



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

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

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

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

Survivre à l'école : un parcours de combattant

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

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

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

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

Fabienne Prentout-Buché,
intervenante en alphabétisation familiale

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

Une philosophie d'intervention

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

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

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

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

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

L'espoir à portée de main

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

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

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

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

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

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



Que signifie prévention de l'analphabétisme pour nos groupes ?

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



Alain Cyr,
coordonnateur, Groupe Alpha Laval

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

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

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

Oui, je le veux !

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



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

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

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

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

Allons à la source !

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

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

Prévention égale parents ?

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

L'alphabétisation populaire est-elle synonyme de prévention ?

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



Le ulturocentrisme de l'école

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Biais linguistiques et culturels

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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



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

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

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

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

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

8 P. FINN. *Op.cit.*

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

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

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

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

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

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



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

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

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

Inciter l'école à tenir compte des demandes des parents

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

Favoriser l'engagement de parents marginalisés

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Les changements ne surviennent pas sans lutte.

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

Bibliographie

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

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



Agir de l'intérieur

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

Solange Tougas,
coordonnatrice, Déclic (Berthierville)

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

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

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

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

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

Vers une concertation

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

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

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

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

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

• Création de liens

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

• Respect de la culture et des valeurs des familles

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

• Reconnaissance et acquisition de compétences

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

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

- **Partage de l'expertise**

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

- **Conditions favorables à l'apprentissage**

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

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

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

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

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

Les principales activités

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

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

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

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



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

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

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

Pas à pas vers un changement social

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

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

Un véritable changement de société interpelle toutes ses constituantes.

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

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

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

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

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





Les livres s'animent

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

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

Pourquoi des activités d'animation autour du livre ?

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

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

Chantal Nourry,
intervenante, Alpha-Nicolet

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

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

Des résultats

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

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

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

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

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

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

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

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





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



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

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

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

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

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

Une expérience à laquelle s'accrocher

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

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

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

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

Choisir de rester

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

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

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

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



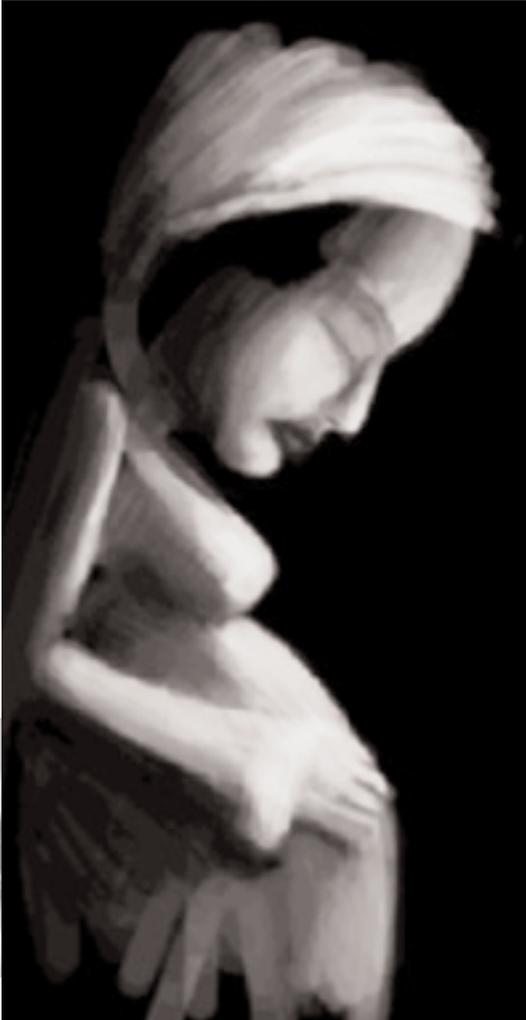
Quand la cigogne débarque trop tôt...

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

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

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

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



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

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

Vers une meilleure compréhension des grossesses précoces

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Capacité de réflexion sur soi et sur ses actions.

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

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

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

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

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

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

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



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



Il est temps de finir avec la prévention

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



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

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

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

La prévention précoce

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

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

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

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

La transformation de l'école

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La transformation sociale

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

L'alphabétisation populaire

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



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



Conclusion

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

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