressentiez devant ces réussites

les matières où vous aviez des difficultés à réussir;
pour quelles raisons pensez-vous?
ce que vous ressentiez devant ces difficultés

Le souvenir que vous en conservez.

LES PROFESSEURS

Comment ça se passait avec vos professeurs à la maternelle, au primaire, au secondaire?

Les professeurs que vous avez préférés; pourquoi?
votre contact avec eux
leur comportement envers vous et envers les autres étudiants
leur disponibilité
la matière enseignée
l'influence qu'ils ont eue dans votre vie scolaire

Les professeurs que vous avez moins aimés; pourquoi?
votre contact avec eux
leur comportement envers vous et envers les autres étudiants
leur disponibilité
la matière enseignée
l'influence qu'ils ont eue dans votre vie scolaire

Lorsque vous repensez aux professeurs qui vous ont enseignés, quel souvenir vous gardez de vos expériences avec eux?

LES CAMARADES D'ÉCOLE

Quelle était votre relation avec vos camarades d'école (à la maternelle, au primaire, au secondaire, etc.)?

leur comportement envers vous
ce que vous aviez en commun avec ceux qui sont devenus vos amis
ce que leur compagnie vous apportait
l'importance qu'ils avaient pour vous
le souvenir que vous gardez d'eux

(QUE S'EST-IL PASSÉ À PARTIR DU MOMENT OÙ VOUS AVEZ QUITTÉ L'ÉCOLE: la fin de l'école; le départ de la maison, pour aller où? Ou bien, êtes demeuré chez vos parents, combien de temps, avez fait quoi, vous êtes mis en recherche d'emploi, etc.)

LE RAPPORT AU TRAVAIL DEPUIS LA PREMIÈRE RECHERCHE D'EMPLOI

Comment se sont passées **VOS RECHERCHES D'EMPLOI?**

Les difficultés rencontrées
pour remplir des formulaires
en regard des qualifications demandées
d'avoir à avouer vos difficultés à lire et écrire
les moyens trouvés pour surmonter les difficultés rencontrées dans vos recherches d'emploi
Ce que vous retenez de ces expériences; les pensées et les sentiments que cela suscite en vous.

Parlez-moi **DES EMPLOIS QUE VOUS AVEZ OCCUPÉS** jusqu'à maintenant:

votre âge au premier emploi
les titres et fonctions des emplois occupés
temps partiel ou complet
vos conditions de travail (difficiles, mal payées, etc.)

vos possibilités d'améliorer vos conditions de travail (syndicat, formation en entreprise, promotion, etc.)
vos limites dans l'amélioration de vos conditions de travail (scolarité, finances, etc.)

Les problèmes que vous ont causé, dans vos emplois, vos difficultés à lire et à écrire (lesquels):

les sentiments que ces problèmes ont généré en vous (peur de perdre votre emploi, qu'on se moque de vous, penser être le seul à vivre ces difficultés, etc.)
les problèmes de communication dans le milieu de travail
la connaissance, par votre entourage de travail (employeur, camarades), de vos difficultés à lire et à écrire
leur comportement envers vous
les moyens trouvés pour surmonter les problèmes que peuvent causer, à votre travail, vos difficultés à lire et à écrire

Que reprenez-vous de vos expériences de travail?

LE RAPPORT À LA COMMUNAUTÉ DEPUIS L'ENFANCE

Quand vous étiez ENFANT, AU PRIMAIRE, AU SECONDAIRE quels étaient vos loisirs, vos sports préférés (cinéma, télévision, patinage, balle-molle, etc.)?

Après avoir quitté l'école, avez-vous fait partie de comités, d'associations dans votre village, à votre travail, etc.?

Les difficultés que vous avez rencontrées
pour devenir membre de comités, d'associations, etc.
pour vous impliquer (étant donné vos difficultés en lecture et en écriture)

Vous vous êtes senti comment devant ces difficultés (exclu, différent des autres, etc.)?

(Si c'est le cas), ce que vous a apporté, jusqu'à aujourd'hui, de faire partie de comités, d'associations, etc.

Comment vous sentez-vous parmi les gens de votre communauté (rue, village, ville etc.)?

De quelle façon pensez-vous faire partie de votre communauté?

Comment vous percevez-vous vous-mêmes?

Comment percevez-vous les gens qui vous entourent?

Lorsque vous repensez à la façon dont s'est vécue votre vie dans la communauté, qu'est-ce que vous retenez?

LE RAPPORT À LA VIE QUOTIDIENNE DEPUIS L'ENFANCE

A quel moment vous souvenez-vous que VOS DIFFICULTÉS À LIRE ET À ÉCRIRE ONT COMMENCÉ À VOUS DÉRANGER dans votre vie de tous les jours (à travers vos activités quotidiennes)? Était-ce durant votre primaire, durant votre secondaire?

Comment vous êtes-vous rendu compte de vos difficultés à lire et à écrire?

Comment avez-vous vécu cela, concrètement, avec:

VOS AMIS

durant votre **enfance**: (dans les loisirs, les jeux, etc.)

durant votre **adolescence**: (dans les loisirs, les autres activités quotidiennes)

depuis que vous êtes **adulte**: (dans les loisirs, autres activités avec les amis)

Comment vous êtes-vous lié avec eux (par le travail, les loisirs, etc.)?

Comment réagissaient vos amis quand ils apprenaient que vous aviez des difficultés à lire et à écrire?

Quel souvenir cela représente pour vous?

VOS ENFANTS

Comment s'est vécu avec vos enfants le fait que vous ayez des difficultés à lire et à écrire:

pour les aider sur le plan scolaire (leçons, devoirs, réunions de parents, bulletins, etc.)
pour les accompagner dans leurs loisirs
pour intervenir dans leur éducation (en général)

Comment réagissaient-ils quand ils s'apercevaient que vous aviez des difficultés à lire et à écrire?

LES SERVICES:

Il vous est arrivé de vous présenter à l'hôpital, d'aller à la banque, au restaurant, etc. Comment ça s'est passé?

Quelles sont les difficultés, en rapport avec la lecture et l'écriture, que vous avez rencontrées et les moyens que vous avez pris pour les surmonter lorsque vous vous êtes présenté dans des établissements tels:

Hôpital, C.L.S.C, clinique médicale, pharmacie
Marchands, restaurants, épiceries
Banques, caisses populaires (contrat, signature, carnet de chèque, guichet automatique et les nouvelles technologies: stationnement informatisé, téléphone avec messages enregistrés, etc.)
Bureaux de poste, d'assistance sociale, d'assurance-chômage
Bureaux de votation (lire le nom des candidats)
Autres organismes auxquels vous pensez...

Comment vous êtes-vous senti devant ces difficultés?

Qu'est-ce que vous retenez de ces expériences?

AUTRES ACTIVITÉS QUOTIDIENNES:

Il vous est arrivé de vous déplacer dans une ville, de conduire une voiture, etc. Comment ça s'est passé?

Quelles sont les difficultés, en rapport avec la lecture et l'écriture, que vous avez rencontrées et les moyens que vous avez pris pour les surmonter, dans des

situations reliées à:

- la conduite d'une voiture
- les déplacements (nom des rues, numéros civiques, etc.)
- les loisirs (restaurant, voyages, etc.)
- l'information (journal, télévision, radio, etc.)
- l'expression (opinion, etc.)
- lire et répondre au courrier
- autres situations auxquelles vous pensez...

Comment avez-vous vécu ces difficultés?
Que retenez-vous de ces expériences?

LES PERSONNES IMPLIQUÉES DANS UNE DÉMARCHÉ D'ALPHABÉTISATION

Qu'est-ce qui a fait que vous ayez entrepris des démarches pour vous inscrire à des cours d'alphabétisation?

Comment avez-vous vécu le fait de montrer aux autres (dans la classe, dans votre entourage) vos difficultés en lecture et en écriture?

Quelles différences voyez-vous entre les classes d'alphabétisation et l'école que vous avez connue auparavant?

Qu'est-ce que cela représente pour vous ce que vous apprenez dans vos cours d'alphabétisation?

Qu'est-ce que cela vous apporte dans
votre vie quotidienne
votre travail
votre vie dans la communauté

votre vie familiale
autres apports auxquels vous pensez...

Qu'est-ce que vous retenir de vos expériences en alphabétisation?

GLOBAL

vous avez parlé de vos expériences vécues en rapport avec le lecture et l'écriture. Y a-t-il des points sur lesquels vous aimeriez revenir (pour ajouter, corriger, etc.)?

Étant donné que vous avez exprimé des difficultés engendrées par des connaissances insuffisantes en lecture et en écriture, pensez-vous que de savoir davantage lire et écrire pourrait faciliter et améliorer votre vie?

Si oui, en quoi?

Si non, pourquoi?

Si vous aviez à résumer votre vie, qu'est-ce que vous retiendriez le plus?

Le fait d'avoir eu des difficultés à lire et à écrire vous a-t-il permis de développer d'autres talents (ou d'autres capacités)? Lesquels?

L'ÉCOLE SOUHAITÉE

Selon vous, à quoi pourrait ressembler votre "école idéale"?

Par quels moyens aimeriez-vous le mieux améliorer vos connaissances en lecture et en écriture (cours privés à la maison, cours en groupe, utiliser l'ordinateur, la télévision, autres moyens auxquels vous pensez...)?

BIBLIOGRAPHIE

- AUBIN, Madeleine, HORTH, Raynald, 1990. L'analphabétisme et l'alphabétisation au Québec: situation actuelle et perspectives. Conférence donnée à Namur en Belgique, Université du Québec à Rimouski.
- BABY, Antoine. 1992. À travers le chaos épistémologique ou comment la théorie des deux sacs verts permet de faire un bilan sommaire de la recherche qualitative, Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative. 6, automne.
- BERTAUX, Daniel. 1976. Histoires de vie - ou récits de pratique? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie. Paris: Centre d'études des mouvements sociaux.
- .1980. "L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités", Cahiers internationaux de sociologie, vol. LXIX, no. spécial, juillet-décembre 1980.
- BOUCHARD, Pierrette (sous la direction de). 1994. La recherche qualitative: études comparatives. Les cahiers du LABRAPS, Université Laval, Québec, vol. 16.
- CARTIER, Roger, HOULE, Gilles. 1981. La clientèle analphabète: une première recherche des besoins exprimés et non exprimés, La Commission des Ecoles catholiques de Montréal, Service de l'éducation des adultes, Montréal.
- CHALIFOUX, Jean-Jacques (sous la direction de). 1993. L'histoire de vie, Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données. Presses de l'Université du Québec, Québec.
- CHANG BARKER, Kathryn, CHANG CONSULTING, KATHRYN 1992. L'alphabétisation des adultes au Canada en 1992: initiatives, question et impératifs. Rapport préparé pour le Secrétariat de la prospérité, initiative prospérité.
- CHAREST, Diane, ROY, Sylvie 1992. Les jeunes de 16 à 25 ans en alphabétisation. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Québec.

- DESLAURIERS, Jean-Pierre (sous la direction de). 1987. Les méthodes de la recherche qualitative. Presses de l'Université du Québec, Québec.
- DESLAURIERS, Jean-Pierre, KERISIT, Michèle. 1993. La question de recherche en recherche qualitative, Les méthodes qualitatives en recherche sociale: problématique et enjeux. Actes du colloque du conseil québécois de la recherche sociale, Rimouski.
- DESLAURIERS, Robert C. 1990. L'impact des employés analphabètes sur les entreprises canadiennes. Centre de perfectionnement des ressources humaines du Conference Board du Canada, Ottawa.
- DESMARAIS, Danielle, GRELL, Paul (sous la direction de). 1986. Les récits de vie: théorie, méthode et trajectoires types. Éditions Saint-Martin, Montréal.
- DURAND, J.-P., WEIL, R., *al.*. 1989. Sociologie contemporaine. Paris: Vigot.
- FORTIN, A. 1982. Au sujet de la méthode, dans Les pratiques émancipatoires en milieu populaire. Institut québécois de la recherche sur la culture (IQRC).
- FUGERE, Owen 1990. L'analphabétisme en milieu de travail sur le territoire de la MRC de la Mitis et de la MRC Rimouski-Neigette. Comité Alphabétisation Bas Saint-Laurent, Rimouski.
- GILLARDIN, B., TABET, C. 1988. Retour à la lecture, lutte contre l'illettrisme, Éditions Retz: Paris.
- HAUTECOEUR, Jean-Paul 1978. Alphabétisme et alphabétisation au Québec. Gouvernement du Québec, Direction générale de l'éducation des adultes, Québec.
- .1984. Anonvmus: autoportraits. Éditions saint-Martin: Montréal.
1987. Introduction aux pratiques et politiques en alphabétisation. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- HAUTECOEUR, Jean-Paul, (sous la direction de). 1992. Alpha 90. Recherches en alphabétisation, Direction générale de l'éducation des adultes,

Ministère de l'Éducation du Québec, Québec.

HORTH, Raynald. 1986. L'approche qualitative comme méthodologie de recherche en sciences de l'éducation. Les Editions de la Mer, Pointe-au-Père.

INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES, 1994. Apprendre à l'âge adulte. État de situation et nouveaux défis, Montréal.

JONAS, Friedrich. 1980. Histoire de la sociologie, des lumières à la théorie du social, Références Larousse, Paris.

LAPOINTE, Jocelyn. 1994. La recherche qualitative par delà la synthèse de la phénoménologie et de l'ethnométhodologie. La recherche qualitative: étude comparatives. Pierrette Bouchard (sous la dir. de), Université Laval, Québec, Vol. 16.

LAPERRIÈRE, Anne. 1993. Les critères de scientificité des méthodes qualitatives, Les méthodes Qualitatives en recherche sociale: problématiques et enjeux. Actes du colloque du conseil québécois de la recherche sociale, Québec.

LAVOIE, Jean-Claude. 1985. Recherche sur l'analphabétisme en milieu de travail, La maison Alpha, Le collectif d'alphabétisation des travailleurs, Sherbrooke.

LEAHEY, J.-Y *et al.* 1989. Approches phénoménologiques de la recherche. Revue de l'Association pour la Recherche Qualitative. 2, automne.

LEGALL, Didier. 1987. Les récits de la vie: approcher le social par la pratique, dans Les méthodes de la recherche Qualitative. Jean-Pierre Deslauriers (sous la dir. de), Presses de l'Université du Québec, Québec.

LÉVESQUE, Gérard André. 1994. L'ethnométhodologie et l'interactionnisme symbolique: deux approches, une même source. dans La recherche qualitative: études comparatives. Pierrette Bouchard (sous la dir. de), Les Cahiers du LABRAPS, Université Laval, Québec, Vol. 16.

LÉVESQUE, Jean-Yves. 1989a. Revue de la documentation sur les récits de vie. Université Laval, Québec.

.1989b. L'aventure humaine d'enfants reconnus doués, médiations intrafamiliales (thèse de doctorat inédite), Université Laval, Québec.

.1991. Le concept de douance: une construction sociale. Les Éditions de la Mer, Pointe-au-Père.

MAYER, Robert, OUELLET Francine. 1991. Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux. Gaëtan Morin Editeur, Boucherville.

MICHELAT, G. 1975. "Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie", dans Revue française de sociologie, vol. 16.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 1994. Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire. Québec: Gouvernement du Québec.

MOUVEMENT INTERNATIONAL ATD QUART MONDE. 1983. Analphabétisme et pauvreté dans les pays industrialisés. Unesco.

PANET-RAYMOND, Jean, POIRIER, Charlotte. 1986. L'utilisation des écrits de vie dans une enquête statistique, dans les récits de vie, théorie, méthode et trajectoires types. Danielle Desmarais et Paul Grell (sous la dir. de), Editions Saint-Martin, Montréal.

PENEFF, Jean. 1990. La méthode biographique. Armand Collin Éditeur, Paris.

PINEAU, Gaston. 1980. Vie des histoires de vie. Montréal, Université de Montréal, Faculté de l'éducation permanente.

PINEAU, Gaston, LEGRAND, Jean-Louis. 1993. Les histoires de vie. Que sais-je?, Presses Universitaires de France, Paris.

PINEAU, Gaston et MARIE-MICHÈLE. 1983. Produire sa vie, autoformation et autobiographie. Edilig, Paris, Saint-Martin, Montréal.

POIRIER, J. CLAPIER-VALLADON, S. et RAYBANT, P. 1983. Les récits de vie: Théorie et pratique. Paris, PUF.

PROULX, Jean-Pierre. 1994. L'analphabétisme, Traité des problèmes sociaux. Institut québécois de recherche sur la culture, Québec.

- SOULET, Marc-Henry. 1987. La recherche qualitative ou la fin des certitudes, dans Les méthodes de la recherche qualitative. Jean-Pierre Deslauriers (sous la dir. de), Presses de l'Université du Québec, Québec.
- STATISTIQUES CANADA. 1996. Lire l'avenir: Un portrait de l'analphabétisme au Canada, en collaboration avec le Développement des ressources humaines Canada et le Secrétariat national à l'alphabétisation, Ottawa.
- STATISTIQUES CANADA. 1991. L'alphabétisation des adultes au Canada: résultats d'une étude nationale. Ministre de l'Industrie, des Sciences et de la Technologie, Ottawa.
- TARDIF, Jean-Claude. 1992. Exclus ou déserteurs. Les jeunes analphabètes et les difficultés scolaires vécues à l'école primaire, C.E.Q., Québec.
- THOMAS, A. 1989. Définitions and évolution of the concepts, dans M.C. Taylor et J.A. Draper (Eds), Adult literacy perspectives. Toronto: culture concepts.
- UNESCO. 1990. Éducation de base et alphabétisation, indicateurs statistiques dans le monde, Office des statistiques, Paris.