

Table des matières

Introduction	3
Chapitre I	
La réalisation d'une recherche-action-formation en milieu communautaire	5
Introduction	5
1.1 Une conjoncture favorable	5
1.1.1 Le contexte à l'intérieur de l'organisme	6
1.1.2 Le contexte à l'extérieur de l'organisme	8
1.2 L'articulation du processus de recherche	9
1.2.1 L'approche conscientisante en alphabétisation populaire	10
1.2.1.1 Conscientisation et pratiques à la Boîte à lettres	13
1.2.2 Le choix d'une formule : la recherche-action-formation	15
1.2.2.1 Une finalité d'action à laquelle sont subordonnées des finalités de recherche et de formation	15
1.2.2.2 La finalité de recherche	16
1.2.2.3 La finalité de formation (ou d'appropriation)	18
1.2.2.4 En bref...	21
1.2.3 L'approche biographique, une méthodologie de recherche, d'intervention et de formation	22
1.2.4 Un lieu privilégié d'expérimentation des trois finalités de la recherche-action-formation : l'atelier Autobiographie	26
1.2.5 Des activités d'évaluation des pratiques mises en place	29
1.2.5.1 Une évaluation normative	29
1.2.5.2 Un continuum d'activités d'évaluation	31
1.3 Une participation essentielle de plusieurs groupes d'acteurs	33
1.3.1 Présentation des groupes d'acteurs	33
1.3.1.1 Le comité de coordination de la recherche (comité RAF)	35
1.3.1.2 Les acteurs à l'interne	36
L'équipe de travail de la Boîte à lettres	36
Le conseil d'administration	37
Les jeunes dans les ateliers Autobiographie	38
1.3.1.3 Les acteurs à l'externe	39
Le comité conseil	40
L'équipe d'évaluation	40
Les représentants du principal bailleur de fonds	41
1.3.2 Rôle et fonctionnement du comité RAF	42
1.3.2.1 Fonctionnement du comité RAF	43

1.3.2.2	Climat de travail	44
1.3.2.3	Choc des cultures.....	45
1.3.2.4	Quelques bémols... ..	45
1.3.3	Dynamique des acteurs à l'interne et déroulement des diverses activités de la recherche-action-formation.....	48
1.3.3.1	La période d'exploration (1996-1997)	48
1.3.3.2	La période d'expérimentation (1997-1999)	50
1.3.3.3	La période de systématisation et d'évaluation (1999-2000).....	54
1.3.3.4	La période de bilan et d'écriture (2000-2001)	56
1.4.	Les principaux défis à relever et enjeux en cause	58
1.4.1	Maintenir des noyaux stables d'acteurs	58
1.4.2	Assurer le transfert de la recherche dans l'organisme.....	59
1.4.3	Maintenir la communication	59
1.4.4	Poursuivre les activités normales de l'organisme	60
1.4.5	Reconnaître l'ampleur des besoins par un financement adéquat	60
1.4.6	Demeurer le maître d'œuvre de la recherche	62

Chapitre II

L'appropriation de la lecture et de l'écriture.....	65
Introduction	65
2.1 Définitions préalables.....	66
2.2 Qu'est-ce que l'appropriation de la lecture et de l'écriture (ALÉ)? (Tableau synthèse).....	68
2.3 L'appropriation de la lecture et de l'écriture (ALÉ) comme processus	69
2.3.1 L'appropriation de l'écrit évolue toute la vie	70
2.3.2 Une relation individuelle et socioculturelle.....	71
2.3.3 Un processus complexe qui peut ralentir, voire figer.....	72
2.3.4 La redynamisation	73
2.4 Le sujet-acteur	76
2.4.1 Le sujet est acteur	76
2.4.2 L'ALÉ interpelle le sujet-acteur intégralement.....	78
2.4.3 Le sujet-acteur et le développement de l'ALÉ.....	82
2.4.3.1 Un moteur à l'ALÉ et un projet en tant que lecteur-scripteur	82
2.4.3.2 La capacité d'apprendre	84
2.4.3.3 La capacité (métacognitive) de produire du sens	86
2.4.3.4 Un préalable à l'ALÉ : l'acquisition du langage parlé..... Du langage parlé au langage écrit	88
2.4.4 Des représentations de soi face à l'écrit	89
2.5 Des pratiques de lecture et d'écriture distinctes.....	91
2.5.1 Pratiques de l'écrit et capital scolaire (culturel).....	93

2.5.2	Des pratiques qui évoluent selon les étapes de vie.....	95
2.5.2.1	Petite enfance	95
2.5.2.2	Enfance.....	96
2.6	Des espaces socioculturels déterminants.....	97
2.6.1	Quelques définitions.....	97
2.6.2	La famille	98
2.6.2.1	Le capital économique de la famille et ses liens avec les autres capitaux	98
	La pauvreté et ses effets	99
	La pauvreté, l'analphabétisme et la honte	100
	La lutte contre l'exclusion.....	101
2.6.2.2	La transmission du capital culturel de la famille et les liens avec l'école.....	102
	Le style parental et la réussite scolaire.....	104
	L'axe mère-enfant	106
	Les stéréotypes sexuels	107
2.6.3	Le rôle essentiel de l'école	108
2.6.3.1	Au primaire, des classes spéciales pour les jeunes en difficulté	109
2.6.3.2	Au secondaire, des cheminements particuliers pour les jeunes en difficulté.....	110
2.6.3.3	Un constat d'échec	112
2.6.3.4	La réforme actuelle.....	113
	Les missions de l'école.....	114
	La mise en place de la réforme.....	116
	Les réserves et les inquiétudes relativement à la réforme actuelle....	116
2.6.4	En bref.....	117
2.7	Des représentations de l'écrit	118
2.7.1	Changer les représentations sociales de l'écrit.....	120
2.8	L'histoire de Ralph.....	122
2.8.1	Petite enfance	122
2.8.2	Enfance	123
2.8.3	Adolescence.....	124
2.8.4	Arrivée à la BÀL	124
2.8.5	Quelques commentaires généraux.....	126
2.8.5.1	... à propos de la dynamique apprendre-construire-s'approprier.....	126
2.8.5.2	... concernant le sujet-acteur.....	127
2.8.5.3	... relativement à ses pratiques.....	127
2.8.6	En bref.....	127
2.9	En guise de conclusion : les différents capitaux, l'ALÉ et la construction identitaire.....	128

Chapitre 3**Comment on devient analphabète et comment on redynamise l'appropriation de l'écrit**

Comment on devient analphabète et comment on redynamise l'appropriation de l'écrit	133
Introduction	133
3.1 Profil des jeunes de la Boîte à lettres de Longueuil (BÂL).....	133
3.2 Trente-quatre récits de formation des jeunes bàlois	137
3.2.1 Production des récits de formation	138
3.3 Analyse des récits de formation	138
3.3.1 Analyse des récits de formation conduite par les jeunes.....	138
3.3.2 Analyse des récits de formation des jeunes bàlois conduite par les chercheures.....	140
3.3.3 Type 1	141
3.3.4 Type 2.....	142
3.3.5 Type 3.....	143
3.3.6 Thèmes	143
3.4 Petite enfance (période avant l'entrée à l'école)	144
3.4.1 Parents avec une dépendance	144
3.4.2 Ruptures.....	145
3.4.3 Présence de l'écrit dans la petite enfance	146
3.4.4 Difficultés de langage ou troubles d'audition	147
3.4.5 Relations avec les pairs	148
3.4.6 Pauvreté.....	148
3.5 Enfance (période allant de la maternelle jusqu'à la 6 ^e année inclusivement)	149
3.5.1 Ruptures.....	150
3.5.2 Développement affectif à l'école	156
3.5.3 Relations avec les professeurs	157
3.5.4 Relations avec les pairs	159
3.5.5 Comportement	161
3.5.6 Apprentissages.....	164
3.5.7 Encadrement familial et soutien scolaire ou spécialisé	168
3.5.8 Pratiques de l'écriture et de la lecture	173
3.5.9 Parcours scolaire.....	177
3.5.10 Absences significatives et absentéisme	181
3.6 Adolescence (période du secondaire).....	182
3.6.1 Ruptures.....	183
3.6.2 Développement affectif à l'école	186
3.6.3 Relations avec les professeurs	188
3.6.4 Relations avec les pairs	189
3.6.5 Comportement	190
3.6.6 Apprentissages.....	192

3.6.7	Encadrement familial et soutien scolaire ou spécialisé	194
3.6.8	Pratiques de l'écriture et de la lecture	196
3.6.9	Parcours scolaire.....	199
3.6.10	Absences significatives et absentéisme	201
3.7	Constats se rapportant à la petite enfance, à l'enfance et à l'adolescence	203
3.8	Jeune adulte	207
3.8.1	Entracte.....	207
3.8.1.1	« Stresseurs ».....	207
3.8.1.2	Emploi	208
3.8.1.3	Pratiques	208
3.8.1.4	Retour aux études	209
3.9	Entrée à la Boîte à lettres (BÀL)	210
3.9.1	La BÀL.....	211
3.9.1.1	Lieu de vie	211
3.9.1.2	École différente	212
3.9.2	Développement affectif à la BÀL	212
3.9.3	Relations avec les formatrices	214
3.9.4	Relations avec les pairs	216
3.9.5	Comportement	222
3.9.6	Apprentissage de l'écrit et de la vie et atelier Autobiographie	224
3.9.7	Encadrement familial et soutien bàlois	231
3.9.8	Pratiques	233
3.9.8.1	Écriture	236
3.9.8.2	Lecture.....	238
3.9.9	Stratégies	239
3.9.10	Projet	243
3.10	Constats se rapportant à la période de vie de jeune adulte	245
 Chapitre 4		
Une intervention en profonde transformation.....		
		251
Introduction		
		251
Première partie		
Les pratiques nouvelles ou renouvelées.....		
		252
4.1	Le processus d'accueil à la Boîte à lettres.....	252
4.1.1	L'entrevue d'accueil.....	253
4.1.2	Le camp d'accueil	254
4.1.3	Les rencontres individuelles	256
4.2	Le suivi individuel.....	257
4.2.1	Le suivi individuel : un processus d'apprentissage dans et par l'action	257

4.2.2	Le suivi individuel vu par certains jeunes	260
4.3	Les réunions de l'équipe d'intervention	262
4.3.1	L'équipe d'intervention à la Boîte à lettres	263
4.3.2	La nature des réunions pédagogiques.....	263
4.3.3	Les effets de cette pratique renouvelée	264
 Deuxième partie		
Une nouvelle pratique spécifique : l'atelier Autobiographie.....		266
4.4	L'atelier Autobiographie	266
4.4.1	Les caractéristiques générales	266
4.4.2	Quelques clés d'animation de l'atelier	271
4.4.3	Le travail des formatrices dans l'atelier	272
4.4.3.1	Animer un atelier Autobiographie.....	273
4.4.3.2	Intervenir auprès des individus.....	275
4.4.3.3	Agir pour régulariser la vie de groupe	276
4.4.3.4	Solliciter du travail à la maison	278
4.4.4	Le cadre organisationnel.....	279
4.4.4.1	Vivre une appropriation graduelle et soutenue de l'atelier	279
4.4.4.2	Recevoir un soutien humain et organisationnel appréciable.....	280
4.4.4.3	Participer à une amélioration collective dans la collégialité	281
4.5	L'évaluation de l'atelier.....	282
4.5.1	Point de vue des jeunes	282
4.5.1.1	Une perspective de scolarisation et des visées diverses	282
	Viser l'ultime scolarisation	282
	Viser à débloquer son ALÉ	283
	Vouloir améliorer son « français »	284
	Chercher à régulariser son statut social	284
4.5.1.2	La participation des jeunes à l'atelier	285
	Participer aux activités de l'atelier avec une relative constance	285
	S'investir de plus en plus dans l'écriture du récit.....	288
	Amorcer le désengagement au moment de l'analyse finale	289
4.5.1.3	Les conditions dans lesquelles la participation des jeunes à l'atelier a pris place ...	291
	Vivre des relations interpersonnelles intimes et valorisantes	292
	Vivre la convivialité	294
	Vivre une appartenance.....	295
4.5.1.4	Les résultats	296
	Une redynamisation de l'ALÉ.....	297
	Amorcer une reconstruction identitaire en tant que sujet-apprenant.....	297
	Être un sujet réflexif.....	298
	Se sentir un sujet responsable mais pas l'unique responsable.....	299
	Se découvrir sujet-apprenant vivant des rapports créateurs dans l'ALÉ	301
	Consolider sa volonté d'agir.....	302

	Échafauder sa reconstruction identitaire sur une reconnaissance sociale	304
	Transformer ses représentations de l'écrit et vivre de nouveaux rapports à celui-ci	306
	Vivre une expérience transformatrice de l'écrit	306
	Amorcer cette transformation.....	308
	Développer ses pratiques de lecture et d'écriture.....	309
	Annoncer une augmentation et une amélioration de ses pratiques ...	309
	Améliorer sa maîtrise de la langue	310
	S'imaginer le « déblocage » et se mobiliser	312
	Des individus qui décrochent	312
4.5.1.5	Un retour ou non à l'école, un dilemme à apprivoiser	313
4.5.2	Point de vue de l'évaluateur	314
4.5.2.1	Pertinence de l'atelier quant à ses réalisations dans le contexte de la BÀL.....	315
4.5.2.2	La validité interne du projet de l'atelier	320
4.5.2.3	La transférabilité de la pratique de l'atelier à un autre contexte d'action.....	322
4.5.2.4	La crédibilité accordée au projet	326
4.5.2.5	Observations générales.....	327
 Chapitre V		
	Bilan critique de la recherche-action-formation	331
	Introduction	331
5.1	Le bilan du processus de recherche.....	332
5.1.1	La formule de recherche retenue	332
5.1.2	L'approche utilisée : l'approche biographique en éducation des adultes.....	334
5.1.3	L'ampleur de l'investissement	336
5.1.4	L'implication des membres du comité RAF	337
5.1.5	Le transfert de la recherche à l'ensemble de l'organisme	338
5.1.6	Le financement de la recherche.....	339
5.2	Le bilan des connaissances acquises dans l'action.....	340
5.2.1	Notre vision de l'organisme	341
5.2.2	Notre vision des jeunes.....	343
5.2.3	Notre vision de l'intervention.....	344
	Des constats.....	344
	Une approche renouvelée	345
5.2.4	Notre vision de l'organisation du travail.....	347
	Conclusion	351
	Bibliographie.....	353

Liste des annexes

Annexe I	
Entrevues d'accueil	373
Annexe II	
Profil des jeunes de la Boîte à lettres	409
Annexe III	
Trois exemples de récits de jeunes	473
Annexe IV	
Atelier Autobiographie.....	499
Annexe V	
Recension de la documentation consultée de 1996 à 2002	567

Liste des tableaux

Chapitre I

1.1	L'appropriation de la lecture et de l'écriture.....	17
1.2	Les acteurs de la recherche-action-formation	34

Chapitre II

2.1	L'appropriation de la lecture et de l'écriture.....	68
-----	---	----

Chapitre III

3.1	Types de récit de formation	138
3.2	Enfants dans les familles monoparentales, 1996	152
3.3	Soutien reçu par les jeunes pendant les périodes de l'éducation préscolaire et du primaire	171
3.4	Jeunes et retard scolaire au primaire	178
3.5	Types de ruptures vécues par les jeunes pendant leurs différentes étapes de vie	184

Chapitre IV

4.1	Présence aux rencontres hebdomadaires	286
-----	---	-----

Annexe II

1	L'âge des jeunes	417
2	L'âge des garçons.....	418
3	L'âge des filles	418
4	Municipalité de résidence.....	419
5	Origine ethnique	420
6	Autres langues	421
7	Sources de revenu du jeune	422
8	Revenu annuel brut.....	423
9	Avec qui habites-tu?.....	423
10	Études au primaire.....	424
11	Études au secondaire	425
12	Recommandation.....	425
13	Nombre de frères et de sœurs	426
14	Rang dans la famille	427
15	Durée depuis la séparation des parents	427
16	Scolarité du père.....	429
17	Scolarité de la mère	430
18	Revenu du père.....	431
19	Revenu de la mère	432

20	Secteur d'activité du père.....	432
21	Secteur d'activité de la mère.....	433
22	Source actuelle de revenu du père.....	433
23	Source actuelle de revenu de la mère.....	434
24	Passe-temps et loisirs.....	436
25	Lecture.....	436
26	Écriture.....	437
27	Raisons pour s'inscrire à la BÂL.....	437
28	Capacités en lecture et en écriture.....	438
29	Situations difficiles.....	438
30	Calculer.....	439
31	Aimer leur vie.....	439
32	Satisfait de ta situation familiale.....	440
33	N'aime pas.....	440
34	Journée d'hier : lever et coucher.....	441
35	Journée d'hier : activités les plus fréquentes.....	442
36	Emplois obtenus.....	443
37	Nombre d'emplois.....	444
38	Durée de l'emploi.....	444
39	Pourquoi les as-tu quittés?.....	445
40	As-tu déjà travaillé?.....	445
41	À quel âge es-tu entré sur le marché du travail?.....	446
42	Cherches-tu du travail?.....	446
43	Est-ce que ça te préoccupe de ne pas travailler?.....	447
44	Recherche d'emploi et difficulté en lecture et en écriture.....	447
45	Projet d'avenir.....	448
46	S'être fait raconté des histoires.....	448
47	Hâte de savoir lire ou écrire.....	449
48	Lecture et famille.....	449
49	Matériel de lecture dans le milieu où les jeunes ont grandi.....	450
50	Difficultés en lecture et en écriture dans la famille.....	450
51	Travail du père quand le jeune était enfant.....	451
52	Travail de la mère quand le jeune était enfant.....	452
53	Événement heureux ou malheureux.....	453
54	Hâte d'aller à l'école.....	454
55	Nombre d'écoles primaires fréquentées.....	454
56	Raisons des changements d'école.....	455
57	Souvenirs de l'école primaire.....	455
58	Matières préférées au primaire.....	456
59	Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour toi à l'école primaire?.....	457
60	Classe spéciale au primaire.....	457
61	Appui à l'école primaire.....	458
62	Appui à l'extérieur de l'école au primaire.....	459
63	Parler du vécu à l'école primaire.....	459
64	Devoirs au primaire.....	460
65	Réaction au bulletin au primaire.....	461
66	Lecture et écriture à l'extérieur de l'école primaire.....	461

67	Nombre d'écoles secondaires fréquentées	462
68	Principales raisons des changements d'école.....	462
69	Souvenirs de l'école secondaire	463
70	Matières préférées au secondaire	463
71	Difficultés au secondaire.....	464
72	Réactions à la classe spéciale.....	465
73	Classe spéciale au secondaire.....	465
74	Aide obtenue à l'école au secondaire.....	466
75	Aide obtenue à l'extérieur de l'école au secondaire.....	466
76	Genre d'appui nécessaire	467
77	Parler du vécu à l'école secondaire	467
78	Devoirs au secondaire	468
79	Réaction au bulletin au secondaire.....	469
80	Activités dans les temps libres	469
81	Lecture et écriture en dehors de l'école secondaire	470
82	Pourquoi avoir quitté l'école au secondaire?	471
83	À quel âge as-tu quitté l'école?	472
84	Qu'as-tu fait depuis?.....	472

Annexe IV

4.1	Blocs de la démarche atelier Autobiographie	503
4.2	Ateliers du bloc I - Familiarisation à la démarche	546
4.3	Ateliers du bloc II - Construction théorique et méthodologique	549
4.4	Ateliers du bloc III - Production orale et écrite	554
4.5	Ateliers du bloc IV - Analyse des récits	559
4.6	Ateliers du bloc V - Synthèse	565

Liste des graphiques

Chapitre III

Graphique 3.1	Pourcentage des enfants selon le chef de ménage.....	153
---------------	--	-----

Annexe II

Graphique 1	Nombre d'entrevues	416
Graphique 2	Sexe des participants	416
Graphique 3	L'âge des jeunes	419
Graphique 4	Municipalité de résidence.....	420
Graphique 5	Origine ethnique	421
Graphique 6	Sources de revenu.....	422
Graphique 7	Où habites-tu?.....	424
Graphique 8	Nombre de frères et sœurs.....	426
Graphique 9	Rang dans la famille	427
Graphique 10	Durée depuis la séparation des parents.....	428
Graphique 11	Scolarité du père	429
Graphique 12	Scolarité de la mère	431
Graphique 13	Source actuelle de revenu du père.....	433
Graphique 14	Source actuelle de revenu de la mère	434

Figure

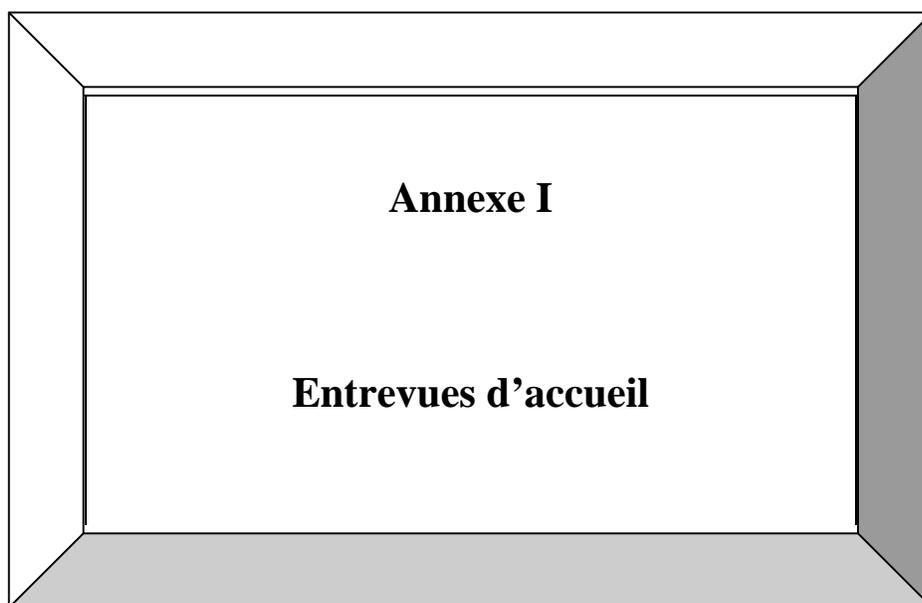
Chapitre I

1.1	Une évaluation circulaire relative aux trois niveaux d'action	30
-----	---	----

Liste des cartes

Chapitre III

1	Familles monoparentales	155
2	Familles à faible revenu	155



**Entrevue d'accueil
avec les nouvelles participantes
et nouveaux participants**

Date de l'entrevue : _____

Intervenante : _____

Nom : _____

Adresse : _____

Code postal : _____

N° de téléphone : _____

Date de naissance : _____

Âge : _____

Sexe : _____

Renseignements généraux

1. Dans quelle ville habites-tu?

Longueuil

Ville Lemoyne

Saint-Bruno

Ne sait pas

Saint-Hubert

Boucherville

Autre : _____

2. Quelle est ton origine ethnique?

Québécoise

Haïtienne

Latino-américaine

Arabe

Asiatique

Autochtone

Autre : _____

3. Quelle est ta langue maternelle?

Français

Anglais

Espagnol

Autre : _____

4. Quelles sont tes sources de revenu (une ou plusieurs de ces réponses)?

Emploi

Parent(s)

Assurance-emploi

Autre(s) : _____

Sécurité du revenu

Ne sait pas

5. Quel est ton revenu annuel brut?

Moins de 5 000 \$

15 000 \$ et plus

5 000 \$ à 10 000 \$

Ne sait pas

10 000 \$ à 15 000 \$

6. Si tu travailles actuellement, depuis combien de temps le fais-tu?

Moins d'un mois

Plus de 6 mois

1 à 3 mois

Ne sait pas

3 à 6 mois

7. Avec qui habites-tu en ce moment (père, beau-père, mère, belle-mère, autres personnes, etc.)?

8. As-tu des enfants?

Oui

Non

9. Si oui, combien?

10. Quel âge ont-ils?

11. Décris-moi ton parcours scolaire depuis tes débuts à l'école jusqu'à aujourd'hui.

Ce qui doit paraître dans ce tableau :

- un crochet dans toutes les cases correspondant aux années complétées;
- plusieurs crochets pour les années scolaires qui ont dues être recommencées;
- le sigle correspondant aux classes spéciales ou classes de cheminement particulier;
- indiquer les étapes non complétées (N.C.).

Primaire				Secondaire			
Classe ordinaire		Classe spéciale		Classe ordinaire		Classe spéciale	
Maternelle		Maternelle		I			
I		I		II			
II		II		III			
III		III		IV			
IV		IV		V			
V		V		-----	-----	Stages	
VI		VI		-----	-----		
Résumé du parcours							
_____				_____			
_____				_____			
_____				_____			
_____				_____			
_____				_____			
_____				_____			
_____				_____			

12. Comment as-tu (ou un de tes parents a-t-il) entendu parler de la BÀL?

Centre 16-18

Jeune(s) de la BÀL

Le Retour

Publicité

Autre organisme :

Ne sait pas

Autre : _____

13. Combien as-tu de frères et de sœurs?

_____ frère(s) + _____ sœur(s) = _____

14. Quel est ton rang dans la famille?

Premier

Quatrième

Deuxième

Autre : _____

Troisième

15. Tes parents sont :

Ensemble

Séparés

16. Si c'est le cas, quel âge avais-tu quand tes parents se sont séparés?

entre 0 et 2 ans

entre 18 et 20 ans

entre 3 et 5 ans

entre 21 et 23 ans

entre 6 et 8 ans

entre 24 et 26 ans

entre 9 et 11 ans

Plus de 26 ans

entre 12 et 14 ans

Ne sait pas

entre 15 et 17 ans

17. Quelle est la scolarité des tes parents et des personnes avec qui tu habites (encercler la personne dont il est question)?

Mère Père

Autre personne avec qui tu habites : _____

Primaire non complété

Cégep complété

Primaire complété

Université non complétée

Secondaire V non complété

Université complétée

Secondaire V complété

Ne sait pas

Cégep non complété

Autre : _____

Mère Père

Autre personne avec qui tu habites : _____

Primaire non complété

Cégep complété

Primaire complété

Université non complétée

Secondaire V non complété

Université complétée

Secondaire V complété

Ne sait pas

Cégep non complété

Autre : _____

Autre personne avec qui tu habites : _____

Primaire non complété

Cégep complété

Primaire complété

Université non complétée

Secondaire V non complété

Université complétée

Secondaire V complété

Ne sait pas

Cégep non complété

Autre : _____

18. Quelle est la scolarité de tes frères et sœurs?

Frère	Sœur	Âge	Scolarité (niveau, classe spéciale/classe ordinaire, complété, non complété, en cours, etc.)

19. Quelle est la source de revenu de tes parents ou des personnes avec qui tu habites (encercler la personne dont il est question)?

Mère Père

Autre personne significative : _____

Emploi

Pension

Assurance-emploi

Ne sait pas

Sécurité du revenu

Autre : _____

Mère Père

Autre personne significative : _____

Emploi

Pension

Assurance-emploi

Ne sait pas

Sécurité du revenu

Autre : _____

20. Si tes parents ou les personnes avec qui tu habites travaillent, quel emploi occupent-ils?PersonnesEmplois_____

21. Pourquoi as-tu décidé de t'inscrire à la BÂL (motivations)?

Terminer sa scolarité

Aider ses enfants

S'outiller pour aller travailler

Autres raisons : _____

Vie personnelle

22. Lorsque tu éprouves des difficultés en lecture et en écriture, est-ce quelqu'un dans ton entourage peut t'aider?

23. Si tu as un ou des enfants, que font-ils pendant la journée (vont-ils à la garderie, à l'école, ailleurs)?

24. Selon toi, quand ton enfant ira à l'école, quelles seront tes forces et tes limites pour lui venir en aide (à mettre au présent s'il y a lieu)?

25. Raconte-moi ta journée d'hier.

26. Quels sont tes intérêts dans la vie (passe-temps et loisirs favoris)?

27. a) Est-ce que tu lis?

b) Si oui, quoi et à quelle fréquence?

28. a) Est-ce que tu écris?

b) Si oui, quoi et à quelle fréquence?

29. a) Qu'est-ce que tu penses de tes capacités en lecture?

b) Qu'est-ce que tu penses de tes capacités en écriture?

30. Qu'est-ce qui va bien dans ta vie présentement (aspects de vie : famille, amour, amitié, école, travail, revenu, activités, etc.)?

31. Qu'est-ce qui va moins bien dans ta vie présentement (aspects de vie : famille, amour, amitié, école, travail, revenu, activités, etc.)?

32. De quoi es-tu le plus fier (la plus fière)?

33. Parle-moi d'un événement (ou plusieurs) de ton enfance ou de ton adolescence que tu trouves important(s) ou qui t'a touché(e) (événement heureux ou malheureux).

34. Quelle est ton aptitude, ta compétence la plus importante?

- | | |
|---|-------------------------------------|
| Sens de l'organisation | Minutie |
| Facilité à entrer en relation avec les gens | Capacité d'adaptation |
| Sens des responsabilités | Facilité à travailler sous pression |
| Débrouillardise | Ne sait pas |
| Esprit d'équipe | Autre : _____ |

**Démarche d'appropriation
en milieu familial**

35. Est-ce qu'on te racontait des histoires quand tu étais enfant?

36. Crois-tu que certaines personnes de ta famille éprouvent des difficultés en lecture et en écriture? Si oui, quelles sont ces personnes et quelles sont ces difficultés?

**Démarche d'appropriation
en milieu scolaire**

37. Quand tu étais enfant, avais-tu hâte d'aller à l'école? Pourquoi?

38. Combien d'écoles primaires as-tu fréquentées et pourquoi?

39. Quels souvenirs gardes-tu de l'école primaire (bons, mauvais, événements spéciaux, etc.)?

40. Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour toi à l'école primaire (une ou plusieurs de ces réponses)?

Relations avec les profs

Problèmes d'apprentissage

Relations avec les élèves

Problèmes de comportement

Contexte d'apprentissage (ex : nombre
d'élèves, matières, travaux, façon d'enseigner)

Autres : _____

Manque d'intérêt

41. Combien d'écoles secondaires as-tu fréquentées et pourquoi?

42. Quels souvenirs gardes-tu de l'école secondaire (bons, mauvais, événements spéciaux, etc.)?

43. Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour toi à l'école secondaire (une ou plusieurs de ces réponses)?

Relations avec les profs

Problèmes d'apprentissage

Relations avec les élèves

Problèmes de comportement

Contexte d'apprentissage (ex : nombre
d'élèves, matières, travaux, façon d'enseigner)

Autres : _____

Manque d'intérêt

44. Comment s'est passé ton transfert en classe spéciale (s'il y a lieu)?

45. Décris-moi le fonctionnement de la dernière classe dans laquelle tu as passé une année ou une partie d'année (classe ordinaire, classe spéciale, nombre d'élèves, méthodes pédagogiques, matières, devoirs, professeurs, etc.).

46. a) Est-ce que tu te sentais appuyé à l'école?

b) Si oui, de la part de qui?

c) Par quels moyens?

47. De quel genre d'appui aurais-tu eu besoin pour que ça se passe mieux à l'école?

**48. À la maison, est-ce que tu parlais de ce que tu vivais à l'école?
Pourquoi?**

49. En ce qui concerne tes études, quel rôle ont joué tes parents dans ton apprentissage (aide aux devoirs, contacts avec les profs, intérêt, indifférence, etc.)?

50. Est-ce que tu faisais tes devoirs? Pourquoi?

51. Lorsque tu étais à l'école secondaire, que faisais-tu durant tes temps libres (gang, amis, isolement, types d'activités, etc.)?

52. a) À quel âge as-tu quitté l'école secondaire?

b) Pourquoi?

c) Est-ce que c'était ta décision (volontaire ou non)?

53. Qu'as-tu fait depuis?

54. Quels sont tes rêves et projets d'avenir?

Vie professionnelle

1. As-tu un emploi actuellement?

2. Si oui...

a) Quel est ton emploi?

b) Combien d'heures travailles-tu par semaine?

c) Depuis combien de temps?

3. Si non..., as-tu déjà travaillé?

4. À quel âge as-tu eu ton premier emploi?

5. Combien d'emplois as-tu occupés jusqu'à maintenant?

6. Quels types d'emplois as-tu obtenus jusqu'à maintenant?

7. En moyenne, pendant combien de temps as-tu occupé tes emplois?

8. Pourquoi les as-tu quittés?

9. Cherches-tu du travail?

b) Si oui, quel genre de travail?

c) Si non, pourquoi?

10. Est-ce que ça te préoccupe de ne pas travailler? Pourquoi?

11. Lorsque tu fais des démarches pour obtenir un emploi, éprouves-tu des difficultés? Si oui, de quel ordre?

Entrevue d'accueil

Date de l'entrevue : _____

Intervenante : _____

Nom : _____

Adresse : _____

Code postal : _____

N° de téléphone : _____

Date de naissance : _____

Âge : _____

Sexe : _____

1. Dans quelle ville habites-tu?

Longueuil

Ville Lemoyne

Saint-Bruno

Ne sait pas

Saint-Hubert

Boucherville

Autre : _____

2. Quelle est ton origine ethnique?

Québécoise

Haïtienne

Latino-américaine

Arabe

Asiatique

Autochtone

Autre : _____

3. Quelle est ta langue maternelle?

Français

Anglais

Espagnol

Autre : _____

4. Quelles sont tes sources de revenu (une ou plusieurs de ces réponses)?

Emploi

Parent(s)

Assurance-emploi

Autre(s) : _____

Sécurité du revenu

Ne sait pas

5. Quel est ton revenu annuel brut?

Moins de 5 000 \$

15 000 \$ et plus

5 000 \$ à 10 000 \$

Ne sait pas

10 000 \$ à 15 000 \$

6. Si tu travailles actuellement, depuis combien de temps le fais-tu?

Moins d'un mois

Plus de 6 mois

1 à 3 mois

Ne sait pas

3 à 6 mois

7. Avec qui habites-tu en ce moment (père, beau-père, mère, belle-mère, autres personnes, etc.)?

8. As-tu des enfants?

Oui

Non

9. Si oui, combien?

10. Quel âge ont-ils?

11. Décris-moi ton parcours scolaire depuis tes débuts à l'école jusqu'à aujourd'hui.

Ce qui doit paraître dans ce tableau :

- un crochet dans toutes les cases correspondant aux années complétées;
- plusieurs crochets pour les années scolaires qui ont dues être recommencées;
- le sigle correspondant aux classes spéciales ou classes de cheminement particulier;
- indiquer les étapes non complétées (N.C.).

Primaire				Secondaire			
Classe ordinaire		Classe spéciale		Classe ordinaire		Classe spéciale	
Maternelle		Maternelle		I			
I		I		II			
II		II		III			
III		III		IV			
IV		IV		V			
V		V		-----	-----	Stages	
VI		VI		-----	-----		
Résumé du parcours							
_____				_____			
_____				_____			
_____				_____			
_____				_____			
_____				_____			
_____				_____			
_____				_____			

12. Comment as-tu (ou un de tes parents a-t-il) entendu parler de la BÀL?

Centre 16-18

Jeune(s) de la BÀL

Le Retour

Publicité

Autre organisme :

Ne sait pas

Autre : _____

13. Combien as-tu de frères et de sœurs?

_____ frère(s) + _____ sœur(s) = _____

14. Quel est ton rang dans la famille?

Premier

Quatrième

Deuxième

Autre : _____

Troisième

15. Tes parents sont :

Ensemble

Séparés

16. Si c'est le cas, quel âge avais-tu quand tes parents se sont séparés?

entre 0 et 2 ans

entre 18 et 20 ans

entre 3 et 5 ans

entre 21 et 23 ans

entre 6 et 8 ans

entre 24 et 26 ans

entre 9 et 11 ans

Plus de 26 ans

entre 12 et 14 ans

Ne sait pas

entre 15 et 17 ans

17. Quelle est la scolarité des tes parents et des personnes avec qui tu habites (encercler la personne dont il est question)?

Mère Père

Autre personne avec qui tu habites : _____

Primaire non complété

Cégep complété

Primaire complété

Université non complétée

Secondaire V non complété

Université complétée

Secondaire V complété

Ne sait pas

Cégep non complété

Autre : _____

Mère Père

Autre personne avec qui tu habites : _____

Primaire non complété

Cégep complété

Primaire complété

Université non complétée

Secondaire V non complété

Université complétée

Secondaire V complété

Ne sait pas

Cégep non complété

Autre : _____

Autre personne avec qui tu habites : _____

Primaire non complété

Cégep complété

Primaire complété

Université non complétée

Secondaire V non complété

Université complétée

Secondaire V complété

Ne sait pas

Cégep non complété

Autre : _____

18. Quelle est la scolarité de tes frères et sœurs?

Frère	Sœur	Âge	Scolarité (niveau, classe spéciale/classe ordinaire, complété, non complété, en cours, etc.)

19. Quelle est la source de revenu de tes parents ou des personnes avec qui tu habites (encercler la personne dont il est question)?

Mère Père

Autre personne significative : _____

Emploi

Pension

Assurance-emploi

Ne sait pas

Sécurité du revenu

Autre : _____

Mère Père

Autre personne significative : _____

Emploi

Pension

Assurance-emploi

Ne sait pas

Sécurité du revenu

Autre : _____

20. Si tes parents ou les personnes avec qui tu habites travaillent, quel emploi occupent-ils?PersonnesEmplois

21. Pourquoi as-tu décidé de t'inscrire à la BÀL (motivations)?

Terminer sa scolarité

Aider ses enfants

S'outiller pour aller travailler

Autres raisons : _____

22. Depuis combien de temps vis-tu à la BÀL ?

23. Comment s'est passé ton été?

24. a) Est-ce que tu as lu cet été?

b) Si oui, quoi et à quelle fréquence?

25. a) As-tu écrit cet été?

b) Si oui, quoi et à quelle fréquence?

26. Qu'est-ce qui va bien dans ta vie présentement (aspects de vie : famille, amour, amitié, école, travail, revenu, activités, etc.)?

27. Qu'est-ce qui va moins bien dans ta vie présentement (aspects de vie : famille, amour, amitié, école, travail, revenu, activités, etc.)?

28. Comment occupes-tu ton temps actuellement (activités quotidiennes)?

29. Quelles sont tes priorités actuellement dans la vie? Ont-elles changé? (ù mets-tu ton énergie?)

30. Quelle était ta participation à la BÀL l'année dernière?

31. a) Est-ce que tu te souviens de tes objectifs?

b) Relire ensemble les objectifs contenus dans l'évaluation annuelle.

c) En repensant à l'an passé, quelle évaluation fais-tu de ces objectifs (degré de satisfaction, raisons...)?

32. a) Est-ce que tu te souviens de ce que nous avons nommé concernant tes pratiques de lecture et d'écriture, tes attitudes et comportements et ton contexte de vie?

b) Relire ensemble l'évaluation sous la forme de tableau.

c) En rependant à l'année dernière, que penses-tu de cette évaluation?

33. Est-ce que tu te souviens des recommandations de l'année dernière?

b) Relire ensemble les recommandations contenues dans l'évaluation annuelle.

c) Que penses-tu de ces recommandations?

34. As-tu l'impression d'avoir changé sur le plan personnel depuis que tu viens à la BÀL?

35. Jusqu'à présent, qu'est-ce que t'a le plus aidé à améliorer ta vie personnelle?

36. Comment vois-tu ton implication à la BÀL cette année?

37. Quels seraient tes défis cette année (faire des liens avec les recommandations de l'année dernière)?

38. Actuellement, qu'est-ce que tu souhaites améliorer sur le plan personnel (exemples : estime de soi, communication, gestion budgétaire, autre aspect)?

39. Quels sont tes intérêts dans la vie?

40. Sur une échelle de 1 à 10 (1=faible, 10=fort) où se situe ta motivation à revenir à la BÀL? Pourquoi



1. As-tu un emploi actuellement?

2. Si oui...

a) Quel est ton emploi?

b) Combien d'heures travailles-tu par semaine?

c) Depuis combien de temps?

3. Si non..., as-tu déjà travaillé?

4. À quel âge as-tu eu ton premier emploi?

5. Combien d'emplois as-tu occupés jusqu'à maintenant?

6. Quels types d'emplois as-tu obtenus jusqu'à maintenant?

7. En moyenne, pendant combien de temps as-tu occupé tes emplois?

8. Pourquoi les as-tu quittés?

9. Cherches-tu du travail?

b) Si oui, quel genre de travail?

c) Si non, pourquoi?

10. Est-ce que ça te préoccupe de ne pas travailler? Pourquoi?

11. Lorsque tu fais des démarches pour obtenir un emploi, éprouves-tu des difficultés? Si oui, de quel ordre?



Introduction

Nous présentons dans les pages qui suivent le profil des jeunes qui ont fréquenté la Boîte à lettres (BÀL) pendant les quatre dernières années. Il a été construit sur la base des renseignements recueillis dans les questionnaires d'une entrevue d'accueil, remplis par les intervenantes de la BÀL, pour chacun des jeunes participants et participantes. Dans tous les cas, il s'agit des nouvelles inscriptions à la BÀL; chaque questionnaire correspond donc à un seul jeune, et il n'y a pas de double. L'information recueillie sert à définir avec plus de précision les caractéristiques des jeunes de la BÀL. Il s'agit aussi d'un matériel de référence accompagnant les recherches qui ont été faites au cours du projet.

Nous avons tenté de répondre aux questions suivantes : Qui sont les jeunes qui ont fréquenté la BÀL? Quels sont leurs traits caractéristiques?

Le premier questionnaire, datant de 1996, a été modifié au cours des années, au fur et à mesure que la recherche avançait et que l'intérêt sur certains aspects de la vie des jeunes augmentait. Pour la construction de la base de données, nous avons utilisé le questionnaire le plus développé, soit celui de 1999. Cependant, toutes les réponses des questionnaires précédents ont été intégrées dans la compilation.

Nous avons traité 109 formulaires, et l'intégration a été réussie dans la plupart des cas. Cependant, certaines questions étant demeurées sans réponse, nous présentons toujours le nombre de réponses obtenues à chacune des questions.

Pour définir les traits caractéristiques des jeunes de la BÀL, nous avons décidé de considérer comme trait marquant toute réponse ayant obtenu l'assentiment de 50 p. cent ou plus des jeunes. Étant donné la diversité de réponses à chaque question, ce 50 p. cent a une importance et une signification forte. Cependant, un portrait élaboré de cette façon ne doit pas laisser de côté des renseignements utiles à l'ensemble de la recherche ou servant à démontrer la variété des situations qui existent dans la vie réelle. Pour ce faire, nous avons regroupé le contenu des réponses autour de concepts ou de situations exprimés par les jeunes. Ensuite, nous avons classé

toutes les réponses et nous avons obtenu le nombre de fois que, pour chaque concept ou situation, il y avait une réponse. Cela nous a permis d'établir une palette de réponses et le nombre de réponses correspondant. De cette façon, nous avons construit pour chaque question un tableau de réponses qui nous montre la fréquence de réponses et sa variété. Nous avons tiré les conclusions en fonction du nombre de réponses les plus nombreuses pour chacune des questions.

L'utilisation du masculin a été retenue afin d'alléger la lecture du texte.

1 Caractéristiques principales des jeunes de la Boîte à lettres

1. Ce sont surtout des garçons (71 p. cent), âgés principalement de 16 à 18 ans (71 p. cent) qui demeurent pour la plupart à Longueuil, d'origine majoritairement québécoise et parlant tous le français. L'âge moyen de l'ensemble des jeunes est de 18 ans.
2. 59 p. cent des jeunes n'ont pas de revenu et sont à la charge de leurs parents. 21 p. cent des jeunes sont prestataires de la sécurité du revenu.
3. 42 p. cent des jeunes demeurent chez leurs parents, et 26 p. cent demeurent avec leur mère. Huit jeunes ont des enfants. 85 p. cent des jeunes proviennent d'une famille de deux enfants. 55 p. cent des parents sont séparés et, pour 53 p. cent d'entre eux, depuis onze ans et plus.
4. Des 109 jeunes, 52 (48 p. cent) ont fréquenté des classes ordinaires et 57 (52 p. cent) des classes spéciales. Parmi ces 57, 30 ont commencé dans des classes ordinaires et sont ensuite passés dans des classes spéciales. Seulement 7 jeunes (6 p. cent) ont été dans des classes ordinaires au secondaire. Au total, 100 jeunes (92 p. cent) ont suivi des cours dans des classes spéciales. 5 jeunes parmi les 100 ont suivi des cours au secondaire à la fois dans des classes ordinaires et dans des classes spéciales. 2 jeunes (2 p. cent) ne sont pas allés au secondaire. Ils n'ont pas été admis à l'école secondaire. La plupart ont quitté l'école à 16 ans et n'ont pas terminé leur secondaire. Les principales raisons pour avoir quitté l'école sont : mis à la porte à cause de problèmes de comportement, trop vieux, trop d'échecs, absences trop fréquentes. Par la suite, ils se sont inscrits à la BÀL pour terminer leur secondaire et obtenir une formation de base.
5. 27 p. cent des pères n'ont pas terminé leurs études secondaires (parmi ceux-ci, 6 p. cent n'ont pas terminé le primaire), 33 p. cent des mères n'ont pas terminé leurs études secondaires (parmi celles-ci, 4 p. cent n'ont pas terminé le primaire). 42 p. cent des jeunes ne connaissent pas le niveau de scolarité de leur père, et 37 p. cent d'entre eux celui de leur mère. L'ensemble des pères des jeunes de la BÀL a une scolarité moyenne

moindre que celle des hommes de l'ensemble du Québec. L'ensemble des mères des jeunes a une scolarité moyenne moindre que celle qu'on observe pour l'ensemble du Québec et celle du groupe des pères des jeunes qui ont fréquenté la BÀL.

6. Ils ont constaté que la moitié des membres de leur famille éprouvaient des difficultés en lecture et en écriture. La plupart de leurs parents travaillent dans le secteur des services, de la manœuvre et des techniques. Les parents occupent majoritairement des emplois. Leur emploi constitue leur source actuelle de revenu.
7. Seulement la moitié des jeunes ont écouté des histoires quand ils étaient petits, et la moitié avaient hâte d'aller à l'école. Un tiers des jeunes avaient hâte de savoir lire et écrire quand ils étaient petits.
8. Ils ne lisent pas beaucoup, et leur principale lecture est le journal. Un bon nombre ne lisent pas du tout (39 p. cent des 88 réponses). À la maison, une grande partie des jeunes avaient du matériel pour lire (principalement des livres). Ils ont de la difficulté à calculer.
9. Un jeune sur deux n'écrit pas ou le fait très rarement. 25 p. cent des 75 répondants n'écrivent pas du tout, et 24 p. cent le font rarement.
10. Ils reconnaissent leurs difficultés relativement à l'écriture et à la lecture et considèrent avoir eu des problèmes d'apprentissage et d'adaptation au primaire et au secondaire. Ils ont fréquenté deux écoles ou plus au primaire. Ils ont un mauvais souvenir de l'école, surtout du secondaire. 63 p. cent des jeunes considèrent que la classe spéciale n'est pas une solution. Un tiers des jeunes étaient peu contents de leur bulletin scolaire, tant au primaire qu'au secondaire.
11. Au primaire, ils se sont sentis appuyés par leurs professeurs et par leur mère. Au secondaire, ils se sont sentis moins appuyés. L'appui de la mère a été souvent mentionné, même si le pourcentage ne représente pas 50 p. cent. Ils ne parlaient pas à la maison de ce qu'ils vivaient à l'école, ni au primaire, ni au secondaire.

12. Leurs occupations dans une journée sont de regarder la télévision et d'être avec leurs amis. Ils ne lisent pas et n'écrivent pas à l'extérieur de l'école. Les passe-temps favoris de la majorité des jeunes sont le sport et la musique (73 p. cent).
13. Ils ont travaillé ou ils travaillent. Ceux qui ont travaillé l'ont fait à partir de 10 ans, mais surtout à partir de 12 ans. Ils travaillent principalement comme commis, gardien, dans des travaux d'entretien ou comme camelots. Il s'agit d'emplois de courte durée (moins d'un an), et la plupart des jeunes ont eu de 2 à 10 emplois. Ils sont à la recherche d'emploi principalement pour des raisons financières.
14. Parmi les 48 jeunes qui ont répondu à la question, 32 ont mentionné un événement malheureux comme souvenir de leur enfance et de leur adolescence.
15. La moitié des jeunes considèrent que les difficultés qu'ils éprouvent en lecture et en écriture peuvent affecter leurs démarches de recherche d'emploi.
16. Les principaux projets d'avenir de ces jeunes sont, à long terme, d'avoir une profession, une famille et un bon emploi. À court terme, ils désirent avoir une formation de base et apprendre.

2 Les réponses aux questions

Première partie

Renseignements généraux

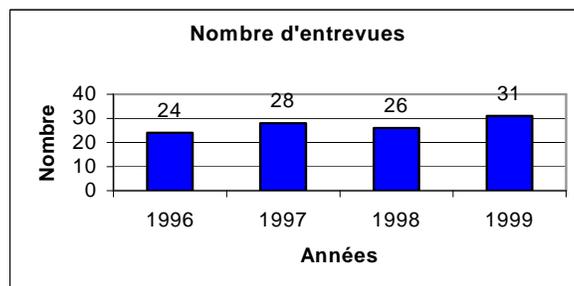
1 Total des formulaires traités

Nous avons traité 109 formulaires.

2 Répartition par année

Nous avons traité 24 formulaires de 1996, 28 formulaires de 1997, 26 formulaires de 1998 et 31 formulaires de 1999.

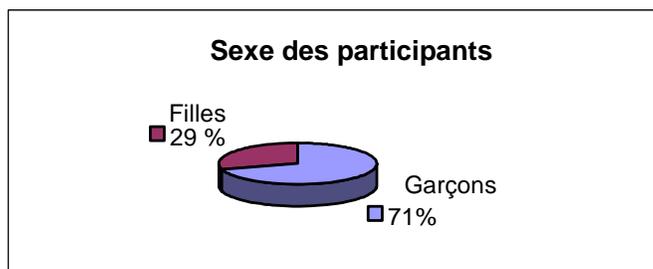
Graphique 1



3 Répartition par sexe

77 garçons (71 p. cent) et 32 filles (29 p. cent).

Graphique 2



4 L'âge des jeunes

78 jeunes sont âgés de 15 à 18 ans (72 p. cent); 26 sont âgés de 19 à 24 ans (25 p. cent), et 5 sont âgés de 25 ans et plus (4 p. cent). Les groupes les plus nombreux sont ceux de 17 et de 18 ans. L'âge moyen est de 18 ans.

Tableau 1
L'âge des jeunes

Âge	Nombre	%
15 ans	1	1
16 ans	20	18
17 ans	27	25
18 ans	30	28
19 ans	13	12
20 ans	6	6
21 ans	2	2
22 ans	2	2
23 ans	2	2
24 ans	1	1
25 ans	1	1
26 ans	0	0
27 ans	0	0
28 ans	3	3
29 ans	1	1
Total	109	100*

* En chiffres ronds.

Le groupe le plus nombreux chez les garçons est celui de 17 ans (25 jeunes), suivi par celui de 18 ans (22 jeunes). Le groupe le plus nombreux chez les filles est celui de 16 ans (9 jeunes), suivi par celui de 18 ans (8 jeunes). L'âge moyen des garçons et des filles est de 18 ans.

Tableau 2
L'âge des garçons

Âge	Nombre	%
15 ans	0	0
16 ans	11	14
17 ans	25	32
18 ans	22	29
19 ans	8	10
20 ans	3	4
21 ans	2	3
22 ans	1	1
23 ans	2	3
24 ans	1	1
25 ans	1	1
26 ans	0	0
27 ans	0	0
28 ans	1	1
29 ans	0	0
Total	77	100*

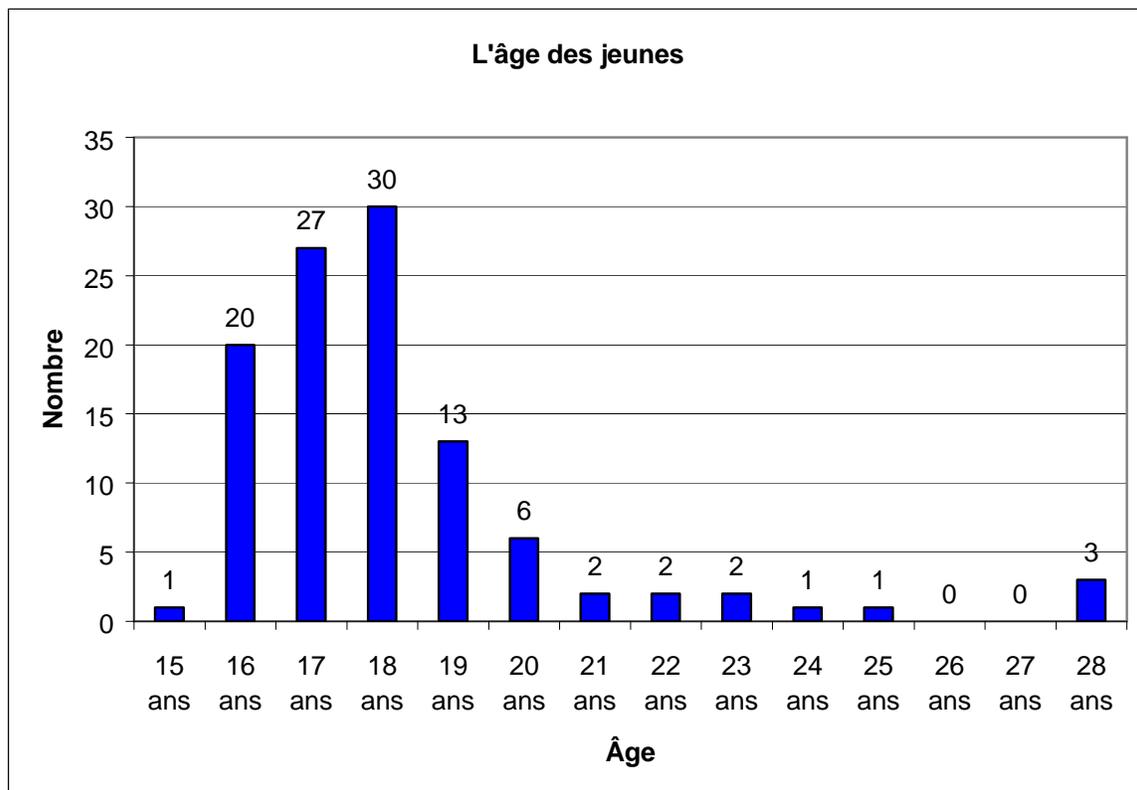
* En chiffres ronds.

Tableau 3
L'âge des filles

Âge	Nombre	%
15 ans	1	3
16 ans	9	28
17 ans	2	6
18 ans	8	25
19 ans	5	16
20 ans	3	9
21 ans	0	0
22 ans	1	3
23 ans	0	0
24 ans	0	0
25 ans	0	0
26 ans	0	0
27 ans	0	0
28 ans	2	6
29 ans	1	3
Total	32	100*

* En chiffres ronds.

Graphique 3



5 Municipalité de résidence

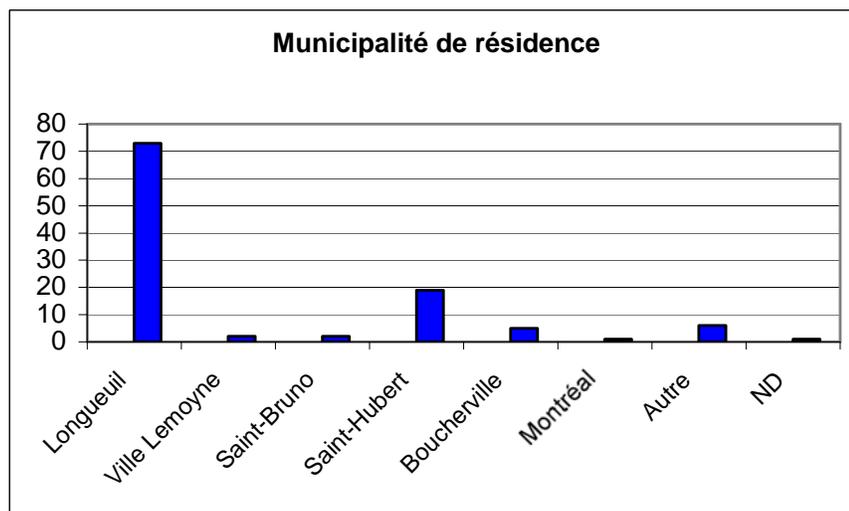
67 p. cent des jeunes (73) demeurent à Longueuil, 17 p. cent (19) à Saint-Hubert.

Tableau 4
Municipalité de résidence

Ville	Nombre	%
Longueuil	73	67
Ville Lemoyne	2	2
Saint-Bruno	2	2
Saint-Hubert	19	17
Boucherville	5	5
Montréal	1	1
Autre	6	6
ND	1	1
Total	109	100*

* En chiffres ronds.

Graphique 4



6 Origine ethnique

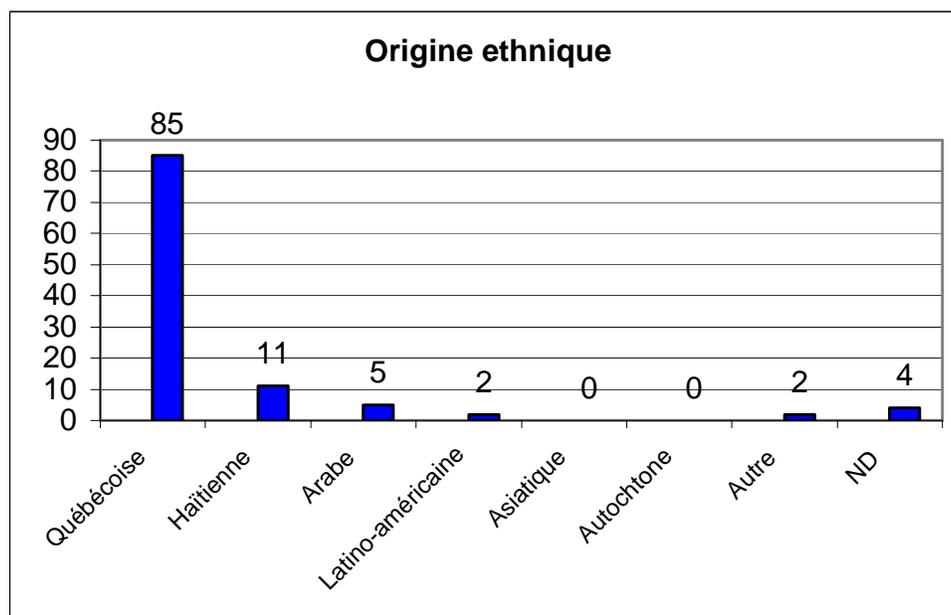
85 jeunes (78 p. cent) sont d'origine québécoise; 11 sont (10 p. cent) d'origine haïtienne, 5 d'origine arabe, 2 d'origine latino-américaine, 1 d'origine roumaine, 1 d'origine belge.

Tableau 5
Origine ethnique

Réponses	Nombre	%
Québécoise	85	78
Haïtienne	11	10
Arabe	5	5
Latino-américaine	2	2
Asiatique	0	0
Autochtone	0	0
Autre	2	2
ND	4	4
Total	109	100*

* En chiffres ronds.

Graphique 5



7 Langue

Tous les jeunes parlent français. 27 jeunes parlent une autre langue, particulièrement l'anglais (13 jeunes).

Tableau 6
Autres langues

Arabe	4
Espagnol	2
Créole	7
Anglais	13
Yougoslave	1
Total	27

8 Sources de revenu

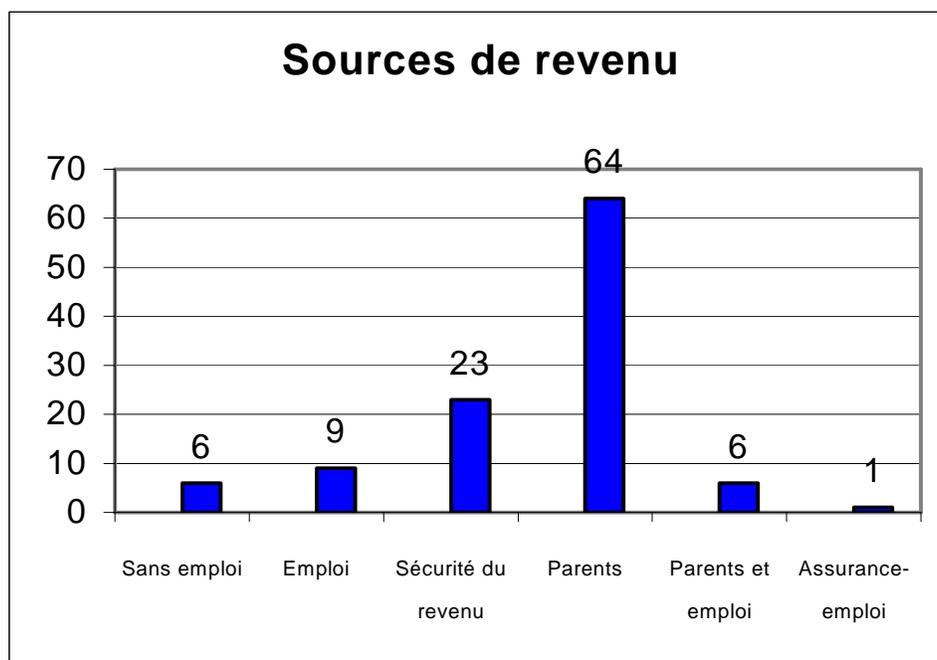
Les revenus de 64 jeunes (59 p. cent) proviennent des parents, 23 jeunes (21 p. cent) reçoivent des prestations de la sécurité du revenu, 9 (8 p. cent) ont un revenu d'emploi. Les jeunes qui sont sans emploi reçoivent l'aide de quelqu'un, un ami, leur conjoint ou un frère.

Tableau 7
Sources de revenu du jeune

Réponses	Nombre	%
Sans emploi	6	6
Emploi	9	8
Sécurité du revenu	23	21
Parents	64	59
Parents et emploi	6	6
Assurance-emploi	1	1
Total	109	100*

* En chiffres ronds.

Graphique 6



9 Revenu annuel brut

Du total des formulaires, 40 contiennent des renseignements sur le revenu annuel brut. Cette question n'avait pas été posée aux participants dans les premiers questionnaires.

Tableau 8
Revenu annuel brut

Moins de 5 000 \$	22
5 000 \$ à 10 000 \$	10
10 000 \$ à 15 000 \$	3
15 000 \$ et plus	1
Ne sait pas	3
ND	69
Total	108

10 Où habites-tu?

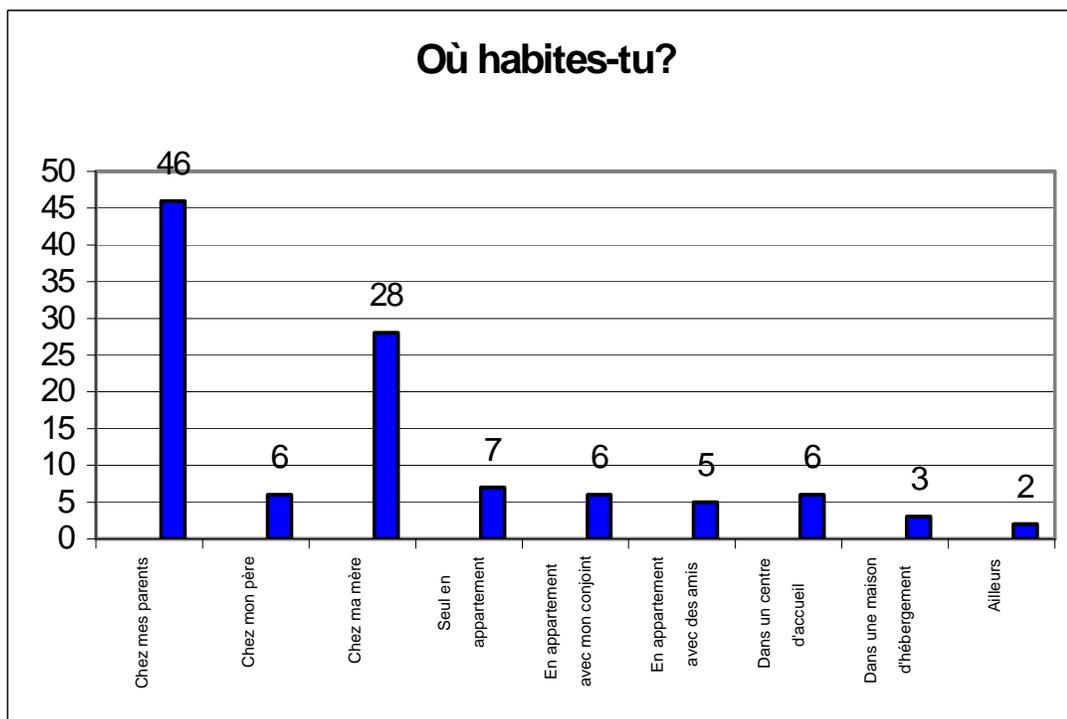
46 jeunes (42 p. cent) demeurent chez leurs parents, 28 (26 p. cent) chez leur mère, 6 chez leur père, 7 demeurent seuls en appartement, 6 en appartement avec un conjoint et 5 jeunes en appartement avec des amis. Les autres résident dans un centre d'accueil, une maison d'hébergement ou ailleurs.

Tableau 9
Avec qui habites-tu?

Réponses	Nombre	%
Chez mes parents	46	42
Chez mon père	6	6
Chez ma mère	28	26
Seul en appartement	7	6
En appartement avec mon conjoint	6	6
En appartement avec des amis	5	5
Dans un centre d'accueil	6	6
Dans une maison d'hébergement	3	3
Ailleurs	2	2
Total	109	100*

* En chiffres ronds.

Graphique 7



11 Enfants

Seulement 8 jeunes ont des enfants, 5 de ces jeunes sont des garçons et 3, des filles. 6 jeunes ont 1 enfant, et 2 jeunes ont 2 enfants. 9 enfants sont âgés de 0 à 4 ans et 1 enfant a 6 ans.

12 Années d'études

Des 109 jeunes : 52 jeunes (48 p. cent) ont fréquenté des classes ordinaires, au primaire, et 57 (52 p. cent) des classes spéciales. Parmi ces 57, 30 ont commencé dans des classes ordinaires et sont ensuite passés dans des classes spéciales.

Tableau 10
Études au primaire

Réponses	Nombre	%
Classes ordinaires	52	48
Classes spéciales	27	25
Classes ordinaires et spéciales	30	28
Total	109	100*

* En chiffres ronds.

Seulement 7 jeunes (6 p. cent) ont été inscrits dans des classes ordinaires au secondaire. Au total, 100 jeunes (92 p. cent) ont suivi des cours dans des classes spéciales. 5 de ces 100 jeunes ont suivi des cours dans les classes ordinaires et dans des classes spéciales. 2 jeunes (2 p. cent) ne sont pas allés au secondaire. Ils n'ont pas été admis à l'école secondaire.

Tableau 11
Études au secondaire

Réponses	Nombre	Pourcentage
Classes ordinaires	7	6
Classes spéciales	95	87
Classes ordinaires et spéciales	5	5
Ne sont pas allés au secondaire	2	2
Total	109	100

13 Adressés par

55 jeunes ont été adressés par le Centre 16-18 et 17 par les jeunes de la BÀL.

Tableau 12
Recommandation

Réponses	Nombre	%
Centre 16-18	55	50
Parents	8	7
Le Retour	5	5
Jeunes de la BÀL	17	16
Intervenants jeunesse	5	5
Publicité	0	0
Autres organismes	14	13
Autres	4	4
ND	1	1
Total	109	100*

* En chiffres ronds.

14 Frères et sœurs

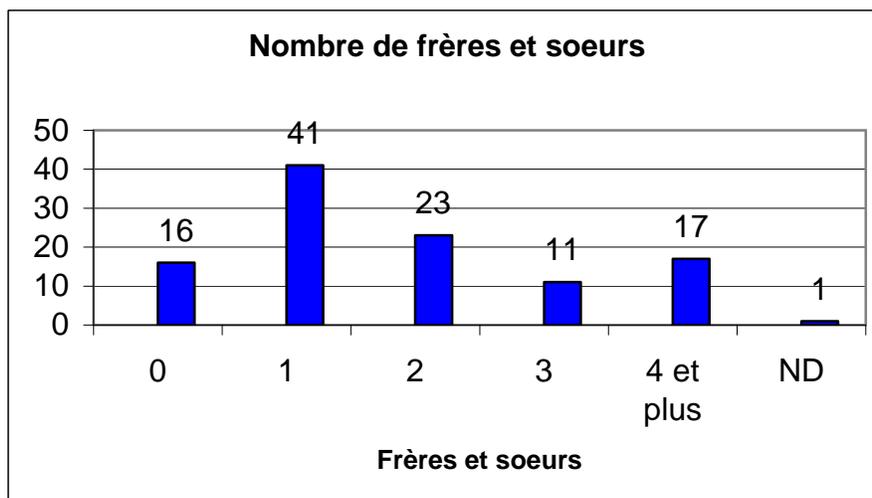
41 jeunes (38 p. cent) ont un frère ou une sœur. 23 jeunes ont deux frères (21 p. cent), et 17 jeunes ont plus de 4 frères (16 p. cent)

Tableau 13
Nombre de frères et de sœurs

Réponses	Nombre	%
0	16	15
1	41	38
2	23	21
3	11	10
4 et plus	17	16
ND	1	1
Total	109	100*

* En chiffres ronds.

Graphique 8



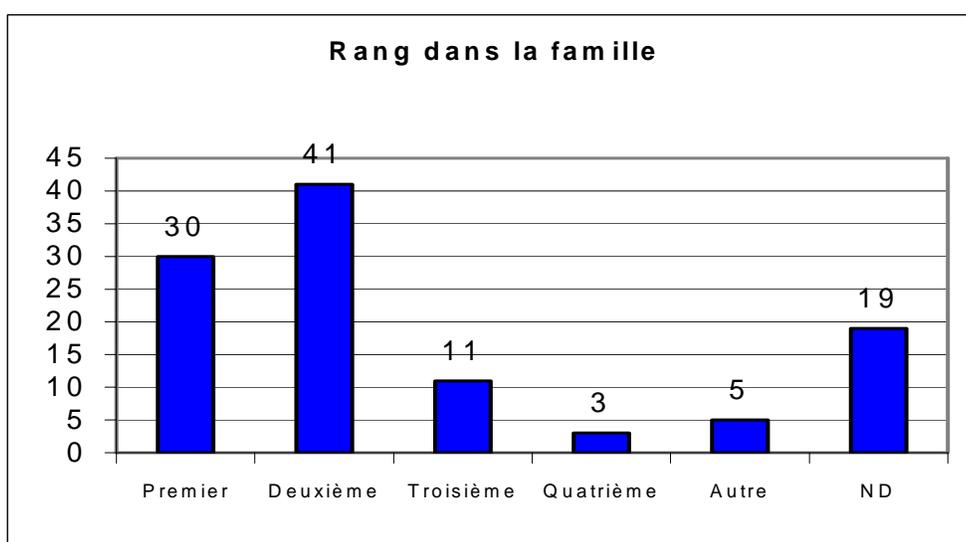
15 Rang dans la famille

30 jeunes occupent le premier rang dans la famille, 41 le deuxième, 11 le troisième, 3 le quatrième, 5 un autre rang, et 19 n'ont pas répondu.

Tableau 14
Rang dans la famille

Réponses	Nombre
Premier	30
Deuxième	41
Troisième	11
Quatrième	3
Autre	5
ND	19
Total	109

Graphique 9



16 Parents

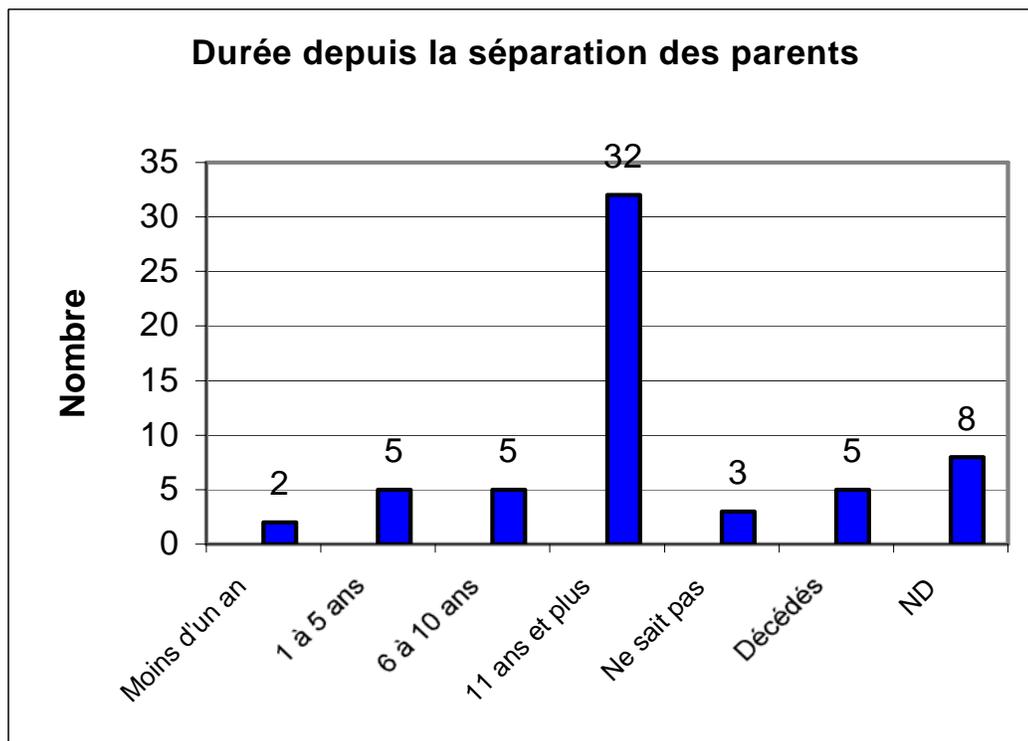
49 jeunes (45 p. cent) ont des parents qui vivent ensemble, et 60 jeunes (55 p. cent) ont des parents qui sont séparés. De ces derniers, 32 (53 p. cent) sont séparés depuis 11 ans et plus.

Tableau 15
Durée depuis la séparation des parents

Réponses	Nombre	%
Moins d'un an	2	3
1 à 5 ans	5	8
6 à 10 ans	5	8
11 ans et plus	32	53
Ne sait pas	3	5
Décédés	5	8
ND	8	13
Total	60	100*

* En chiffres ronds.

Graphique 10



17 Scolarité du père

83 jeunes ont répondu. 46 pères (55 p. cent) se situent entre l'analphabétisme et le secondaire complété, 3 pères (3 p. cent) ont fait leur cégep, et 14 pères (13 p. cent) ont fait des études universitaires (1 ne les a pas complétées). 20 jeunes (18 p. cent) ont déclaré qu'ils ne connaissaient pas la scolarité de leur père. Pour 26 jeunes, les réponses ne sont pas disponibles. Il est à remarquer l'absence importante d'information sur ce sujet, 46 jeunes disant ne pas le savoir ou n'ayant pas répondu à la question.

Si l'âge moyen des jeunes est de 18 ans, les pères doivent être âgés de 35 à 44 ans ou de 45 à 54 ans. Au Québec⁵⁵ pour les hommes du premier groupe, 7 p. cent ont moins d'une 9^e année de scolarité, et 43 p. cent ont entre une 9^e et une 13^e année de scolarité. Pour les hommes de 45 à 54 ans, 18 p. cent ont moins d'une 9^e année de scolarité, et 36 p. cent ont entre une 9^e et une 13^e année de scolarité. Nous pouvons conclure que le groupe des pères des jeunes de la BÀL a une scolarité moyenne moindre que celle des hommes de l'ensemble du Québec.

Il faut aussi souligner l'importance de l'absence d'information. 46 jeunes (42 p. cent) ne connaissent pas la scolarité de leur père (18 p. cent) ou ne l'ont pas déclaré (24 p. cent).

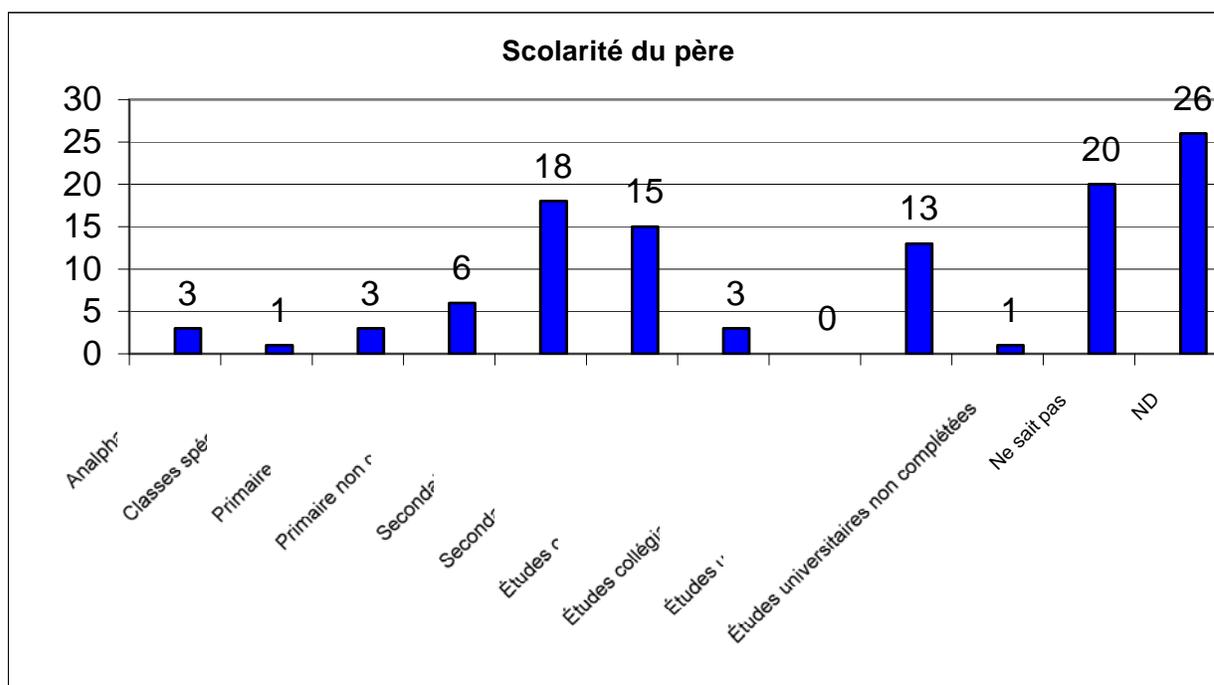
55. Institut de la statistique du Québec. Population de 15 ans et plus selon le niveau de scolarité et le sexe. Québec, Ontario, Canada 1951, 1996. Disponible en ligne (Page consultée le 1^{er} août 2001) <http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/education/scolarisation/tableau2.htm>

Tableau 16
Scolarité du père

Réponses	Nombre	%
Analphabète	3	3
Classes spéciales	1	1
Primaire non complété	6	6
Primaire complété	3	3
Secondaire non complété	15	14
Secondaire complété	18	17
Études collégiales non complétées	0	0
Études collégiales complétées	3	3
Études universitaires non complétées	1	1
Études universitaires complétées	13	12
Ne sait pas	20	18
ND	26	24
Total	109	100*

* En chiffres ronds.

Graphique 11



18 Scolarité de la mère

81 jeunes ont répondu. 54 mères (67 p. cent) se situent entre l'analphabétisme et le secondaire complété, 5 mères (6 p. cent) ont fait leur cégep (2 ne l'ont pas complété), et 10 mères (12 p. cent) ont fait des études universitaires. 12 jeunes (15 p. cent) ont déclaré qu'ils ne connaissaient pas la scolarité de leur mère.

Si l'âge moyen des jeunes est de 18 ans, les mères doivent être âgées de 35 à 44 ans ou de 45 à 54 ans. Au Québec⁵⁶, pour les femmes du premier groupe, 7 p. cent ont moins d'une 9^e année de scolarité, et 45 p. cent ont entre une 9^e et une 13^e année de scolarité. Pour les femmes de 45 à 54 ans, 19 p. cent ont moins d'une 9^e année de scolarité, et 41 p. cent ont entre une 9^e et 13^e année de scolarité. Nous pouvons conclure que le groupe des mères des jeunes de la BÀL a une scolarité moyenne moindre que celle qu'on observe pour l'ensemble du Québec et que celle du groupe des pères des jeunes de la BÀL.

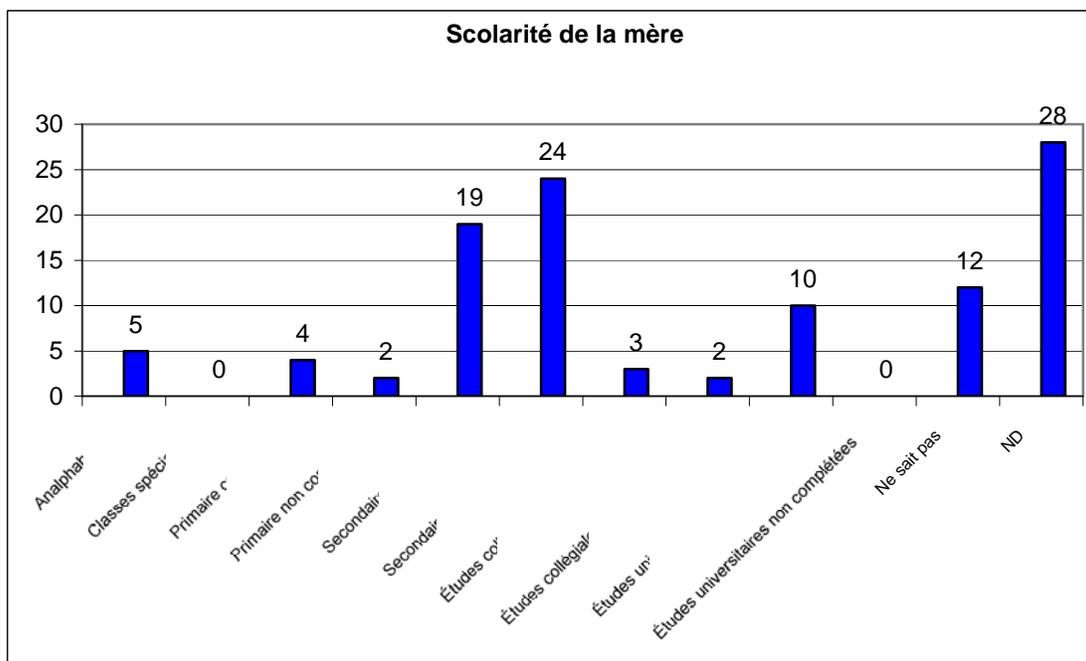
Tableau 17
Scolarité de la mère

Réponses	Nombre	%
Analphabète	5	5
Classes spéciales	0	0
Primaire non complété	2	2
Primaire complété	4	4
Secondaire non complété	24	22
Secondaire complété	19	17
Études collégiales non complétées	2	3
Études collégiales complétées	3	3
Études universitaires non complétées	0	0
Études universitaires complétées	10	9
Ne sait pas	12	11
ND	28	25
Total	109	100*

* En chiffres ronds.

56. Institut de la statistique du Québec. Population de 15 ans et plus selon le niveau de scolarité et le sexe, Québec, Ontario, Canada 1951, 1996. Disponible en ligne (Page consultée le 1^{er} août 2001) <http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/education/scolarisation/tableau2.htm>

Graphique 12



19 Source de revenu du père quand le jeune était enfant

La source principale de revenu du père pendant que le jeune était à l'école était un revenu d'emploi pour 65 p. cent des pères. Seulement 5 p. cent des revenus provenaient des prestations de la sécurité du revenu et 2 p. cent d'un revenu de pension. 31 jeunes ont mentionné ne pas connaître la source de revenu de leur père.

Tableau 18
Revenu du père

Revenu	Nombre	%
Emploi	71	65
Sécurité du revenu	5	5
Assurance-emploi	0	0
Pension	2	2
ND	31	28
Total	109	100

20 Source de revenu de la mère quand le jeune était enfant

La source principale de revenu de la mère pendant que le jeune était à l'école était un revenu d'emploi pour 44 p. cent des mères. 9 p. cent des revenus provenaient des prestations de la sécurité du revenu. Dix jeunes (9 p. cent) ont mentionné que leur mère était à la maison.

Tableau 19
Revenu de la mère

Réponses	Nombre	%
Emploi	48	44
Sécurité du revenu	10	9
Assurance-emploi	1	1
Pension	0	0
À la maison	10	9
ND	40	37
Total	109	100

21 Secteur d'activité du père

96 jeunes ont répondu. 57 pères (60 p. cent) travaillent dans le secteur des services et de la manœuvre. 11 pères (11 p. cent) sont dans le secteur professionnel. 21 jeunes (22 p. cent) ont mentionné ne pas connaître le secteur d'activité de leur père.

Tableau 20
Secteur d'activité du père

Secteur d'activité	Nombre	%
Services	21	22
Manœuvre	36	38
Technique	7	7
Professionnel	11	11
Ne sait pas	21	22
Total	96	100

22 Secteur d'activité de la mère

85 jeunes ont répondu. 44 mères (51 p. cent) travaillent dans le secteur des services et de la manœuvre. 4 mères (5 p. cent) sont dans le secteur technique, 7 mères (8 p. cent) sont dans le

secteur professionnel. 30 jeunes (35 p. cent) ont mentionné ne pas connaître le secteur d'activité de leur mère.

Tableau 21
Secteur d'activité de la mère

Réponses	Nombre	%
Services	30	35
Manœuvre	14	16
Technique	4	5
Professionnel	7	8
Ne sait pas	30	35
Total	85	100

23 Source actuelle de revenu du père

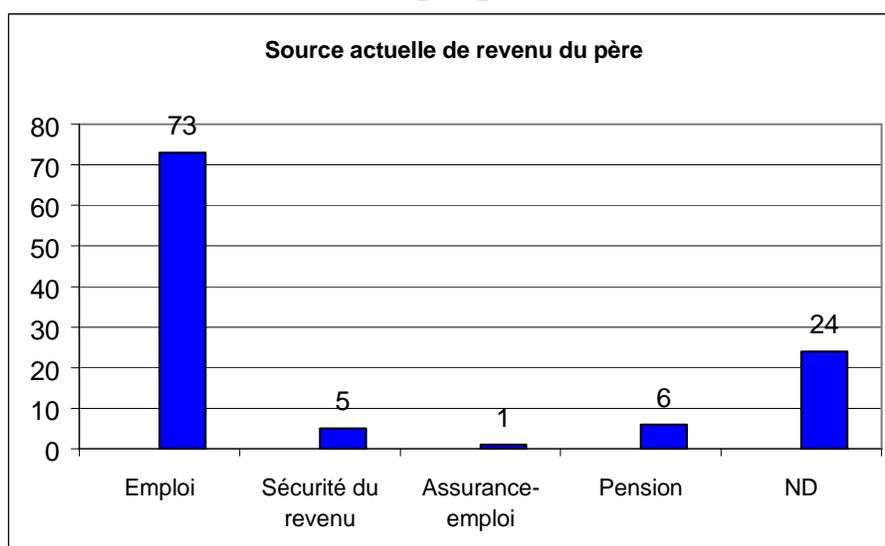
Pour 73 pères (67 p. cent), la source principale actuelle de revenu est l'emploi. Seulement 5 pères reçoivent des prestations de la sécurité du revenu, 1 père reçoit de l'assurance-emploi, et 6 pères reçoivent une pension.

Tableau 22
Source actuelle de revenu du père

Réponses	Nombre	%
Emploi	73	67
Sécurité du revenu	5	5
Assurance-emploi	1	1
Pension	6	6
ND	24	22
Total	109	100*

* En chiffres ronds.

Graphique 13



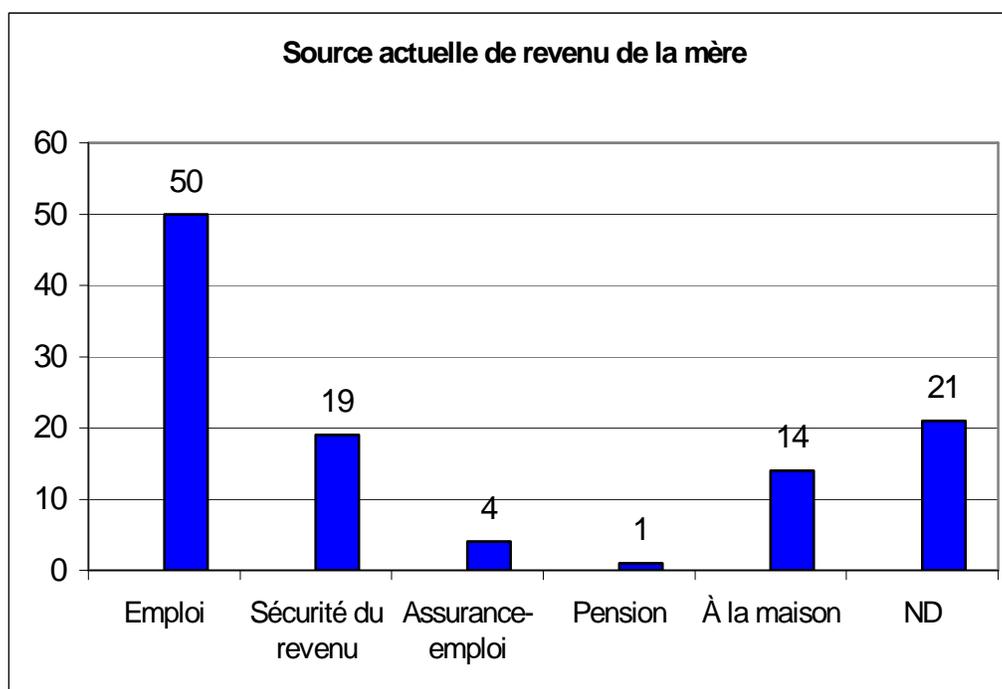
24 Source actuelle de revenu de la mère

Pour 50 mères (46 p. cent), la source principale actuelle de revenu est l'emploi. 19 mères (17 p. cent) reçoivent des prestations de la sécurité du revenu, et 4 mères (4 p. cent) reçoivent l'assurance-emploi. 14 mères (13 p. cent) sont à la maison. 21 mères (19 p. cent) sont sans réponse (ND).

Tableau 23
Source actuelle de revenu de la mère

Réponses	Nombre	%
Emploi	50	46
Sécurité du revenu	19	17
Assurance-emploi	4	4
Pension	1	1
À la maison	14	13
ND	21	19
Total	109	100

Graphique 14



Deuxième partie

Réponses aux questions ouvertes

Vie personnelle

25 Difficultés et aide

Lorsque tu éprouves des difficultés en lecture et en écriture, est-ce que quelqu'un dans ton entourage peut t'aider?

46 jeunes ont répondu. Les réponses se répartissent de la façon suivante : parents : 8; mère : 8; amis : 6; père : 4; *chum* : 3; frère : 3. Nous avons eu une réponse pour chacune des personnes suivantes : ma femme, mes sœurs, le *chum* de ma mère, la blonde de mon père et la BÀL. 9 jeunes ont donné d'autres réponses. Si nous additionnons toutes les réponses concernant les parents, nous notons que 20 jeunes ont recours à leurs parents, c'est-à-dire 43 p. cent.

26 Enfants et garderie

Si tu as un ou des enfants, vont-ils à la garderie, à l'école, ailleurs?

7 jeunes ont répondu : 3 non, 2 oui, 1 à l'école, 1 en famille d'accueil.

27 Aider leur enfant

Selon toi, quand ton enfant ira à l'école, quelles seront tes forces et tes limites pour lui venir en aide?

8 jeunes ont répondu : 5 ont répondu qu'ils l'aideraient malgré leurs limites, 2 ont répondu qu'ils ne seraient pas capables, et 1 ne sait pas.

28 Passe-temps et loisirs

Quels sont tes passe-temps et loisirs favoris (sport, télévision, musique, activités de groupe, etc.)? Est-ce qu'il t'arrive de lire sur ce sujet-là? Quoi? Combien de fois par semaine?

100 jeunes ont répondu à la première question, et quelques-uns à la deuxième. Les passe-temps favoris du plus grand nombre des jeunes sont le sport et la musique (73 p. cent).

Tableau 24
Passe-temps et loisirs

Réponses	Nombre	%
Sport	48	48
Musique	25	25
Télé	9	9
Informatique	6	6
Mécanique	3	3
Cinéma	2	2
Lecture et écriture	2	2
Bar	2	2
Jeux électroniques	1	1
Autres	2	2
Total	100	100

29 Lecture à l'intérieur d'une semaine (avant de venir à la BÀL)

En général, à l'intérieur d'une semaine, combien de temps passes-tu à lire? Qu'est-ce que tu lis? (journaux, livres, etc.)

88 jeunes ont répondu. 34 (39 p. cent) ne lisent pas, 16 (18 p. cent) lisent le Journal de Montréal ou le journal du quartier. 14 (16 p. cent) ont déclaré qu'ils lisent. 24 (27 p. cent) lisent des revues, des romans ou des bandes dessinées, des publications sur la musique et aussi des documents sur Internet.

Tableau 25
Lecture

Réponse	Nombre	%
Aucune	34	39
Journal de Montréal et journal du quartier	16	18
Lecture	14	16
Revues	6	7
Romans	6	7
Bandes dessinées	4	5
7 jours/horoscope	3	3
Documents sur Internet	3	3
Publications sur la musique et biographies	2	2
Total	88	100

30 Écriture à l'intérieur d'une semaine

En général, à l'intérieur d'une semaine, combien de temps passes-tu à écrire? Qu'est-ce que tu écris? (lettres, journal, liste d'épicerie, etc.)

75 jeunes ont répondu. 19 jeunes (25 p. cent) n'écrivent pas, et 18 (24 p. cent) le font rarement. 19 (25 p. cent) écrivent des lettres à un-e ami-e, à leur mère, à leur blonde, et 7 (9 p. cent) ont mentionné utiliser l'ordinateur. Il y a 4 jeunes (5 p. cent) qui écrivent un journal intime.

Tableau 26
Écriture

Réponse	Nombre	%
Aucune	19	25
Rarement	18	24
Des lettres (ami, mère, blonde)	19	25
À l'ordinateur	7	9
Écriture	5	7
Son journal intime	4	5
Pour le travail	3	4
Total	75	100*

* En chiffres ronds.

31 Inscription à la BÀL

Pourquoi as-tu décidé de t'inscrire à la BÀL?

89 jeunes ont répondu. 33 (37 p. cent) ont dit que c'était pour apprendre, 22 (25 p. cent) pour terminer leur secondaire, 20 (22 p. cent) pour retourner à l'école et 14 pour aller au Centre 16-18. Si nous additionnons les réponses de ceux qui veulent retourner à l'école, terminer leur secondaire ou avoir une formation de base, cela représente 56 jeunes soit 63 p. cent des réponses. L'autre 37 p. cent pourrait être interprété comme la recherche de connaissances pour bien vivre, sans pour autant s'inscrire dans un parcours de formation. On pourrait aussi interpréter que ce 37 p. cent représente ceux qui, tout en étant moins intéressés par un parcours de formation, ne veulent pas cesser d'apprendre et d'évoluer.

Tableau 27
Raisons pour s'inscrire à la BÀL

Réponse	Nombre	%
Apprendre	33	37
Terminer son secondaire	22	25
Retourner à l'école	20	22
Aller au Centre 16-18	14	16
Total	89	100

32 Capacités en lecture et en écriture

Qu'est-ce que tu penses de tes capacités en lecture et en écriture?

45 jeunes ont répondu. Seulement 5 jeunes (11 p. cent) considèrent qu'ils n'ont pas de problèmes, 2 (4 p. cent) n'aiment pas lire ni écrire, 4 (9 p. cent) n'acceptent pas le fait d'avoir des problèmes, et 34 jeunes (76 p. cent) reconnaissent avoir des problèmes d'écriture et de lecture. L'écriture est plus problématique que la lecture.

Tableau 28
Capacités en lecture et en écriture

Réponse	Nombre	%
Problèmes d'écriture	16	36
Problèmes d'écriture et de lecture	11	24
Problèmes de lecture	3	7
Acceptent le problème	4	9
N'acceptent pas le problème	4	9
N'aiment pas lire ni écrire	2	4
N'ont pas de problèmes	5	11
Total	45	100

33 Réaction face aux difficultés

Décris-moi une situation où tu t'es senti(e) mal à l'aise à cause de tes difficultés en lecture et écriture?

29 jeunes ont répondu. Ils ont très clairement identifié les contextes de l'école, du travail ou d'écriture des lettres (59 p. cent) comme étant difficiles.

Tableau 29
Situations difficiles

Réponse	Nombre	%
À l'école	8	28
Au travail	6	21
Écrire des lettres	3	10
Autres	12	41
Total	29	100

34 Calculer dans la vie de tous les jours

Est-ce que tu as à calculer dans la vie de tous les jours (Ex. : faire un budget, effectuer un achat)? Dans quelles situations dois-tu le faire le plus souvent? Comment te débrouilles-tu?

102 jeunes ont répondu. 43 (42 p. cent) se débrouillent bien en calcul, et 55 (58 p. cent) ont des difficultés et ont besoin de s'améliorer. Il ressort que beaucoup de problèmes sont liés aux tables de multiplication. En général, les jeunes sont capables de faire des calculs de base. Parmi les répondants, seulement 14 jeunes ont déclaré gérer un budget.

Tableau 30
Calculer

Réponse	Nombre	%
Bien	43	42
Mal	18	18
Problèmes avec les multiplications	16	16
Problèmes avec les multiplications et les divisions	10	10
Ont besoin de s'améliorer	11	11
Problèmes avec les divisions	4	4
Total	102	100

35 Ta vie présentement

Est-ce que tu aimes ta vie présentement?

64 jeunes ont répondu. Parmi les 39 (61 p. cent) qui ont répondu oui, 11 jeunes ont déclaré qu'ils voudraient une autre situation. L'important à retenir, c'est que 36 p. cent des jeunes ne sont pas satisfaits.

Tableau 31
Aimer leur vie

Réponse	Nombre	%
Oui	39	61
Non	23	36
NSP	2	3
Total	64	100

36 Sentiment par rapport à la situation familiale

Es-tu satisfait de ta situation familiale?

47 jeunes ont répondu. 12 ont répondu non. Cependant, 19 jeunes ayant répondu oui ont mentionné, entre autres, avoir une relation très difficile avec leur père ou leur mère. Nous en déduisons donc que la réponse est non et que leur situation familiale actuelle n'est pas satisfaisante. Donc, 31 jeunes (66 p. cent du total) ne sont pas satisfaits. De plus, nous considérons que 66 p. cent de réponses négatives est considérable.

Tableau 32
Satisfait de sa situation familiale

Réponse	Nombre	%
Oui	16	34
Non	31	66
Total	47	100

37 Ce que tu aimes moins

Qu'est-ce que tu aimes moins ou que tu n'aimes pas dans ta vie présentement?

33 jeunes ont répondu. Les réponses sont très variées concernant ce qu'ils n'aiment pas. En voici quelques-unes : leur vie personnelle, leur scolarité, leur vie sentimentale, le fait de ne pas étudier, les difficultés avec leur famille et l'absence de buts. Ces réponses sont plus explicites que celles concernant ce qu'ils aiment dans leur vie.

Tableau 33
N'aime pas

Réponse	Nombre	%
Sa vie personnelle	6	18
Sa scolarité	4	12
Sa vie sentimentale	3	9
Le fait de ne pas étudier	3	9
Les difficultés avec sa famille	2	6
L'absence de buts	2	6
Rien faire	2	6
Sa solitude	2	6
Rien	2	6
Le fait de ne pas travailler	1	3
Étudier	1	3
Manquer d'argent	1	3
Se droguer	1	3
OK	1	3
NSP	2	6
Total	33	100*

* En chiffres ronds.

38 La journée d'hier

Raconte-moi ta journée d'hier.

86 jeunes ont répondu. Les réponses sont très différentes les unes des autres.

59 jeunes ont mentionné l'heure de leur lever. 17 jeunes (29 p. cent) le font entre 6 h et 8 h 59 du matin, le reste, soit 42 jeunes (71 p. cent), après 9 h. 25 jeunes (42 p. cent) se lèvent entre 9 h et 10 h 59 et 10 jeunes (17 p. cent) entre 11 h et 12 h 59.

Des 31 jeunes qui ont mentionné l'heure du coucher, 10 (32 p. cent) le font entre 21 h et 22 h 59, 9 (29 p. cent) entre 23 h et 0 h 59 du matin et 11 (35 p. cent) à 1 h du matin.

Tableau 34
Journée d'hier : lever et coucher

Heure du lever	Nombre	%	Heure du coucher	Nombre	%
06:00-08:59	17	29	21:00-22:59	10	32
09:00-10:59	25	42	23:00-00:59	9	29
11:00-12:59	10	17	01:00	11	35
13:00	2	3	07:00	1	3
14:00	1	2	Total	31	100
15:00	3	5			
16:00	1	2			
Total	59	100			

Les activités que les jeunes mentionnent avoir pratiquées le plus dans leur journée sont : regarder la télé, rencontrer des amis ou leur *chum*, faire du sport et parler au téléphone.

Tableau 35
Journée d'hier : activités les plus fréquentes

Réponse	Nombre
Télé	36
Amis	29
<i>Chum</i>	12
Sport	12
Téléphone	11
École	10
Danse et musique	9
Travail	8
Ordinateur	6
Bar	6
Nintendo	5
Recherche d'emploi	3
Écriture et lecture	2
Arcade	2
Cinéma	2
Alcool	2
Drogues	2
Total	157

Vie professionnelle

39 Types d'emplois

Quels types d'emplois as-tu obtenus jusqu'à maintenant?

90 jeunes ont répondu. Les emplois les plus fréquemment mentionnés sont : commis en magasin, gardien, employé à l'entretien ménager, camelot, cuisinière, plongeuse, serveuse.

Tableau N° 36
Emplois obtenus

Réponse	Nombre	%
Commis en magasin	22	24
Gardien	14	16
Entretien ménager	12	13
Camelot	12	13
Cuisinière/plongeuse/serveuse	9	10
Paysagiste	4	4
Rénovation	4	4
Construction	2	2
Animalerie	2	2
Lave-autos	2	2
Mécanique	1	1
Menuiserie	1	1
Pompiste	1	1
Usine	1	1
Danseuse dans un bar	1	1
Réparation d'ordinateurs	1	1
NSP	1	1
Total	90	100

40 Emplois occupés

Combien d'emplois as-tu occupés jusqu'à maintenant?

61 jeunes ont répondu. 15 (25 p. cent) ont eu un seul emploi, et 45 (73 p. cent) en ont eu de 2 à 10. Seulement un jeune n'avait pas travaillé.

Tableau 37
Nombre d'emplois

Réponse	Nombre	%
1 emploi	15	25
2 emplois	14	23
3 emplois	12	20
4 emplois	10	16
5 emplois	3	5
6 emplois	3	5
10 emplois	1	2
Petites « jobs »	2	3
Jamais travailler	1	2
Total	61	100

41 Durée de l'emploi

En moyenne, pendant combien de temps as-tu occupé tes emplois?

77 jeunes ont répondu. 14 (18 p. cent) ont travaillé pendant 3 mois, 12 (16 p. cent) pendant 1 à 2 mois et 8 (10 p. cent) pendant 6 mois. 80 p. cent de l'ensemble des répondants ont eu des emplois qui ont duré moins d'un an. Seulement 15 p. cent ont eu des emplois durant 2 ans ou plus.

Tableau 38
Durée de l'emploi

Réponse	Nombre	%
Moins d'une semaine	5	6
Moins d'un mois	3	4
1 à 2 mois	12	16
3 mois	14	18
4 à 5 mois	6	8
6 mois	8	10
7 mois à un an	7	9
2 ans	7	9
3 ans	3	4
4 ans	1	1
8 ans	1	1
Travail d'été	5	6
Pendant les Fêtes	2	3
Ne précise pas	3	4
Total	77	100*

* En chiffres ronds.

42 Raison du départ

Pourquoi les as-tu quittés?

Les raisons pour lesquelles les jeunes ont quitté leur emploi ne semblent pas directement liées à leur capacité de lire ou d'écrire, sauf dans deux cas. Cependant, ces deux cas méritent une grande attention.

Tableau 39
Pourquoi les as-tu quittés?

Réponse	Nombre	%
Emploi temporaire	10	22
Problème d'adaptation	5	11
Déménagement	4	9
Mise à pied	3	7
Fin des stages	3	7
Trop forçant	3	7
Aller à l'école	3	7
Problème d'écriture	2	4
Était tanné	2	4
Faillite	2	4
Accident de travail	2	4
Salaire peu élevé	2	4
Problèmes de santé	1	2
A trouvé un autre emploi	1	2
N'a pas arrêté	1	2
Non déclaré	1	2
Total	45	100*

* En chiffres ronds.

43 Expérience de travail

As-tu déjà travaillé?

53 jeunes ont répondu. 45 (85 p. cent) ont déjà travaillé, et seulement 8 jeunes (15 p. cent) n'ont jamais travaillé.

Tableau 40
As-tu déjà travaillé?

Réponse	Nombre	%
Oui	45	85
Non	8	15
Total	53	100

44 Âge et travail

À quel âge es-tu entré sur le marché du travail?

38 jeunes ont répondu. Plusieurs ont commencé à travailler à 12 ou 13 ans (11 jeunes, 29 p. cent) et d'autres vers 15 ou 16 ans (13 jeunes, 34 p. cent). Deux jeunes ont commencé à travailler à 10 ans.

Tableau 41
À quel âge es-tu entré sur le marché du travail?

Réponse	Nombre	%
10 ans	2	5
11 ans	2	5
12 ans	7	18
13 ans	4	11
14 ans	2	5
15 ans	7	18
16 ans	6	16
17 ans	6	16
18 ans	1	3
19-20 ans	1	3
Total	38	100

45 Recherche d'emploi

Cherches-tu du travail? Si non, pourquoi? Si oui, quel genre d'emploi?

Une proportion importante de jeunes est en recherche d'emploi (62 p. cent). La principale raison de cette recherche d'emploi est l'argent. Les autres (38 p. cent) ne cherchent pas d'emploi, car ils veulent surtout continuer à étudier.

Tableau 42
Cherches-tu du travail?

Réponse	Nombre	%
Oui	46	62
Non	28	38
Total	74	100

Parmi les emplois recherchés, on mentionne : gardien d'enfants, plongeur, jardinier, commis dans une animalerie, un dépanneur, dans une usine, dans un salon de bronzage ou dans un lave-autos.

46 Préoccupé par le travail

Est-ce que ça te préoccupe de ne pas travailler? Pourquoi?

62 jeunes ont répondu. 36 (58 p. cent) ont répondu affirmativement. 26 jeunes (42 p. cent) ont répondu que cela ne les préoccupe pas. Pour comprendre cette situation, il faut prendre en considération l'âge des jeunes, le fait qu'ils vivent encore avec leurs parents et qu'un nombre restreint à un enfant.

Tableau 43
Est-ce que ça te préoccupe de ne pas travailler?

Réponse	Nombre	%
Non	26	42
Oui	20	32
Oui, pour l'argent	16	26
Total	62	100

47 Difficultés et recherche d'emploi

Si tu es en recherche d'emploi, vois-tu en quoi tes difficultés en lecture et en écriture peuvent te bloquer dans tes démarches?

43 jeunes ont répondu. 21 (49 p. cent) ont dit que cela ne nuisait pas à leur recherche d'emploi. 21 jeunes (49 p. cent) ont affirmé que les difficultés en lecture et en écriture ont un impact sur leurs démarches de recherche d'emploi. Les difficultés à remplir un formulaire ou à préparer un CV ont été mentionnés.

Tableau 44
Recherche d'emploi et difficulté en lecture et en écriture

Réponse	Nombre	%
Non	21	49
Oui	12	28
Il faut savoir lire	1	2
Il faut avoir une scolarité	1	2
On demande un diplôme d'études secondaires	1	2
Difficultés à préparer un CV	2	5
Difficultés à remplir les formulaires	4	9
NSP	1	2
Total	43	100

48 Projet d'avenir

Quels sont tes projets d'avenir? Où te vois-tu dans 20 ans?

92 jeunes ont répondu. Les projets d'avenir les plus fréquemment mentionnés sont : avoir une profession (30 p. cent), avoir une famille (22 p. cent), avoir un bon emploi (21 p. cent). 10 p. cent des jeunes désirent obtenir un diplôme, et 9 p. cent des jeunes veulent devenir riches.

Tableau 45
Projet d'avenir

Réponse	Nombre	%
Avoir une profession	28	30
Avoir une famille	20	22
Un bon emploi	19	21
Obtenir un diplôme	9	10
Devenir riche	8	9
Voyager	1	1
NSP	7	8
Total	92	100*

* En chiffres ronds.

Appropriation en milieu familial

49 Raconter des histoires

Est-ce qu'on te racontait-on des histoires quand tu étais petit?

88 jeunes ont répondu. 45 (51 p. cent) ont écouté des histoires quand ils étaient petits. Ceux qui n'ont pas écouté d'histoires représentent aussi un pourcentage assez élevé, soit 36 p. cent.

Tableau 46
S'être fait raconter des histoires

Réponse	Nombre	%
Oui	45	51
Non	32	36
NSP	11	13
Total	88	100

50 Hâte de savoir lire

Te rappelles-tu avoir eu hâte de savoir lire ou écrire? Pourquoi?

Un tiers des jeunes ont répondu oui, un tiers des jeunes ne s'en souviennent pas, et un autre tiers, à peu près, a répondu non.

Tableau 47
Hâte de savoir lire ou écrire

Réponse	Nombre	%
Oui	30	34
Non	26	30
Un peu	1	1
NSP	30	34
Total	87	100*

* En chiffres ronds.

51 Famille et lecture et écriture

Voyais-tu tes frères et sœurs ou tes parents lire ou écrire? Quels souvenirs en gardes-tu?

87 jeunes ont répondu. De ce nombre, 58 (67 p. cent) ont vu leurs parents ou leurs frères lire ou écrire et 29 jeunes (33 p. cent) non.

Tableau 48
Lecture et famille

Réponse	Nombre	%
Oui	58	67
Non	29	33
Total	87	100

52 Matériel de lecture

Dans le milieu où tu as grandi, pouvait-on trouver de quoi lire? De quels types d'écrits s'agissait-il (journaux, revues, livres)?

93 jeunes ont répondu. Une grande partie des jeunes (82 p. cent) avaient du matériel pour lire. Il s'agissait principalement de livres (78 p. cent) et de journaux (21 p. cent). La présence de ce matériel, surtout des livres, ne signifie pas qu'il ait été utilisé. Les réponses obtenues à la question 29 indiquent qu'on lisait surtout des journaux.

Tableau 49
Matériel de lecture dans le milieu où les jeunes ont grandi

Réponse	Nombre	%	Réponse	Nombre	%
Oui	76	82	Livres	59	78
Non	16	17	Journaux	16	21
Un peu	1	1	Revue	1	1
Total	93	100	Total	76	100

53 Difficultés en lecture ou en écriture dans la famille

As-tu remarqué que tes parents, tes frères ou tes sœurs éprouvent des difficultés en lecture et en écriture? De quel genre de difficultés s'agit-il?

96 jeunes ont répondu à la première partie de la question. 49 p. cent des jeunes affirment avoir remarqué des difficultés chez leurs parents, leurs frères, leurs sœurs. C'est un pourcentage considérable et qui peut avoir des conséquences énormes sur l'orientation, l'encadrement et l'aide que les jeunes peuvent obtenir.

Tableau 50
Difficultés en lecture et en écriture dans la famille

Réponse	Nombre	%
Oui	13	14
Oui, mon père	10	10
Oui, ma mère	10	10
Oui, mon frère ou ma sœur	14	15
Total des oui	47	49
Non	48	50
NSP	1	1
Total	96	100

54 Travail du père

Quand tu étais enfant, qu'est-ce que tes parents faisaient comme travail? Père

50 jeunes ont répondu. Selon les réponses, concernant le travail du père, nous avons relevé une liste de métiers et de professions. Les métiers techniques sont dominants : chauffeur, ouvrier, construction, génie. Si nous faisons un lien avec la scolarité du père, nous pouvons déduire que le type de travail est compatible avec le faible niveau de scolarité.

Tableau 51
Travail du père quand le jeune était enfant

Réponse	Nombre	%
Chauffeur	5	10
Ouvrier	5	10
Construction	5	10
Génie	4	8
Mécanicien	3	6
Commis	3	6
Policier	2	4
Technicien	2	4
Infirmier	1	2
Professeur	1	2
Pharmacien	1	2
Dessinateur	1	2
Étudiant	1	2
Décédé	1	2
À l'armée	1	2
Entretien	1	2
Bureau	1	2
NSP	9	18
N'a pas connu son père	3	6
Total	50	100

55 Travail de la mère

50 jeunes ont répondu. 32 p. cent des mères sont à la maison. D'autres mères travaillent comme commis, aide-infirmière, plongeuse, travailleuse sociale, ouvrière, coiffeuse ou gardienne.

Tableau 52
Travail de la mère quand le jeune était enfant

Réponse	Nombre	%
Mère à la maison	16	32
Commis	7	14
Aide-infirmière	4	8
Plongeuse	3	6
Travailleuse sociale	3	6
Ouvrière	3	6
Coiffeuse	2	4
Gardiennne	2	4
Agricultrice	1	2
Concierge	1	2
NSP	8	16
Total	50	100

56 Événement heureux ou malheureux

Parle-moi d'un événement (ou plusieurs) de ton enfance ou de ton adolescence que tu trouves important ou qui t'a touché.

48 jeunes ont répondu. 32 (67 p. cent) ont mentionné des événements malheureux, tels que diverses formes de violence envers eux-mêmes, dans leur foyer ou dans leur environnement social immédiat. Ils ont mentionné aussi le décès de membres de leur famille, le manque d'attention de leurs parents, les maladies, la séparation de leurs parents, les abus sexuels, le suicide d'un de leur parent ou d'un ami. Les bons souvenirs sont : une belle enfance, un père qui cesse de fumer et le passage en classe ordinaire.

Tableau 53
Événement heureux ou malheureux

Réponse	Nombre	%
Violence		
violence envers lui	2	4
violence à la maison	3	6
violence sociale	2	4
Décès dans la famille	5	10
Manque d'attention ou ignoré par ses parents	4	8
Belle enfance	4	8
Pas beaucoup ou aucun souvenir	3	6
Maladie	2	4
Séparation de ses parents	2	4
Abus sexuels	2	4
Suicide du père ou de la mère	2	4
Mal du pays	2	4
Bicyclette (souvenir de cadeaux)	2	4
Accident de sa mère	1	2
Chicane de famille	1	2
Bon souvenir de sa mère décédée	1	2
Suicide de ses deux amis	1	2
Plusieurs familles d'accueil	1	2
Mise à la porte par ses parents	1	2
Déménagements fréquents	1	2
Échec scolaire	1	2
Son père arrête de fumer	1	2
Passage en classe ordinaire	1	2
Mauvais souvenir	1	2
Classes spéciales ont gâché sa vie	1	2
Se séparer de sa mère	1	2
Total	48	100*

* En chiffres ronds.

Appropriation en milieu scolaire

57 Hâte d'aller à l'école

Quand tu étais enfant, avais-tu hâte d'aller à l'école? Pourquoi?

88 jeunes ont répondu. 45 (51 p. cent) ont répondu oui, 25 (28 p. cent) non, et 18 (20 p. cent) ne se souviennent pas. Ceux qui ont répondu non ont donné les raisons suivantes : avoir peur de se faire écœurer par l'entourage, être gêné, un frère ou une sœur se plaint de l'école, vouloir continuer à s'amuser, penser que c'était plate, aimer mieux rester à la maison, s'occuper de ses frères, avoir peur de se faire rejeter, ne pas aimer les devoirs, avoir peur de faire rire de soi.

Tableau 54
Hâte d'aller à l'école

Réponse	Nombre	%
Oui	45	51
Non	25	28
NSP	18	20
Total	88	100*

* En chiffres ronds.

École primaire

58 Écoles primaires fréquentées

Combien d'écoles primaires as-tu fréquentées? Pourquoi?

105 jeunes ont répondu. Seulement 24 n'avaient fréquenté qu'une seule école. 81 jeunes (77 p. cent) ont fréquenté 2 écoles ou plus. 23 jeunes ont fréquenté 2 écoles, et 24 jeunes ont fréquenté 3 écoles. Du total des jeunes qui ont répondu, 80 d'entre eux ont donné une raison. Les deux motifs principaux sont le déménagement (50 p. cent) ou le placement en classe spéciale (30 p. cent).

Tableau 55
Nombre d'écoles primaires fréquentées

Réponse	Nombre	%
1	24	23
2	23	22
3	24	23
4	15	14
5	11	10
6	2	2
Plusieurs	6	6
Total	105	100

Tableau 56
Raisons des changements d'école

Réponse	Nombre	%
Déménagements	40	50
Placé en classe spéciale	24	30
Mis à la porte	6	8
Immigré	5	6
Fermeture	2	3
N'aimait pas l'école	2	3
Anglais	1	1
Total	80	100*

* En chiffres ronds.

59 Souvenirs de l'école primaire

Quels souvenirs gardes-tu de l'école primaire?

95 jeunes ont répondu. 34 (36 p. cent) ont mentionné qu'ils avaient de mauvais souvenirs. Seulement 22 jeunes (23 p. cent) ont eu de bons souvenirs, 35 jeunes (37 p. cent) ont dit avoir un souvenir, sans préciser s'il était bon ou mauvais. Parmi les mauvais souvenirs, nous retrouvons : les déménagements, le classement en classe spéciale, la violence, l'isolement, la difficulté à faire les devoirs, l'attitude des autres enfants, les mauvaises relations avec les professeurs, les bagarres, l'ennui, la difficulté à comprendre.

Les bons souvenirs sont : se faire des amis, avoir des bons profs, faire des sorties, les sports.

Tableau 57
Souvenirs de l'école primaire

Réponse	Nombre	%
Bon	22	23
Mauvais	34	36
Autres	35	37
NSP	4	4
Total	95	100

60 Matières préférées au primaire

Au primaire, quelles étaient tes matières préférées? Pourquoi?

87 jeunes ont répondu. 26 (30 p. cent) préféraient les mathématiques, 21 (24 p. cent) le français, 15 (17 p. cent) l'éducation physique et 13 (15 p. cent) les arts plastiques.

Tableau 58
Matières préférées au primaire

Réponse	Nombre	%
Mathématiques	26	30
Français	21	24
Éducation physique	15	17
Arts plastiques	13	15
Musique	1	1
Espagnol	1	1
Géographie	1	1
Science de la nature	1	1
Religion	1	1
Anglais	1	1
Toutes	1	1
Toutes sauf français et anglais	1	1
Autres	1	1
Aucune	2	2
NSP	1	1
Total	87	100*

* En chiffres ronds.

61 Difficultés au primaire

Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour toi à l'école primaire (milieu, apprentissage)?

58 jeunes ont répondu. 38 j (65 p. cent) ont mentionné leurs problèmes d'apprentissage et d'adaptation. 6 jeunes (10 p. cent) ont déclaré avoir eu des difficultés avec le français, 4 (7 p. cent) avec les mathématiques et 2 (3 p. cent) avec ces deux matières.

Tableau 59
Qu'est-ce qui a été le plus difficile
pour toi à l'école primaire?

Réponse	Nombre	%
Problèmes d'apprentissage	19	33
Pas motivé	2	3
Manque de concentration	2	3
Lire et écrire	1	2
Problèmes d'adaptation	12	21
Problèmes de comportement	2	3
Français	6	10
Mathématiques	4	7
Mathématiques et français	2	3
Tout	2	3
Autres	1	2
NSP	2	3
Pas de problèmes	3	5
Total	58	100*

* En chiffres ronds.

62 Classe spéciale au primaire

Comment se sont passées tes années en classe spéciale, au primaire?

28 jeunes ont répondu. 8 ont affirmé s'y être bien sentis. Les autres ont mentionné certains problèmes.

Tableau 60
Classe spéciale au primaire

Réponse	Nombre	%
Bien	8	29
Pas en classe spéciale	3	11
Orthopédagogue	2	7
Moyen	1	4
Problèmes	1	4
Il niaissait	1	4
Écoutait pas	1	4
Élèves poches	1	4
Redoublé	1	4
Autres	8	29
NSP	1	4
Total	28	100*

* En chiffres ronds.

63 Appui à l'école primaire

Te sentais-tu appuyé à l'école? Par qui? De quelle façon? Au primaire

89 jeunes ont répondu. 63 (69 p. cent) ont mentionné avoir senti un appui à l'école, surtout de la part de leurs professeurs. 24 p. cent ont indiqué ne pas avoir eu d'appui.

Tableau 61
Appui à l'école primaire

Réponse		Nombre	%
Oui		2	2
	Professeurs	52	58
	Psychologue, travailleur social	2	2
	Parents	1	1
	Mère	1	1
	Directeur	1	1
	Ami (e)	4	4
Pas besoin		1	1
Non		21	24
	Aucun soutien des parents	1	1
	Plus ou moins	2	2
	NSP	1	1
Total		89	100*

* En chiffres ronds.

64 Appui à l'extérieur de l'école primaire

Te sentais-tu appuyé en dehors de l'école? Par qui? De quelle façon? Au primaire.

95 jeunes ont répondu. 76 (80 p. cent) ont mentionné avoir reçu un appui à l'extérieur de l'école. 15 (16 p. cent) ont répondu non. L'appui de la mère est très important (31 p. cent) comparativement à l'appui des parents (20 p. cent) ou à celui du père (2 p. cent). D'autres membres de la famille ont aidé plus que le père : une tante ou un oncle (5 p. cent), un frère, une sœur (3 p. cent). Le soutien d'autres membres de la famille est comparable à celui du père : grand-mère et beau-père.

Tableau 62
Appui à l'extérieur de l'école au primaire

Réponse		Nombre	%
Oui		2	2
	Parents	19	20
	Père	2	2
	Mère	29	31
	Amis	9	9
	Tante/oncle	5	5
	Frère/ soeur	3	3
	Grand-mère	2	2
	Beau-père	2	2
	Brigadier	1	1
	Chauffeur de taxi	1	1
	Gardiennne	1	1
Non		15	16
Pas vraiment		2	2
Pas besoin		1	1
NSP		1	1
Total		95	100*

* En chiffres ronds.

65 Parler de ce que tu vivais à l'école au primaire

Est-ce que tu parlais à la maison de ce que tu vivais à l'école? Si oui, de quoi? Si non, pourquoi?

81 jeunes ont répondu. Au primaire, 48 p. cent des jeunes parlaient de ce qu'ils vivaient à l'école, et 52 p. cent n'en parlaient pas.

Tableau 63
Parler du vécu à l'école primaire

Réponse	Nombre	%
Oui	39	48
Non	42	52
Total	81	100

66 Temps consacré aux devoirs au primaire

Combien de temps et d'effort consacrais-tu à tes devoirs à l'école primaire?

30 jeunes ont répondu, et les réponses sont variées. Seulement 2 jeunes sur 30 ont dit avoir travaillé 20 à 30 minutes chaque soir, et 2 ont répondu avoir travaillé une heure chaque soir.

Tableau 64
Devoirs au primaire

Réponse	Nombre	%
Je ne les faisais pas	5	17
Je les faisais	3	10
Avec de l'aide (mère)	3	10
Le temps qu'il fallait	2	7
Obligé par les parents	2	7
Obligé par la violence	2	7
20 ou 30 minutes par soir	2	7
Parfois	2	7
Une heure par soir	2	7
Pas beaucoup	1	3
Plus qu'au secondaire	1	3
Sa mère le faisait à sa place	1	3
NSP	4	13
Total	30	100*

* En chiffres ronds.

67 Réaction au bulletin au primaire

Quelle était ta réaction quand tu voyais ton bulletin? Étais-tu content de ton bulletin au primaire?

80 jeunes ont répondu. 31 p. cent ont mentionné ne pas être contents de leur bulletin au primaire. Seulement 26 p. cent en étaient contents. D'autres réponses reflètent une situation particulière : 3 jeunes étaient déçus, et cela ne les intéressait pas, 3 étaient partiellement contents, 7 ont répondu que cela dépendait des étapes, et 10 étaient plus ou moins contents.

Tableau 65
Réaction au bulletin au primaire

Réponse	Nombre	%
Pas content	24	30
Content	21	26
Pas content parce que pas de A	1	1
Déçu	3	4
Oui, mais pas en math ni en français	3	4
Ça dépendait des étapes	7	9
Ne m'intéresse pas	6	8
Bonnes notes sauf comportement	1	1
Plus ou moins	10	13
Paniquait	1	1
NPS	3	4
Total	80	100*

* En chiffres ronds.

68 Temps libres, lecture et écriture au primaire

Dans tes temps libres, au primaire, lisais-tu ou écrivais-tu? Si oui, quoi? Si non, Pourquoi? Quels souvenirs en gardes-tu? Lisais-tu ailleurs qu'à l'école? Quoi? Bandes dessinées, livres, revues... Écrivais-tu? (lettres à la parenté ou à des amis)

80 jeunes ont répondu. 46 p. cent ont mentionné qu'ils ne lisaient pas. 11 p. cent ont déclaré lire, 16 p. cent lisaient des bandes dessinées, 16 p. cent lisaient peu. 5 p. cent ont déclaré écrire.

Tableau 66
Lecture et écriture à l'extérieur de l'école primaire

Réponse	Nombre	%
Oui	9	11
Non	37	46
Bandes dessinées	13	16
Peu	13	16
Lisait beaucoup	1	1
Écrit	3	4
Écrit beaucoup	1	1
NSP	3	4
Total	80	100*

* En chiffres ronds.

École secondaire

69 Écoles secondaires fréquentées

Combien d'écoles secondaires as-tu fréquentées? Pourquoi?

100 jeunes ont répondu. 53 ont fréquenté 1 école, 27 jeunes 2 écoles, 13 jeunes 3 écoles, 4 jeunes 4 écoles, 2 jeunes ne sont pas allés au secondaire, et 1 était dans un centre d'accueil. Donc, près de 45 jeunes (45 p. cent) ont fréquenté 2 écoles ou plus. 45 ont mentionné les raisons de ces changements : avoir été classé en classe spéciale (17 jeunes, 38 p. cent), avoir des troubles de comportement (13 jeunes, 29 p. cent), être passé à l'éducation des adultes (4 jeunes, 9 p. cent), avoir déménagé (4 jeunes, 9 p. cent). Seulement un jeune a déclaré avoir été mis à la porte. Les réponses à cette question nous permettent de nuancer l'impact des déménagements et de reconnaître plutôt les problèmes d'apprentissage et de comportement.

Tableau 67
Nombre d'écoles secondaires fréquentées

Réponse	Nombre
1	53
2	27
3	13
4	4
Pas allés à l'école secondaire	2
Centre d'accueil	1
Total	100

Tableau 68
Principales raisons des changements d'école

Réponse	Nombre	%
Classe spéciale	17	38
Troubles de comportement	13	29
Éducation des adultes	4	9
Déménagements	4	9
Dans son pays	2	4
Centres d'accueil	1	2
Pas d'intérêt	1	2
Arrivée au Québec	1	2
Mis à la porte	1	2
Fermeture	1	2
Total	45	100*

* En chiffres ronds.

70 Les souvenirs de l'école secondaire

48 jeunes ont répondu. 29 (60 p. cent) ont mentionné avoir de mauvais souvenirs et seulement 12 (25 p. cent) de bons souvenirs. Les mauvais souvenirs sont liés à leurs expériences en classes spéciales, à la violence, aux drogues et au manque d'intérêt pour les études.

Tableau 69
Souvenirs de l'école secondaire

Réponse	Nombre	%
Bon	12	25
Mauvais	29	60
Autres	6	13
NSP	1	2
Total	48	100

71 Matières préférées au secondaire

84 jeunes ont répondu. 17 (20 p. cent) préféraient les mathématiques, 15 (18 p. cent) le français, 15 (18 p. cent) l'éducation physique et 11 (13 p. cent) les ateliers. Les arts plastiques sont moins présents qu'au primaire. Il y a aussi de l'intérêt pour des nouveaux cours comme l'histoire, la biologie et la morale.

Tableau 70
Matières préférées au secondaire

Réponse	Nombre	%
Mathématiques	17	20
Français	15	18
Éducation physique	15	18
Ateliers	11	13
Arts plastiques	4	5
Histoire	3	4
Biologie	2	2
Morale	2	2
Anglais	2	2
Écologie	2	2
Sciences	1	1
Espagnol	1	1
Musique	1	1
Tous	1	1
Géographie	1	1
Autres	1	1
Aucune	5	6
Total	84	100*

* En chiffres ronds.

72 Difficultés durant le secondaire

40 jeunes ont répondu. Les difficultés au secondaire ont augmenté ou elles ont été nommées différemment. Notre hypothèse est que les jeunes se rappellent plus facilement du secondaire que du primaire. Les problèmes d'apprentissage se nomment maintenant classe spéciale, cheminement continu, difficulté à suivre en classe ordinaire, trop de devoirs, passage en classe spéciale ou difficulté à rester éveillé en classe. Ces problèmes totalisent 50 p. cent. Il y a aussi les difficultés en mathématiques (10 p. cent) et en français (3 p. cent), mais elles sont moins mentionnées. D'autres raisons sont identifiées : la solitude, les professeurs, les milieux.

Tableau 71
Difficultés au secondaire

Réponse	Nombre	%
Classe spéciale	9	23
Suivre en classe ordinaire	4	10
Mathématiques	4	10
Solitude, rejet	4	10
Cheminement continu (CC), ça va bien	4	10
Programme CC pas bon, pas motivant	3	8
Directeur, professeurs CC pas impliqués	2	5
Je n'aime pas l'école	2	5
Trop de devoirs	1	3
Français	1	3
Toutes	1	3
N'a pas aimé la haute sécurité (Cartier-Laval)	1	3
Les milieux, les jeunes de l'école	1	3
Être placé en classe spéciale	1	3
Rester éveillé en classe	1	3
Violence	1	3
Total	40	100*

* En chiffres ronds.

73 Classe spéciale

Comment te sentais-tu quand on t'a mis en classe spéciale? Pourquoi?

78 jeunes ont répondu. 24 p. cent ont répondu que la classe spéciale n'était pas pour lui ou pour elle, 17 p. cent n'ont pas aimé, 10 p. cent ont été déçus, 5 p. cent ont été découragés, 4 p. cent trouvaient qu'il y avait trop de violence et 3 p. cent qu'elle ne les a pas aidés. On pourrait conclure que pour 63 p. cent des jeunes, la classe spéciale n'était pas une solution. De plus, seulement 17 p. cent des jeunes ont répondu qu'ils ont aimé cela, 9 p. cent que cela ne les dérangeait pas. 5 p. cent des jeunes ont mentionné vouloir aller en classe ordinaire. Ces réponses pourraient être interprétées comme un inconfort vécu dans les classes spéciales.

Tableau 72
Réactions à la classe spéciale

Réponse	Nombre	%
Pas pour moi	19	24
Pas aimé	13	17
A aimé	13	17
Déçu	8	10
Pas dérangé	7	9
Début pas conscient, après découragé	4	5
Aller en classe ordinaire	4	5
Trop de violence	3	4
Ne l'intéresse pas	3	4
Pas aidé	2	3
Toujours en classe ordinaire	1	1
NSP	1	1
Total	78	100

74 Classe spéciale au secondaire

44 jeunes ont répondu. 45 p. cent ont répondu qu'ils s'y sentaient mal. Seulement 25 p. cent des jeunes s'y sont bien sentis. Certains problèmes ont été mentionnés : bruit, non-adaptation, c'était plate, c'était une perte de temps, personne n'écoutait, le rythme des classes était lent, il y avait de bagarres, on avançait peu, ils n'apprenaient pas grand chose.

Tableau 73
Classe spéciale au secondaire

Réponse	Nombre	%
Mal	20	45
Bien	11	25
Ça dépendait des groupes	2	5
Violence	1	2
Pas de problème	1	2
Autres	9	20
Total	44	100

75 Aide obtenue à l'école secondaire

80 jeunes ont répondu. 50 (63 p. cent) ont affirmé avoir reçu de l'aide à l'école secondaire. 26 (33 p. cent) n'ont reçu aucun appui.

Tableau 74
Aide obtenue à l'école au secondaire

Réponse		Nombre	%
Oui		3	4
	Professeurs	39	49
	Psychologue et TS	4	5
	Amis	4	5
Plus ou moins		1	1
Pas besoin		2	3
Non		26	33
Autres		1	1
Total		80	100*

* En chiffres ronds.

76 Aide obtenue à l'extérieur de l'école secondaire

Au secondaire, les jeunes ont affirmé avoir moins d'appui à l'extérieur de l'école. Des 86 jeunes qui ont répondu à la question, 23 (27 p. cent) n'ont pas reçu d'appui, et 59 jeunes (68 p. cent) en ont reçu. L'appui de la mère est toujours important, mais moindre qu'au primaire (20 p. cent comparativement à 31 p. cent au primaire). L'appui du père est toujours de 2 p. cent. Un élément nouveau est l'appui du *chum* (5 p. cent).

Tableau 75
Aide obtenue à l'extérieur de l'école au secondaire

Réponse		Nombre	%
Oui	Parents	17	20
	Père	2	2
	Mère	17	20
	Amis	10	12
	Tante ou oncle	3	3
	Frère ou sœur	3	3
	Grand-mère	1	1
	<i>Chum</i>	4	5
	Tout le monde	1	1
	Professeur privé	1	1
Je ne voulais pas faire mes devoirs		1	1
Non		23	27
Pas vraiment		2	2
Pas beaucoup des parents		1	1
Total		86	100*

* En chiffres ronds.

77 Appui nécessaire

De quel genre d'appui aurais-tu eu besoin pour que ça se passe mieux à l'école?

21 jeunes ont répondu. Les réponses sont diverses : aide, implication et encouragement des parents, avoir de l'aide pour faire les devoirs, moins d'élèves par classe, être écouté, une meilleure motivation et plus de discipline et d'encadrement. Parmi toutes ces raisons, l'aide des parents est la plus fréquemment mentionnée.

Tableau N° 76
Genre d'appui nécessaire

Réponse	Nombre
Aide, implication, encouragement des parents	7
Motivation	3
Aide pour les devoirs	2
Discipline et encadrement	2
Moins d'élèves par classe	1
Écoute	1
Aide d'autres jeunes	1
Autres	2
Je ne sais pas	2
Total	21

78 Parler de ce que tu vivais au secondaire

73 jeunes ont répondu. 51 p. cent ne parlaient pas de ce qu'ils vivaient à l'école, 10 p. cent en parlaient parfois, et 37 p. cent en parlaient. Nous pouvons dire qu'ils se confient un peu moins au secondaire. Cependant, dans les deux cas, la moitié ne parle pas, ce qui est une proportion considérable.

Tableau 77
Parler du vécu à l'école secondaire

Réponse	Nombre	%
Oui	27	37
Non	37	51
Parfois	7	10
NSP	2	3
Total	73	100*

* En chiffres ronds.

79 Temps consacré aux devoirs au secondaire

29 jeunes ont répondu. 3 ont mentionné avoir travaillé une heure par jour. Aucune autre réponse ne précise le temps consacré aux devoirs. Au secondaire, la diminution de l'importance accordée aux devoirs s'exprime de la façon suivante : je ne les faisais pas, pas souvent, pas de devoirs, moins qu'au primaire.

Tableau 78
Devoirs au secondaire

Réponse	Nombre	%
Je ne les faisais pas	7	24
Je les faisais	4	14
Pas souvent	5	17
Une heure	3	10
Pas de devoirs	3	10
Moins qu'au primaire	1	3
Finissait en classe	1	3
Je copiais sur les autres	1	3
Sa mère les faisait à sa place	1	3
Il les faisait pour ne pas se faire punir	1	3
Peu de temps	1	3
NSP	1	3
Total	29	100*

* En chiffres ronds.

80 Réaction au bulletin au secondaire

76 jeunes ont répondu. Il y a toujours 30 p. cent des jeunes qui n'étaient pas contents de leur bulletin. Le pourcentage de ceux qui étaient contents a légèrement baissé à 21 p. cent. Au primaire, 6 jeunes avaient exprimé ne pas s'intéresser à leur bulletin (8 p. cent). Au secondaire, il y en avait 7 (9 p. cent). Les autres réponses mettaient l'accent sur des situations intermédiaires : plus ou moins, ça dépendait des étapes, bien au début, mal à la fin, content sauf en français ou en mathématiques.

Tableau 79
Réaction au bulletin au secondaire

Réponse	Nombre	%
Pas content	23	30
Content	16	21
Plus ou moins	9	12
Je m'en fichais	7	9
Ça dépendait des étapes	4	5
N'ont jamais reçu des bulletins	4	5
Déçu	4	5
Bulletin bien, comportement mauvais	2	3
Bien au début, mal à la fin	2	3
Content sauf en français	1	1
Mal en mathématiques	1	1
Mal en français	1	1
Content classe spéciale 1	1	1
NSP	1	1
Total	76	100*

* En chiffres ronds.

81 Activités dans les temps libres

Quand tu avais des temps libres en dehors des cours à l'école secondaire, qu'est-ce que tu faisais (gang d'amis, solitaire)?

45 jeunes ont répondu. 62 p. cent passaient leurs temps libres avec leurs amis, et 18 p. cent étaient solitaires.

Tableau 80
Activités dans les temps libres

Réponse	Nombre	%
Amis	28	62
Solitaire	8	18
Sport	2	4
Travailler	2	4
<i>Chum</i>	1	2
Télé	1	2
Famille	1	2
Se promener	1	2
Rien	1	2
Total	45	100*

* En chiffres ronds.

82 Temps libres, lecture et écriture au secondaire

66 jeunes ont répondu. 30 p. cent ont déclaré qu'ils ne lisaient pas. 14 p. cent ont déclaré lire, 30 p. cent lire peu, 9 p. cent lire des bandes dessinées. 14 p. cent ont déclaré écrire et 2 p. cent écrire parfois. Nous pouvons conclure que les jeunes lisent plus au secondaire qu'au primaire, mais les exigences sont plus grandes. Les pourcentages de ceux qui ne lisent pas au primaire et au secondaire sont élevés : 46 p. cent et 30 p. cent respectivement.

Tableau 81
Lecture et écriture à l'extérieur de l'école secondaire

Réponse	Nombre	%
Non	20	30
Peu	20	30
Oui	9	14
Bandes dessinées	6	9
Écrit	9	14
Écrit parfois	1	2
Écrit en anglais	1	2
Total	66	100*

* En chiffres ronds.

Abandon ou arrêt de l'école

83 Pourquoi avoir quitté l'école secondaire?

Raconte-moi pourquoi tu as quitté l'école secondaire.

99 jeunes ont répondu. 51 n'ont pas quitté l'école volontairement. Parmi ces 51 jeunes, 22 ont été mis à la porte pour les raisons suivantes : problèmes de comportement, trop vieux, trop d'échecs ou absences très fréquentes. 11 jeunes ont quitté l'école secondaire pour aller à l'éducation des adultes, 11 avaient terminé leurs cours. 44 ont quitté pour différents motifs : 9 étaient frustrés, 6 étaient tannés car l'école était trop difficile pour eux, 5 affirmaient ne rien apprendre. Beaucoup de ces jeunes ont exprimé leur désir de continuer à étudier dans d'autres écoles. 4 jeunes sur 99 ont dit qu'ils ont poursuivi leurs études sans arrêter.

Tableau 82
Pourquoi avoir quitté l'école au secondaire?

		Nombre	%
Mis à la porte :	Problèmes de comportement	12	
	Trop vieux	5	
	Trop d'échecs	3	
	Absences fréquentes	2	
Arrêt non volontaire			
	Mis à la porte	22	22
	Pour aller à l'éducation des adultes	11	11
	Ont terminé leurs cours	11	11
	Déménagement	2	2
	Accouchement	2	2
	Pour aller étudier un métier	2	2
	L'école a fermé	1	1
	Total	51	51
Arrêt volontaire			
	Frustrés	9	9
	Ont trouvé du travail	8	8
	Tannés, trop difficile	6	6
	Pas capable de continuer	2	2
	On n'apprend rien	5	5
	Problèmes avec le directeur ou les professeurs	5	5
	Problèmes de drogues	3	3
	N'aime pas l'école	1	1
	Pas bon à l'école	1	1
	Attendait ses 16 ans pour décrocher	1	1
	Mère décédée	1	1
	Violence	1	1
	Ami s'est suicidé	1	1
	Total	44	44
N'ont jamais arrêté et continuent		4	4
Total		99	100*

* En chiffres ronds.

84 Âge d'abandon

À quel âge as-tu quitté l'école?

56 jeunes ont répondu. 23 (41 p. cent) ont quitté à 16 ans, 11 (20 p. cent) à 17 ans, 9 (16 p. cent) à 15 ans et 6 à 18 ans. Entre 15 et 18 ans, 88 p. cent des jeunes ont quitté l'école.

Tableau 83
À quel âge as-tu quitté l'école?

Réponse	Nombre	%
16 ans	23	41
17 ans	11	20
15 ans	9	16
18 ans	6	11
13 ans	2	4
11-12 ans	2	4
14 ans	1	2
Secondaire III	1	2
Continue	1	2
Total	56	100*

* En chiffres ronds.

85 Qu'as-tu fait depuis?

31 jeunes ont répondu. 16 ont décidé de venir à la BÀL, 5 n'ont rien fait, 4 ont travaillé, 2 ont travaillé durant l'été, 1 a travaillé à temps plein, 1 est resté à la maison, 1 est allé chercher de l'emploi, et 1 a commencé à lire. 52 p. cent des jeunes ont trouvé une solution pour continuer leurs études ou résoudre leurs problèmes en s'inscrivant à la BÀL, mais 48 p. cent des jeunes ont attendu un certain temps avant de décider d'y venir. Ils ont surtout travaillé ou cherché un emploi.

Tableau 84
Qu'as-tu fait depuis?

Réponse	Nombre	%
BÀL	16	52
Rien	5	16
Travail	4	13
Travail d'été	2	6
Travail à temps plein	1	3
Il reste à la maison	1	3
Recherche d'emploi	1	3
Il a commencé à lire	1	3
Total	31	100*

* En chiffres ronds.

Annexe III

**Trois exemples de récits
des jeunes**

Récit de formation de Jérémie

La petite enfance

J'ai vu le jour, le jour de la Saint-Jean Baptiste 1982. Dès ma naissance, les infirmières disaient que plus tard je briserais les cœurs!

Dès ma sortie de l'hôpital, j'ai été vivre avec mes parents chez ma tante et mon oncle. Pendant que je vivais là, je vivais dans un environnement bilingue, car mon oncle vient de la Nouvelle-Écosse. Pendant ce temps-là, ma mère sortait beaucoup, et mon père avait sa propre petite entreprise de cèdre. Ils n'étaient pas souvent là.

Vu que j'étais un enfant unique, c'est donc que j'avais beaucoup d'attention de mon oncle, de ma tante et de mes cousines « Nicole et Tania ». Tout le contraire de mes parents : ma mère est la deuxième d'une famille de 3 enfants, et mon père est le 23^e d'une famille de 23 enfants!

Pendant une bonne partie de mon enfance, je l'ai passée à l'hôpital. J'étais un enfant très malade. J'y allais pour des opérations, etc. Je me suis mis à parler tard, mais je comptais en anglais et en français et j'y faisais mon alphabet aussi; mais dès mon entrée à la maternelle, on prévoyait me mettre en orthophonie et en maturation pour mes problèmes d'articulation. Déjà, avec les autres enfants, je me sentais très différent, mais on disait de moi que j'étais un enfant hyperactif et impulsif.

L'enfance (6 à 12 ans)

À l'été de mes 6 ans, il y a eu un revirement de situation. Ma grand-mère maternelle était souvent malade, mais cette fois-ci, elle a fini par avoir une thrombose cérébrale (paralysie). Mais ça n'avait pas fait l'affaire de ma mère. Elle a commencé à sombrer dans une certaine dépression où l'alcool et les pilules étaient à l'honneur. Ma mère n'aimait pas voir ma présence chez nous, alors elle criait après moi. Parfois il m'arrivait de manger des coups mais, innocent que j'étais, je m'efforçais de rester gentil et poli.

À l'automne suivant, j'ai fait mon entrée dans une classe de maturation. Je ne me sentais pas à ma place parce que la majorité des enfants étaient des enfants handicapés et troubles de comportement. Mais c'est tout de même là que j'ai eu mon premier « french kiss ». Que c'était bon!

À mes 7 ans, j'ai finalement fait mon entrée en 1^{re} année régulière, je n'avais aucun problème. Toujours à 7 ans, on passait de bons moments. Mon père nous entassait dans sa voiture, moi et mes amis du voisinage, et nous emmenait manger de la crème glacée et après, on allait voir les feux d'artifice.

À 9 ans, une autre situation est arrivée mais cette fois-là, c'était grave. J'ai perdu ma grand-mère paternelle. Elle souffrait d'un cancer depuis un an. Elle a fini par s'éteindre en novembre 1991; cela m'a traumatisé pendant longtemps parce que ma grand-mère était très près de moi. Quand elle est partie, j'ai senti que l'on m'enlevait quelque chose de gros à moi... Pendant mon traumatisme, les années qui ont suivi n'ont pas été faciles en classe. Je partais dans mon monde et chez moi, je dormais peu. On a tenté, les années qui ont suivi, de me faire entrer dans une classe spéciale, mais toujours sans succès parce que mes parents n'acceptaient pas que je sois là. Cela a duré jusqu'à mes 12 ans.

À 11 ans, en 5^e année, mes cours de rattrapage scolaire en français m'ont donné un bon coup de main. À 12 ans, en 6^e année, après m'être sorti de mon traumatisme, lentement, j'ai regagné le temps perdu dans mes études. Mes études allaient bon train, mais pas la communication avec les autres.

À 12 ans, tanné d'entendre les moqueries inépuisables des autres, je me défends contre tous ceux qui osent me faire du tort. Plusieurs fois, je me suis retrouvé en suspension, mais ce n'est pas ça qui arrêtait ma revanche personnelle.

Adolescence (12 à 17 ans) et entrée à la Boîte à lettres

1995, à l'automne de mes 13 ans, je rentre finalement au secondaire, à l'école secondaire X. J'ai fini par doubler mon secondaire 1 parce qu'en classe, je n'étais pas attentif.

1996, à l'été de mes 14 ans, j'étais souvent avec mon ami Pierre. Pendant que j'étais avec, on allait fréquemment chez sa voisine Josée. Un jour, Josée nous a proposé de prendre un joint avec elle; nous avons accepté. Moi, je n'ai pas aimé, mais Pierre est resté accroché par après.

1996 et 1997; à l'automne de mes 14 ans, je refais mon secondaire 1. J'étais vraiment déterminé à le réussir. Plusieurs problèmes se passaient à l'école et à la maison. Mes parents ont passé une crise familiale : mon père avait perdu son emploi, obligé de vivre sur le « B.S. », le contact passait mal entre mon père et ma mère. À l'école, tandis que je me battais pour me défendre contre tous ceux qui voulaient me faire du tort, je faisais souvent face aux directeurs, psychologue, psychoéducatrice et travailleuse sociale, etc. La détermination n'était plus présente. Une longue dépression s'amorçait en moi. L'aspect visuel du monde de la réalité était sombre et elle m'horrifiait. Alors, j'ai fui vers ma quête d'identité avec la poésie. J'écrivais de la poésie sur mon départ vers l'autre monde. J'annonçais à qui voulait bien l'entendre que je ne serais plus de ce monde.

Toujours à 14 ans, je suis tombé amoureux de la « Musique ». Je jouais de la « basse » à l'école et je commençais à écouter de la musique plus sérieusement, je voyais que mon avenir était là! À l'école, je passais beaucoup de temps à la bibliothèque, je lisais beaucoup sur la poésie et sur la musique. Finalement, la musique a été une porte de sortie et elle m'a sauvé. Aujourd'hui, je fais de mon mieux pour rester fidèle à elle... Maintenant, je n'ai plus envie de m'effondrer moralement.

1997, à 15 ans quand j'ai vu qu'on m'envoyait pour le trimestre suivant dans une classe spéciale, j'ai décidé de laisser tomber. J'ai décroché parce que je ne voyais pas où ça allait aboutir. Par contre, je me suis mis à écrire beaucoup de chansons et de poésie pour passer le temps.

1998, à l'automne de mes 16 ans, je me mets à reprendre du pot régulièrement par l'influence. Là, j'ai accroché à comparer à la première fois. Toujours à 16 ans, au printemps 1999, j'allais souvent à la maison « Kekpart » pour pratiquer mon jeu de guitare. Un jour, à la maison « Kekpart », j'ai rencontré Thierry. Pas longtemps après, nous nous sommes aperçus que nous étions disciples de la musique. Alors, nous avons commencé une collaboration musicale ensemble qui dure malgré tout; autant pour mes textes que pour jouer de la musique. Je commence à prendre du hasch.

1999, à l'automne de mes 17 ans, je décide de me prendre en main. Je songe à reprendre mes études parce que Thierry me dit que ça serait mieux pour moi. Toujours à l'automne, je commence à prendre du buvard. J'ai rencontré mon « trip », le trip qu'il me fallait.

Novembre 1999, je rentre à la Boîte à lettres. J'aime beaucoup l'environnement que cet endroit reflète grâce à l'atelier autobiographie. Cet atelier m'a donné de la réflexivité par rapport à mon problème de lecture et d'écriture. Parce que, quand j'étais jeune, mon père me disait que la maison, « c'est la maison » et l'école, « c'est l'école ». Moi, sans m'en rendre compte, je mélangeais les deux. Toujours à l'automne, ma consommation de drogue et d'alcool s'élargit. Mais au début du mois de décembre, ça devient un problème, je deviens plus agressif avec mon entourage. Mes parents se font un sang d'encre pour moi. Moi, je ne m'apercevais pas de tout ça. La drogue m'a tellement changé qu'il fallait que je mette un bon frein. Le 29 décembre 1999, je me suis repris en main. J'ai tout lâché, la drogue et les mauvaises influences.

Janvier 2000, je rentre au 16-18 pour faire mes mathématiques. J'aime bien la méthode d'étude qui s'y passe. Tout va pour le mieux maintenant.

Maintenant, avec du recul, avec tous les problèmes que ma jeune vie a vécus... Ces problèmes étaient des épreuves à surmonter. Il ne fallait pas de la force physique, plutôt de la force intérieure. C'est sûrement la plus utile, la plus indépendante et la plus forte. Avant, quand j'étais petit, je voyais la lecture et l'écriture comme une chose qui ne se mêlait pas avec les sentiments. Mais plus tard, j'ai découvert que je pouvais exprimer mes peurs, mes rages, mes peines, etc. C'est un des nombreux modes d'expression avec lequel on peut communiquer avec les autres...

Récit de formation de Marie

Petite enfance

Dans ma famille, il y a mes parents, moi et ma sœur. Nous deux, nous avons 4 ans de différence. Moi, je suis la plus vieille. La scolarité de mes parents : ma mère, elle, était secrétaire. Quand elle nous a eues, elle a arrêté de travailler parce qu'elle, travailler et s'occuper de sa famille, elle n'avait pas les énergies pour tout faire. Mon père a travaillé chez Bell Canada. Mes parents, financièrement, ils ne sont pas riches, mais ils ont quand même les sous pour s'acheter une maison, une voiture, etc. Alors, moi et ma sœur, nous n'avons jamais manqué de rien. Nous sommes très chanceuses! Nous avons des parents très présents et très souriants. On a toujours eu du plaisir ensemble, et ça continue!

Alors, à quatre ans, j'aimais beaucoup dessiner, bricoler et jouer aux legos. Ma mère jouait beaucoup avec moi et avec ma sœur. J'ai adoré ça! Pour la lecture, ma mère me lisait souvent des petites histoires. Je me souviens aussi d'un petit livre en carton, avec des images qui me montraient aussi l'orthographe des mots. Pour l'écriture, j'avais des petits cahiers de jeux.

À cinq ans, j'ai commencé la maternelle. Le matin, avant de partir pour l'école, je faisais une petite crise. Mais un coup rendue à l'école, j'aimais ça. Je me souviens qu'à la maternelle, je jouais à l'épicerie avec de vraies boîtes de conserves et des pintes de lait vides. Pour mes crises, cela a cessé quand j'ai cassé une petite tête en porcelaine de ma mère. Quand j'étais jeune, ma mère me disait souvent que j'avais le caractère de ma grand-mère (la mère de mon père). Aujourd'hui, quand je repense à mes crises, ça vient peut-être aussi du fait que j'étais la plus vieille et que ma mère était occupée par ma sœur qui était un jeune bébé.

Enfance

À sept ans, j'ai commencé mon primaire, en classe régulière, à l'école X à Longueuil. Dès ma première année, j'avais des problèmes d'apprentissage. Je ne m'en rendais pas compte mais je

savais que je n'étais pas comme les autres. J'ai fait ma première année deux fois. La première, mon professeur était psychologiquement un peu bizarre. Alors ça ne m'a pas vraiment aidée, et pour la deuxième fois, j'ai eu un meilleur professeur, elle s'appelait Claire-Andrée. Elle était très gentille, et ça m'aidait beaucoup! Alors, grâce à son aide, j'ai réussi à passer mon année! Mes parents, pour me féliciter, ils m'ont acheté une grosse camionnette de Barbie. J'ai été très contente.

Ma deuxième année, mon professeur n'arrêtait pas de me crier après devant toute la classe. Elle me criait après parce que j'avais des problèmes d'apprentissage. Il y avait aussi le fait que j'étais plus lente que les autres. Alors, chaque fois qu'elle me criait après, je restais assise devant mon pupitre. Mais moi moralement, je n'étais pas là, je me renfermais en dedans de moi-même. Elle me criait tellement après, que moi, je n'osais même pas poser des questions. Je ne me sentais pas très aimée. Une fois, elle a dit ma mauvaise note de mon examen devant toute la classe. Je me suis sentie en mille morceaux. L'enfer! J'ai, depuis, des problèmes de confiance et en plus j'étais, de nature, une petite fille sensible, nerveuse et « poignée » à l'intérieur. Alors, tout ça ensemble, ça ne m'a vraiment pas aidée! J'en ai parlé à ma mère, et elle s'est déplacée pour venir parler au professeur. Après, ça s'est stabilisé un peu... Une fois, ce professeur est venue nous voir en troisième année. J'avais juste hâte qu'elle sorte de la classe! Dans la cour de l'école, pendant la récréation, je marchais tranquillement, et il y a deux gars, chacun de leur côté, et moi dans le milieu. Ils se sont mis à me pousser de côté, comme un pendule, mais au moment où il y a eu de l'espace entre les deux, je suis partie. Ça été une année très difficile pour moi.

Ma troisième année, mon professeur s'appelait Diane. Elle était douce mais elle m'abandonnait dans un coin de la classe comme si je n'existais pas. Alors je n'avais pas vraiment d'aide. Alors, à la maison, je ne finissais pas mes travaux au complet. Je faisais ce que je pouvais, et les fois où je ne comprenais pas les exercices, ça me mettait de mauvaise humeur. Ma mère m'aidait mais, vu qu'elle n'a jamais été un professeur, elle m'aidait comme elle le pouvait. Toujours à la récréation, une fois, en hiver, je m'amusais à monter dans une grosse butte de neige. Après l'avoir montée, je me suis assise en haut, et il y a une élève qui est venue s'asseoir sur mes deux jambes. Elle a commencé à me poser des questions, si c'était moi qui avais des problèmes d'apprentissage. Si je ne répondais pas à ces questions, elle mettait de plus en plus son poids sur mes jambes. Après elle m'a poussée, et j'ai déboulé la butte. Après cet événement, quand je suis

revenue dans la classe et que le cours a repris, et quand je travaillais dans mes cahiers d'exercices, etc., j'ai eu beaucoup de difficulté à me concentrer. Cet événement me trottait dans la tête.

À l'école A, j'ai eu une seule amie. Elle s'appelait Julie. Elle était très gentille et elle me respectait. Ça été une très bonne amie! Le cours que j'aimais le plus, c'était l'art plastique parce qu'on ne m'ignorait pas trop, et ça me montrait que j'étais capable d'apprendre quelque chose!

Un bon souvenir : l'école avait organisé un carnaval dans la semaine. Dans ce carnaval, les jeunes les plus travailleurs, les plus disciplinés de l'année, faisaient partie du carnaval. Il y avait même deux jeunes qui avaient été choisis pour faire le roi et la reine. Moi, j'ai fait partie du carnaval avec d'autres jeunes. Pour nous féliciter, on recevait une banderole en feutre blanc avec une inscription faite en carton mince collée dessus. Il y avait d'inscrit « Duchesse » en bleu gris. L'événement s'est passé dans le gymnase de l'école. Tous les élèves et professeurs étaient là. J'étais assise dans mon rang et là, ils ont prononcé mon nom. Quand je me suis présentée vers l'avant, tout le monde m'a applaudie, et là on m'a passé la banderole. J'ai été très contente! Après il y a eu le carnaval. Pour cette fête, j'ai porté une robe longue dorée et argentée, que ma mère m'avait faite, et moi, je me suis fait un chapeau de style pirate, recouvert de tissu doré. J'ai aimé ça. Mais, pendant le carnaval, j'ai été blessée moralement. Il y avait un jeune derrière moi qui s'est mis à me poser des questions, si c'était moi qui avais des problèmes d'apprentissage. Sur le coup, je me suis sentie mal en dedans de moi-même mais en même temps, j'étais tellement contente de l'événement, que je l'ai laissé faire. Je me souviens qu'il y a quelqu'un qui m'avait défendue. Pour la lecture et l'écriture, cet événement m'a encouragée à continuer l'école parce qu'avec mes problèmes d'apprentissage et le fait que je n'étais pas vraiment acceptée à l'école, j'avais souvent l'impression que je n'étais pas « quelqu'un ». Alors, cet événement m'a permis de me connaître un peu.

À dix ans, j'ai commencé ma quatrième année, en classe spéciale à l'école B. Mon professeur s'appelait Pierrette. Cette année-là, quand j'ai appris que je restais en classe spéciale, un soir, dans mon lit, je me suis mise à pleurer. Ma mère est venue me consoler et elle aussi s'est mise à pleurer. Mais, j'ai quand même aimé mon année parce que mon professeur m'aidait! Même que je faisais de plus en plus mes devoirs. Pour m'aider davantage, mes parents, ils me faisaient

suivre par une orthopédagogue à l'extérieur de l'école. J'en ai eu trois : une pour ma quatrième année et ma cinquième année et une autre pour la première année du secondaire. Ça m'a beaucoup aidée! J'ai un bon souvenir de cette année-là. Mon prof m'a fait participer à un concours de costumes d'Halloween à l'école.

Ma cinquième, je suis allée à l'école C en classe spéciale. Mon professeur s'appelait Claudette. Au primaire, c'est la seule école que j'ai aimée. Elle était petite, et il y avait une belle ambiance! Je me faisais niaiser par les élèves de ma classe, mais pas par les élèves de l'école. Même pour un temps, je faisais de la surveillance pendant l'heure du dîner.

Ma sixième année, je suis allée à D, toujours en classe spéciale et avec le même prof et le même groupe que la cinquième année. C'est la première fois que ça m'arrivait parce que je passais mon temps à changer d'école. Cette année-là, je l'ai trouvée très difficile. Je me faisais toujours niaiser par les élèves de ma classe et pendant l'année, dans l'autobus scolaire, il y avait des jeunes qui avaient de gros problèmes de comportement. Un matin, quand je suis montée dans l'autobus, en passant dans la rangée, je me suis fait pincer une fesse. Après, quand je me suis assise sur mon banc, il y en a un qui est venu s'asseoir près de moi, et il a allumé son briquet près de ma figure. Après il s'est levé, et moi, je suis allée m'asseoir derrière le chauffeur, en pleurant. Pendant la journée, je suis allée parler à mon professeur, et mon prof m'a envoyée à une responsable. Alors, après l'école, la responsable est montée dans l'autobus pour parler à tous les jeunes et avertir le chauffeur que si les problèmes recommençaient, d'aller l'avertir. Il n'y a plus jamais eu de problèmes pour le restant de l'année.

Adolescence

À treize ans, j'ai commencé mon secondaire 1, en classe spéciale, à E. Dès ma première journée, j'ai été très nerveuse. Il y avait tellement de monde que je me pensais dans une station de métro! Mais nous, on était dans un secteur fermé avec nos locaux. Alors au moins, on n'était pas mêlés avec le monde de l'école! Une fois, après l'école, dans l'autobus scolaire, je me suis demandé si je pourrais, un jour, aller faire mon secondaire ou, au moins, sortir des classes spéciales... Mais, j'ai quand même un bon souvenir, c'est un dessin que j'ai fait qui est une fleur, avec une belle note au bas de la page!

À quinze ans, je suis allée faire mon secondaire 2 en classe de T.G.A., à la polyvalente F. J'ai bien aimé cette école parce que c'était moins gros que l'école E. Mais, les classes T.G.A., il y avait beaucoup plus de problèmes de comportement que d'apprentissage. Les étudiants n'arrêtaient pas de niaiser ou de faire des crises en lançant les chaises jusqu'au plafond de la classe. Cette année-là, ça été une grosse année pour moi, parce que je commençais mon traitement en orthodontie. J'ai commencé mon traitement avec un appareil pour la mâchoire. Cet appareil servait à replacer ma mâchoire qui était croche. Cet appareil, je le portais le jour et la nuit. Je pouvais l'enlever seulement pour boire et manger. Cet appareil, je l'ai porté pendant deux ans. Alors une fois, Solange, mon professeur de français m'a demandé de lire un texte à voix haute. Je me suis mise à lire, et il y a un jeune qui riait de moi, devant toute la classe. Solange l'a averti, et je lui ai dit merci. Je me suis sentie toute drôle en dedans de moi-même. J'aurais voulu lire mieux mais je ne pouvais pas. Après, à chaque fois qu'elle demandait à un jeune de lire un texte à voix haute, je ne disais rien et je laissais un autre jeune lire à ma place. Pour l'écriture, ça pouvait aller parce que je travaillais tranquillement à ma place. Dans ma classe, on me niaisait, on riait de moi souvent ou on me bavait. Dans le corridor du gymnase, il y a eu une fille de ma classe qui m'a pris le collet parce que je n'avais pas compris et répondu à sa question. En plus, pendant l'année, j'ai eu une opération qui faisait partie du traitement. On m'a enlevé quatre jeunes dents pour faire de la place pour que, par la suite, après mon appareil, ils puissent me poser des broches pour plus tard. Alors, quelques jours après mon opération, j'allais à l'école avec les deux côtés extérieurs de la mâchoire un peu enflés et colorés. Cette année-là, ça été l'enfer! Tout est arrivé en même temps, l'adaptation à l'appareil, de me retrouver pour la première fois dans une classe de TGA, alors, apprendre la lecture et l'écriture, dans ces conditions, j'ai trouvé ça très difficile! Aujourd'hui je suis toujours en traitement.

Un bon souvenir de mon secondaire 2. Mon prof Solange a distribué à tout le monde, pendant le cours de français, une petite lettre. Aujourd'hui, je l'ai encore! Je l'ai beaucoup aimé ce prof, et elle était très gentille. Aujourd'hui, on est resté amies. Je revois aussi Cathy, ma grande amie de la polyvalente F!

À 16 ans, j'ai commencé mon secondaire 3, toujours en classe de T.G.A., à la polyvalente F. Mon professeur de français s'appelait Micheline. L'atmosphère de la classe était toujours très difficile. En plus, notre local se trouvait au premier étage, près du secteur des cases. Alors, quand

c'était l'heure de la pause, les étudiants n'arrêtaient pas de nous défigurer, de nous traiter de « cons et de mongols ». Quand j'entendais ces mots-là, ça me virait tout à l'envers. L'enfer! Quand ce n'était pas les étudiants de ma classe et les étudiants de l'école, c'était avec le professeur. Une fois, mon prof de français, elle nous a donné du travail à faire dans notre cahier d'exercices. Quand elle a vu qu'on avait terminé, elle a passé dans les rangées. Après avoir vu notre travail, elle nous a dit que toute la classe avait eu de la difficulté à comprendre les exercices. Ensuite elle nous a dit qu'on ne ferait rien de bon dans la vie (quelque chose dans ce genre-là). Dans la lecture et l'écriture, après ce que le prof venait de nous dire, quand je travaillais dans mon cahier d'exercices ou quand je faisais les feuilles d'exercices qu'elle me donnait, j'ai eu de la difficulté à me concentrer. Quand l'école était finie et que je revenais chez moi, je décompressais. J'étais bien chez moi et des fois, pour me détendre, je faisais du dessin!

Moi, vivre dans des classes spéciales, ça devenait de plus en plus difficile au niveau moral. Comme j'avais des problèmes d'apprentissage, j'avais de la difficulté à me concentrer à cause des problèmes dans la classe et à l'école. J'étais découragée, je devenais de plus en plus inquiète face à mon avenir. Alors, pour la lecture et l'écriture, j'étais tellement mêlée avec moi-même et avec l'école, que je n'avais pas vraiment le goût de lire. Pour l'écriture, ça pouvait aller parce que j'ai toujours aimé écrire, même si je n'écrivais pas souvent.

À 17 ans, j'ai fini mon secondaire à la polyvalente F. J'ai eu une lettre de l'école comme quoi ils ne me prenaient plus pour la prochaine année et qu'ils m'envoyaient faire des stages à l'école G, à Longueuil. J'étais découragée! Alors je suis allée faire ces stages. Ces stages duraient un an, et j'avais trois stages à faire. J'ai fait mes stages à Saint-Bruno, j'ai bien aimé ça! Mon premier stage, c'était dans un « pet shop », le deuxième, c'était dans une pharmacie, et le troisième, c'était chez un fleuriste. Celui que j'ai aimé le plus, c'est le « pet shop » parce que j'adore les animaux! Après mes stages, j'ai demandé à mon professeur de G s'il pouvait me trouver une école, et il n'a rien trouvé. Alors, quand je suis sortie de cette école, je me suis sentie dans le néant. Je savais lire et écrire mais quand j'écrivais, je faisais beaucoup de fautes et pour le calcul, je calculais mais sans vraiment comprendre ce que je faisais.

Jeune adulte

À 18 ans, quand j'ai fini mes stages à G, j'étais tellement mêlée avec moi-même que j'ai décidé d'abandonner l'idée de retourner aux études, pour penser à moi. Alors, pour apprendre à me connaître et développer ma confiance en moi, j'ai pris des cours de dessin et de couture à la ville de Saint-Bruno. C'est ma mère qui me l'a suggéré et à partir de là, j'ai pris ma décision. J'ai pris ces deux cours pour un an. Après, j'ai décidé de prendre juste le cours de dessin parce que c'est ce cours-là que j'aimais le plus. J'apprenais à faire des portraits et des paysages, en touchant différents matériaux comme le crayon gras, le fusain, la sanguine et le pastel. J'ai beaucoup aimé l'ambiance de ce groupe parce que c'était la première fois, depuis mes problèmes à l'école, que je connaissais la tranquillité et le respect! J'ai commencé à être un peu plus heureuse à partir de là. Aujourd'hui je continue toujours mes cours de dessin. Je suis des cours privés, avec mon ancienne prof de la ville de Saint-Bruno, pendant les vacances d'été, quand je peux. Ça fait maintenant neuf ans que je dessine.

À 20 ans j'ai recommencé mes études à l'Éducation des adultes, en alpha, dans le vieux Longueuil. Je suis restée 2 ans à cette école. J'ai reçu un pamphlet à la maison, et il y a aussi mon père qui m'a beaucoup encouragée! Ça me faisait un peu peur au début mais après, j'ai été contente de ma décision! Pour la journée de mon inscription, mes parents m'ont accompagnée. Cette journée-là, j'étais très nerveuse et ce qui m'inquiétait beaucoup, c'est si je retournerais dans les « classes spéciales ». C'est une dame qui m'a accueillie, on a parlé un peu. Après, elle m'a fait passer un petit test qui était de la compréhension de texte, ensuite elle m'a dit de lire le texte à voix haute. Mes parents étaient très contents de voir que leur fille savait bien lire. Moi aussi j'ai été très contente parce que, avec les classes spéciales, je ne pensais pas que j'étais vraiment capable d'apprendre, au niveau scolaire. Alors la dame m'a dit que je serais classée dans un groupe fort. J'ai été très contente! Alors, vu qu'elle n'enseignait pas dans un de ces groupes, elle m'a envoyée à une autre dame qui, elle, s'occupait de faire passer, aux étudiants, les vrais tests d'entrée pour les groupes un peu plus forts.

Ma première année, de se lever le matin et de se remettre à lire et à écrire, ça n'a pas été évident mais j'avais le goût de recommencer! Alors, j'ai passé à travers et j'ai même changé de niveau! Ma deuxième année a été plus facile, comme j'avais le goût de lire, j'avais un peu moins de difficulté à composer. Ma calligraphie était un peu plus belle, et j'ai très bien réussi mon premier exposé oral. J'ai eu une très bonne note! Pour ma troisième et quatrième années, on a déménagé au centre H, à Longueuil. Eux, ils donnent des heures et vu que mes heures étaient écoulées, j'ai

été obligée de partir. Je suis restée quatre ans avec eux. Alors, j'ai parlé à ma conseillère d'orientation, et elle m'a parlé de la Boîte à lettres.

Entrée à la Boîte à lettres

À 24 ans, je me suis inscrite à la Boîte à lettres. Avant de m'inscrire, je voulais connaître un peu le programme. Alors j'ai pris un rendez-vous. C'est Pascale qui m'a rencontrée, et j'ai tout de suite aimé l'atmosphère de la place!

À 25 ans, je suis allée aller passer mon test de français pour le secondaire, à l'Éducation des adultes, dans le Vieux Longueuil. Une semaine plus tard, on m'a appelée, et j'ai appris que je ne l'avais pas passé. J'ai été un peu déçue mais j'ai tellement été nerveuse et en plus je n'arrêtais pas de penser, pendant mon examen, à mon passé. Alors je n'ai pas été très surprise de la nouvelle. Alors je suis retournée à la Boîte à lettres. Ça fait maintenant 4 ans que je suis avec eux!

À 27 ans, moi je suis dans le cours autobiographie depuis 2 ans. Alors j'ai commencé à aider les jeunes qui font partie du cours autobiographie. J'adore ça! C'est une très belle expérience, et je suis bien là-dedans. Maintenant j'ai 28 ans, et ça continue. C'est vraiment mon domaine. Je dis souvent à ma mère que si j'avais réussi mes études, je serais devenue professeur de dessin parce que le dessin, ça toujours été une passion pour moi. Le cours autobiographie, ça m'a beaucoup aidée. En écrivant sur ma vie, ça m'a permis de voir plus clair et de comprendre ce qui s'est passé. Ça m'a permis aussi d'aimer de plus en plus la lecture et l'écriture!

Moi j'ai été très chanceuse d'avoir des parents qui m'ont aidée à passer à travers tout ça. Je ne sais pas ce que je serais devenue sans leur aide. Je suis née dans une bonne famille. Ça toujours rit chez nous. Moi et ma sœur souvent, les fins de semaine, on se bataillait avec des oreillers, avec nos parents, dans leur chambre. Au point qu'on brisait les lampes! Il y avait deux lampes en plâtre, quand elles tombaient, il y avait un morceau de plâtre qui partait! Ma mère, après, elle essayait de recoller les morceaux qui étaient tombés par terre. Des fois, ça collait, et des fois ça ne collait pas!

Quand on est allés à la graduation de ma sœur, cette journée-là, ça m'a fait un petit « quelque chose ». Je ne suis pas jalouse mais j'aurais bien aimé, moi aussi, vivre un moment comme celui-là... Mais, comparé à avant, je m'en fais moins avec ça maintenant. Alors, vu que j'ai été moins gâtée au niveau des études, et que mes parents ont payé à ma sœur des écoles privées, ils m'ont amenée en France, en septembre (98). J'ai adoré mon voyage! Moi et ma sœur, nous avons toujours été très stimulées par nos parents. Quand on était jeune, ils nous emmenaient voir des sites historiques. Alors moi qui avais des problèmes d'apprentissage, ça m'a beaucoup aidée. Ce qui m'a aidée aussi, c'est que mes parents sont un peu disciplinés. Alors, quand j'ai des travaux à faire, j'aime bien être à temps et quand j'ai des rendez-vous ou autres, j'aime bien être à l'heure! Mes parents n'ont pas été très gâtés et ils ont travaillé fort pour réussir leur vie. Mon père, quand il était jeune, il travaillait et il se mettait de l'argent de côté pour payer ses études, et ma mère elle aussi s'est mise à étudier. Alors, moi et ma soeur, le fait que nous ayons toujours eu une bonne image de nos parents et qu'on a aussi leur motivation, ça nous a aidées dès notre jeune âge à prendre de plus en plus conscience que, si on ne travaillait pas à l'école, on ne saurait pas grand-chose pour plus tard. (Quand on était jeune, ma mère nous le disait souvent.) Alors, ça m'a aidée à persévérer dans mes études!

Pour la lecture, mes parents lisent beaucoup comme des journaux, des biographies, des romans policiers. Les bibliothèques chez moi ont toujours été remplies de livres.

Aujourd'hui, j'adore lire et écrire! Je pense que le goût de la lecture et de l'écriture vient de ma première année en alpha, dans le Vieux Longueuil. C'était la première fois que je commençais à être heureuse dans une école! Il y a aussi mon professeur de ma première année en alpha qui m'a beaucoup encouragée au niveau de la lecture. Tout ça ensemble, ça dû m'aider énormément. Je pense que le fait que j'avais des problèmes d'apprentissage et qu'à l'école j'avais des problèmes avec des professeurs et des étudiants, je n'avais pas vraiment de plaisir à lire et écrire. Aujourd'hui je suis plus intéressée parce que ma qualité de vie, au niveau de mes études, est meilleure. Alors, j'apprends mieux.

Moi lire et écrire, c'est très important maintenant parce que ça va me donner un meilleur vocabulaire pour plus tard. Un matin, à la Boîte à lettres, j'ai commencé à lire un article du journal « Le Devoir » et vu que je ne l'avais pas fini, dans l'après-midi, chez moi, j'ai pris le

journal « Le Devoir » de ma mère et j'ai continué à lire mon article. Je n'avais jamais fait ça avant!

Pendant le voyage en France, mes parents ont acheté quelques livres sur le château de Versailles et sur le musée du Louvre. J'en ai lu quelques-uns, et ça été très intéressant! Je m'attache de plus en plus à mes livres et ce qui est précieux pour moi, c'est mon cartable de toutes mes recherches personnelles que j'ai faites dans le cours « thème ». Quand je lis, j'essaie de varier mes lectures sur des sujets qui m'intéressent pour apprendre plus.

À Noël, j'ai reçu de ma sœur un bel agenda Tintin. Il est très beau, il y a de belles photos toutes en couleur du livre *Les sept boules de cristal*. Avant, quand j'étais jeune, j'aimais ça écrire mais pas au point d'écrire dans un agenda. J'écris aussi dans un petit cahier de notes qui a dessus « La Joconde » que j'aime beaucoup! J'aime ça parce que ça me permet d'écrire les choses que je dois faire comme mes travaux, les rendez-vous, etc., et ça me permet aussi d'avoir la tête libre.

Récit de formation de Ralph

Avant ma naissance, mes parents avaient mis au monde ma sœur Laurie, le 13 octobre 1975. Puis, un an et demi plus tard, je viens au monde. Cela n'a pas plu à mon père, que je sois venu au monde. On habitait Saint-Hubert. Il était souvent à l'extérieur de Saint-Hubert, Longueuil ou il partait en voyage pour Haïti, pour voir sa famille. Quand il venait à la maison, il s'occupait plus de ma mère ou de sa fille.

Ma mère, elle, prenait son rôle à moitié, vu que c'était elle qui avait notre garde. C'était peut-être trop pour elle. Ma mère nous laissait presque la maison tout seuls. Les accessoires ménagers, comme les ronds en fer qu'il ne fallait pas toucher, nous l'avions appris par nous-mêmes, et pour l'allergie c'est la même chose : nous, seuls. Et un autre événement que je n'ai jamais plus refait, c'est de mettre ma tête entre les barreaux en fer d'un balcon. Ma mère ne me l'a pas enseigné, je l'ai su tout seul.

Mes parents avaient beaucoup de problèmes de leur côté qu'ils ne trouvaient aucun mot pour se les dire, et cela a amené des querelles fréquentes. Ma mère, qu'est-ce qu'elle voulait, c'était de l'argent seulement pour nous faire nourrir, et mon père lui en donnait beaucoup. Elle ne pouvait pas ou préférait ne pas aller travailler pour nous faire avoir une vie plus confortable. C'est très sûr que mon père ne prévoyait pas avoir d'enfant avec ma mère. Elle lui demandait trop d'argent, mais il finissait toujours par lui accorder ses désirs. Avec cet argent, elle ne nous a même pas fait trois repas dans une journée. Puis l'aide sociale, qu'est-ce qu'elle faisait avec cet argent? Cette négligence était tellement présente qu'elle allait dans les églises pour nous faire manger. Tout cela a provoqué en mon père une frustration cachée et qu'il a sortie sur nous, sans nous avertir. C'est un soir, il était venu à la maison. Moi et ma sœur, on était obligés de rester silencieux toute la durée que mon père était là. Lorsqu'il a franchi la porte et s'est en allé, nous avons fait amener un de ces bruits de joie de le voir partir, que mon père l'a entendu du bas de l'immeuble, et il est monté nous donner une de ces corrections dont je me souviens encore!

J'ai commencé l'école à cinq ans et demi. Déjà pour aller à l'école et en revenir, j'étais tout seul. Je me souviens que ma mère en avait plus qu'assez de me voir sortir dehors. Puis, elle a décidé de m'enfermer dans la maison. Elle avait mis le petit crochet, mais j'ai pris une chaise et je l'ai décroché. Je n'ai pas de souvenir que ma mère parlait à d'autres personnes pour une socialisation. Elle n'était que pour elle.

Je me rappelle seulement qu'en maternelle j'étais tranquille. Ma maternelle se passait en hiver. Quand j'étais dans cette classe, tous les jeunes avaient le choix de leur place. Moi, j'ai pris une table où il n'y avait personne puis j'ai fait le travail du professeur, qui était un dessin. Je pense que le professeur aimait bien mon travail parce que je sentais sa présence au côté de moi. Ça m'étonne que je n'ai pas crié ou pleuré puisque je suis allé à l'école tout seul. Je n'ai même pas eu peur...

De la première à la troisième année, ça allait bien. J'avais des bonnes notes. Je m'entendais avec les personnes qui étaient alentour de moi. J'avais des professeurs qui m'entouraient, je me sentais bien au primaire. Pour les professeurs, je ne me souviens de rien d'eux. Mais, en quelque part, ils ont bien fait leur travail parce que j'ai eu de bonnes notes. Peut-être que j'aimais ça être dans une classe et même étudier. C'est que j'ai vérifié, à mon adolescence, grâce aux souvenirs que ma sœur avait gardés, que j'avais de bonnes notes quand j'étais au primaire. J'avais presque des « A », j'étais bien. J'aimais l'école quand même. D'après mes bulletins, tout, j'avais des A, B, C, mais pas plus bas. Je ne sais pas pourquoi. À huit, neuf ans, j'étais en troisième année.

C'est plus en troisième année que j'ai su que j'avais beaucoup d'énergie. J'avais sept à huit ans, je suis entré dans la cour d'école, les yeux fermés, avec une vitesse très élevée et je suis arrivé le front directement sur du bois. Puis j'ai eu une prune noire dans le front. Dans ce temps, aussi, j'étais vraiment un petit garçon agité, énervé et les récréations me servaient beaucoup à dépenser le surplus d'énergie. Ma mère a pensé que j'avais de gros problèmes d'agitation et elle a consulté un médecin. Il a dit que j'étais hyperactif et il m'a traité avec du *ritalin*. C'est là aussi que j'ai eu beaucoup d'apparitions de maladies. C'est vraiment là que j'ai su que j'avais l'asthme. Aussi que j'étais allergique à plein de choses. Puis aussi, j'étais souvent hospitalisé pour l'asthme parce que mes crises étaient plus fréquentes. J'étais mal médicamenté. Ce temps-là ne me permet pas de

savoir si je travaillais en classe ou si je faisais mes devoirs. Il me semble que je ne ratais pas souvent l'école puisqu'elle était près de chez moi.

J'ai rencontré Pierre-Olivier vers les sept, huit ans. Pierre-Olivier et moi on s'entendait bien, puis ma mère l'aimait bien aussi. C'est pour cela que la mère de Pierre-Olivier est devenue ma marraine. Pierre-Olivier et sa mère vont toujours rester dans ma mémoire, dans le passé ou le futur. C'est des témoins de ma vie.

Vers neuf ans, nous sommes déménagés à Longueuil. Là, on était très pauvres. Dans toute la maison, il y avait peu de choses. Le salon n'avait même pas de divan et une petite télévision qui était dans un coin. Et la même chose pour la nourriture. Ma mère était pourtant une travailleuse quand on habitait sur Chemin du Lac et elle recevait de l'aide sociale en même temps qu'elle travaillait. Elle aimait souvent acheter des vêtements très beaux, avec ses cigarettes qui coûtaient cher à la fin de la semaine.

Je suis à Longueuil. J'ai dix à onze ans. Je vais à l'école sur Chemin du Lac qui s'appelle A. À cette école, je suis classé en 5^e primaire régulier. Après un mois et demi dans cette classe, je me suis retrouvé en 4^e primaire, parce que je ne faisais pas mes devoirs. Mon père me battait parce qu'il voulait que je les fasse. Ma mère, elle, m'emmenait à l'église, à la place que je fasse mes devoirs. Ils m'ont descendu parce qu'il me manquait de connaissances pour passer. En 4^e primaire, j'ai fait toute l'année. Mais je n'ai pas monté en 5^e, l'école a préféré m'envoyer dans une école où il y avait des classes spéciales. Et je me suis retrouvé à l'école B.

À onze, douze ans, je suis à B. Au début, je me tenais tranquille. En même temps, c'est à B que j'ai eu beaucoup de problèmes. J'avais beaucoup de difficultés à rester à la même place, il me fallait bouger. Quand je suis rentré à B, ça n'allait pas bien parce que je dérangeais beaucoup. Je me tirais avec les jeunes, même s'ils ne voulaient pas. Il m'arrivait de me battre et de menacer des jeunes. D'autres plus grands que moi me secouaient un peu, pas juste parce que j'étais noir mais aussi, je le méritais. Je commençais à déranger les jeunes dans ma classe. Qu'est-ce que le professeur disait, ça ne m'intéressait pas. Il donnait des exercices à faire, je ne les faisais pas. Je sais une chose, je n'écrivais pas. Il y a aussi que je ratais souvent l'école pour aller traîner dans

les centres commerciaux et même voler. Des jours, je ne me présentais même pas à l'école et quand ils appelaient chez moi, je disais que j'étais malade. Ce n'était pas vrai.

Un jour, j'ai décidé de marcher droit. C'est en 6^e année, j'avais douze à treize ans. Pourquoi? Je pense que c'est parce qu'il y avait un nouveau prof, qui était un ex-policier et qui donnait de la discipline. Et lorsque j'ai décidé de marcher dans la bonne direction, le directeur est venu me voir dans la classe. Il m'amena hors de la classe pour m'annoncer qu'après ma fête, il me fallait partir parce que je devenais le plus vieux de toute l'école. Ma fête a passé, et je me suis dirigé vers le secondaire, dans une autre école où ça allait très bien.

À la fin du primaire, ma famille et moi, on ne s'entendait sur rien. Ma mère ne faisait plus la loi. Elle était souvent absente. Elle préférait aller chez ses amis« es ». Moi et ma sœur, pendant que ma mère était partie, on se chicanait souvent. On allait jusqu'à des coups d'objets et des coups de poing. Mon père, c'était de faire ses tours à la maison puis apporter un peu d'argent, comme les années précédentes. Parce que ma mère ne faisait absolument rien, moi, j'en profitais pour faire ce que je voulais puisque personne ne me surveillait. Cela m'a valu d'aller en famille d'accueil, avec l'absolution de ma mère, en cours de secondaire 1.

À douze, treize ans, je suis à l'école C. Dans les premières semaines d'école, je fonctionnais très bien dans les cours de français. Le prof enseignait de façon à comprendre. Elle nous aidait aussi dans notre famille, puis elle voulait me donner une chance pour le secondaire 2. Mais aussi, on avait d'autres cours, comme E.M.T., qui ne m'intéressaient vraiment pas. Je niaisais plutôt que d'écouter le professeur. Le professeur le savait et elle me surveillait souvent en classe, puis moi je la provoquais. Quand c'était l'éducation physique, je fonctionnais très bien. Le foyer ne nous aidait pas dans nos travaux scolaires. Je préférais ne pas demander d'explications quand je ne comprenais pas, comme ça, je donnais l'impression de tout comprendre, et ils me lâchaient tranquille. Mais pour l'école, en foyer, tu étais obligé d'y aller à l'école.

Quelques semaines plus tard, je me suis retrouvé en centre d'accueil. J'étais transféré au centre D. J'avais treize, quatorze ans. Je ne me suis pas habitué, au début, à l'école du Centre. Parce que l'école du Centre refusait de me faire graduer en secondaire 2, parce qu'il me faudrait réapprendre tout au début du secondaire. Dans ma classe, au Centre, il y avait beaucoup de

compétition, c'est pour cela que je travaillais très fort. J'avais même hâte de connaître mes prochains fascicules pour travailler encore plus durement. Là-bas, j'étudiais en classe en CC2-3. Et quand j'arrivais dans ma chambre, je faisais mes devoirs et des fois je les écrivais dans la cuisine. Puis je voyais des jeunes en secondaire 1 en montant qui travaillaient à la même place que moi, et il m'arrivait de leur demander c'était quoi qu'ils travaillaient. J'étais encadré correctement mais j'avais aussi beaucoup de privilèges. Tous les jeunes qui étaient dans le Centre ne pouvaient se permettre de rater un seul cours sans raison, sinon ils étaient toute la durée du cours dans leur chambre. Je suis sorti du Centre d'accueil à l'été, mais ça n'allait pas bien chez nous. Je suis donc retourné au Centre d'accueil une deuxième fois.

Je suis sorti du Centre vers dix-sept, dix-sept ans et demi, pour de bon. Je suis obligé de transporter mes sacs par moi-même, tout seul, sous la pluie. Ma famille m'accueille d'une drôle de façon, sans émotion... J'ai fini à C, au troisième étage, en secondaire CC 3, puis ça n'a pas duré longtemps. Il ne me restait que cinq mois d'école avant d'aller sur le marché du travail. Pendant ces cinq mois, je n'ai presque rien écrit, écouté, et tous mes devoirs n'étaient jamais faits. Je commence à avoir des sorties avec des amis. Je commence à prendre de l'alcool, de la drogue et en même temps, la violence qui débute. Lors des examens, mes notes étaient de 40% en descendant. Et l'été, j'ai décidé de passer mes examens à l'éducation des adultes. Je ne les ai pas passés et je me suis retrouvé à la Boîte à lettres à dix-huit ans.

À dix-huit ans je me trouve, après mes examens, à la Boîte à lettres, des tout nouveaux profs pour moi. Elles font leur travail avec une grande passion. Elles aiment faire apprendre aux jeunes qui sont en difficulté. En connaissant mes nouveaux professeurs, j'ai pris goût à travailler parce que les profs te donnent confiance, t'aident, te comprennent et ne cherchent pas à te dévaloriser. Dans mes débuts à la Boîte à lettres, les gens trouvaient que mon écriture était à soigner. Je mélangeais des mots, et ça rendait la lecture très dure. J'y écrivais, puis ils savaient trop que j'étais analphabète. Mais je me tenais à ma place à la Boîte à lettres. Comment? Je sais que chaque jour je me levais pour aller à l'école. Je savais qu'en y allant j'aurais du plaisir. En plus, les personnes qui y travaillaient, motivaient les jeunes. Moi je cherchais toujours leur aide pour comprendre parce qu'ils enseignaient tellement bien que je les trouvais sympathiques dans leur façon d'enseigner. Ça m'a permis d'avoir un réel intérêt pour l'école. J'allais à cette école pour apprendre. J'ai même pas eu l'idée de penser négativement quand j'étais à l'intérieur de l'école.

À mes dix-huit ans, rien ne change dans ma famille. Mon père vient faire ses tours voir comment se porte sa fille à l'école, et moi j'étais laissé de côté, pas juste à cause de ma scolarité, mais aussi par mon caractère que mes parents et ma sœur avaient beaucoup de difficulté à accepter. Il y avait des fois mon père venait et il établissait une petite rencontre familiale. Tout le monde pouvait dire ce qu'il voulait. Tout le temps, c'était sur moi que l'un des trois s'arrêtait pour critiquer ma façon de m'exprimer et mon caractère. Je pense que c'est ici que cette famille commence à se comprendre. Il y a aussi que tout le monde, on a grandi, et moi qui suis plus souvent chez moi. Mais ce n'était pas moi qui faisais partir mon père. C'était ma mère à vouloir son argent. Ma mère, même si elle avait de l'argent de mon père et de l'aide sociale, elle ne payait même pas le loyer et elle a accumulé près de deux mille de dettes. Pour cela on a déménagé à Longueuil, sur Lavallée.

Mon éducation m'a aidé à comprendre et à faire réagir mon père. Mais l'atmosphère n'a pas vraiment changé, parce que nous ne parlons pas de nos sentiments. Mon père, lui, il parle sans se gêner. Quand il dit qu'il faut changer des choses dans notre famille, ce n'est pas pour nous faire plaisir. Il peut aller jusqu'à nous faire réfléchir. Chacun de nous, on est très distant l'un envers l'autre. Après toutes ces années, presque rien n'a avancé. On ne se connaît même pas. Et pour l'argent, maintenant, on n'en a que très peu. Ma mère ne travaille pas, donc la nourriture se fait très moindre. C'est pour cela que ma mère va dans une banque alimentaire aujourd'hui. Parce que mon père apporte de moins en moins d'argent à la maison. Tout ça n'aide pas ma sœur pour son université. Puis je me suis débrouillé avec le peu d'argent que j'avais pour lui donner. Et je ne me souviens plus qu'elle m'a remercié.

À dix-neuf ans, je pense que c'est l'année où j'ai travaillé sur moi-même avec l'autobiographie, et cela m'a rapporté jusqu'à maintenant. Ce projet demandait de la réflexion, de l'écriture, lecture, et c'est comme ça que j'ai su que j'étais capable un peu de travailler avec mon cerveau. Là dans ce cours, comme plusieurs cours, je n'ai pas été souvent absent.

Cela fait presque un an et demi que je suis à la Boîte à lettres, j'ai dix-neuf ans et demi. Comme je sortais graduellement de la délinquance, je rentrais graduellement à l'école. C'était dur, mais faisable. Où ça été très difficile, c'est dans la famille. Surtout avec mon père et ma sœur.

Lorsque je parlais avec eux, j'avais tendance à ne pas utiliser les mots que j'avais appris à la Boîte à lettres, mais plutôt crier et m'enfuir quand je n'étais plus capable de leur faire face. Je n'aurais pas pu les battre avec la parole, ils étaient tous deux à l'université. Ces deux-là se servaient de leurs paroles subtiles et puissantes pour me rabaisser. Ils savaient que je comprenais lorsqu'ils faisaient cela. Je me défendais en parlant un peu, mais eux en disaient dix fois plus que moi. Mon père et ma sœur étaient de fins manipulateurs avec moi, et ma mère en essayant d'avoir toujours le dernier mot. Moi, je ne faisais rien pour me défendre ou m'obstiner ou convaincre que mes idées étaient très bonnes à écouter. Ils n'écoutaient jamais. Mais moi, pendant le temps que je m'obstinais avec ma sœur, à la maison, je continuais à aller à la Boîte à lettres et je pratiquais mon français, l'autobiographie, les maths et à apprendre à laisser parler mes sentiments et à communiquer avec les autres. Cela a été très dur à faire. J'ai pris conscience à dix-neuf ans et demi, avec l'autobiographie, que je savais écrire et réfléchir, ça m'a ouvert la parole. Je me suis aperçu que je n'étais pas si nul que ça. J'avais une tête puis je pouvais capter des informations des autres, quand ils parlaient surtout. Puis, j'ai décidé de ne pas lâcher même si c'était dur. J'ai décidé de continuer dans la même lancée, puis de m'améliorer. Pour m'enrichir, je regarde le plus souvent que possible les livres qui me tombent sous la main. J'essaie, au travers les livres et la télé, de m'enrichir et de connaître davantage les événements que je ne pouvais pas comprendre, les années passées. Maintenant, je ne me gêne plus pour écrire et lire chez moi, dans ma chambre et sur ma table de travail, chose que je ne faisais pas parce que je ne pouvais pas m'imposer.

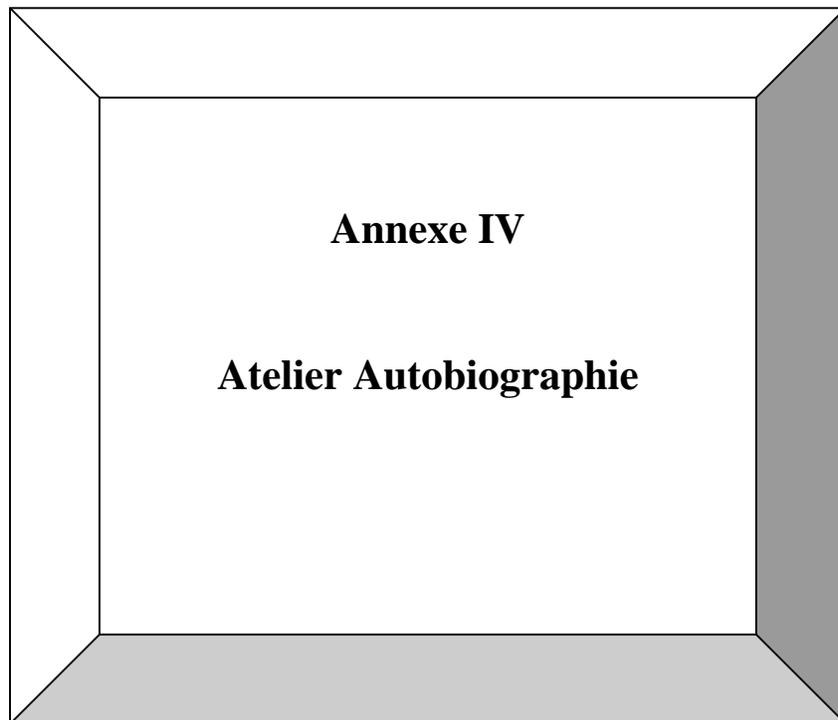
À vingt ans, notre famille déménage. On va habiter tout près de notre ancienne maison. Moi je savais qu'on changeait d'appartement. C'est pendant l'été. Je n'ai même pas pointé mon bout de nez lors du déménagement. Je m'amusais à la place, avec des amis. Si j'ai fait ça, c'est que je ne voulais pas voir mon père. Ma sœur m'a écrit l'adresse sur un papier puis, je me suis rendu. Déjà ma sœur était en désaccord, elle marmonnait, irraisonnable, elle ne voulait pas de moi dans notre chambre. Pourtant, elle savait que nous ne pouvions pas nous payer un cinq et demi. On avait un quatre et demi pour trois personnes. De toute façon, où que je sois dans la maison, elle n'est pas contente.

Pour l'école ça allait très bien. Je fonctionnais à plein régime. Chaque jour, j'allais à la Boîte à lettres, j'étais rarement absent ou même en retard. Ma motivation était géante. Il n'y avait personne qui pouvait m'en empêcher. Maintenant, je sais mieux lire et écrire tout ça, grâce à la

Boîte à lettres qui m'a donné de l'expérience. Les personnes qui m'ont aidé à avancer dans la vie, c'est des filles. Je sais que je peux me rendre loin dans mes études. Il me faudra toucher, prendre, ouvrir davantage les livres que j'aurai à ma portée. Comme je me connais, avant d'atteindre mes objectifs, il va me falloir travailler. Malgré tout, je ne peux pas m'arrêter à cette hauteur puisque je sais qu'il me manque des étapes à faire. Aussi j'ai appris qu'il me fallait prendre tout mon temps d'apprendre, sans me presser. Il y a aussi que je prends chaque fois du temps pour apprendre, et ça m'a donné le plaisir d'en savoir de plus en plus sur la grammaire, la lecture, les mathématiques. C'est l'écriture et la lecture que j'aime le plus grâce au premier livre que j'ai lu.

À vingt et un ans, je vois très peu ma famille et quand on se voit, les mots ne sortent même pas pour se parler. J'aime mieux les éviter comme ça, ça produit moins de chicanes et si on a quelque chose à se dire, on se parle. C'est notamment la même chose pour mon père et ma mère, les mots sont rares. Si les parents nous parlent, c'est pour nous dire des bizarreries. Un exemple : sur leur couple. Mais mon père lui, il a changé un peu à mon sujet. Il me prend de jour en jour comme un humain. Il est arrivé une fois, que j'ai échangé une conversation avec mon père, face à face, dans notre immeuble. J'étais comme stressé mais calme en même temps. Cela a amené un combat intellectuel lorsque nous sommes entrés mon père et moi. C'est la nouvelle tournure dans cette famille : le plus intelligent l'emporte ou le, la plus intéressant(e) va gagner de son côté. Mais moi, mon côté, c'est moi, mes études, les personnes qui m'ont aidé à découvrir des connaissances. Malgré tout, ma sœur, je lui dois un peu de considération pour m'avoir supporté, encouragé à rentrer dans des études. Ma sœur et les filles de la Boîte à lettres m'ont aidé dans mes devoirs puisque j'ai pu devenir bon avec de la pratique et de la patience. Elles m'ont permis d'aller passer des examens à l'éducation des adultes. Je les ai échoués, mais on m'a conseillé de poursuivre mes études au centre E à Longueuil. Dans mes débuts, l'école m'a classé en 4^e, et je ne perdais pas mon temps dans la classe. Malgré mes difficultés, j'ai réussi à passer en 5^e, en cinq-six mois, j'ai monté d'une étape. Je suis rendu en pré-secondaire.

Je vais m'arranger pour que les efforts donnés depuis trois ans et demi, à la Boîte à lettres, puissent continuer sur la même lancée et me rapportent encore plus de bonheur. Un jour je pourrai écrire, dans mon autre récit, que je suis rendu maintenant au Cégep, que dans ma famille ça va mieux et qu'en moi, je peux voir mes faiblesses et mes forces.



L'atelier Autobiographie

Avertissement

L'atelier Autobiographie, dans la foulée de l'alphabétisation populaire, « se développe par ceux et celles qui sont impliqués dans le groupe », soit les formatrices et les participants. Ainsi, cet atelier ne doit surtout pas être imaginé comme une formule rigide. Certaines balises sont souhaitables, soit les différents blocs avec leurs objectifs particuliers. Par contre, à l'intérieur de ce cadre, il est « essentiel » pour la formatrice ou le formateur de rester créatif, à l'écoute des individus et des besoins du groupe afin que l'atelier soit le reflet des personnes qui le composent. L'atelier que nous allons vous présenter ici doit être envisagé sous cet angle.

L'atelier Autobiographie a été expérimenté durant quatre années consécutives. Au cours de ces années d'expérimentation, divers constats sont apparus avec plus d'acuité : le but de l'atelier, les conditions de réussite d'un tel atelier, l'aménagement de la démarche en blocs de travail distincts et enfin les objectifs de ces différents blocs. Dans la présente annexe, vous trouverez d'abord le but de l'atelier et les conditions de réussite d'un tel atelier, ensuite les différents blocs et objectifs de la démarche incluant quelques activités possibles et enfin, le déroulement de l'atelier Autobiographie de l'année 1999-2000, à titre d'exemple.

Le but de l'atelier Autobiographie

L'atelier Autobiographie invite les personnes qui sont peu à l'aise avec l'écrit à effectuer une démarche qui les fait réfléchir sur leur appropriation de la lecture et l'écriture (ALÉ) afin de redynamiser ce processus d'appropriation.

Des conditions de réussite de cet atelier

- Un nombre de participants et participantes qui favorise les échanges (maximum dix personnes);
- une démarche incluant les cinq blocs (familiarisation à la démarche, construction théorique et méthodologique, production orale et écrite, analyse et synthèse) et leurs objectifs;
- des pratiques de lecture et d'écriture, dès l'entrée en atelier, afin de soutenir la motivation des participants;
- des personnes inscrites à la démarche qui ont le désir et le goût de parler d'elles-mêmes et de réfléchir à ce qu'elles ont vécu;
- enfin, un formateur ou une formatrice qui a rédigé son propre récit de formation sur son ALÉ.

Tableau 4.1

Blocs de la démarche atelier Autobiographie

Bloc I Familiarisation à la démarche	Bloc II Construction théorique et méthodologique	Bloc III Production orale et écrite	Bloc IV Analyse	Bloc V Synthèse
<p>Objectifs poursuivis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Développer un climat de confiance entre les personnes inscrites à l'atelier. 2. Présenter le cadre général de l'atelier Autobiographie. 3. Initier les personnes à des pratiques effectives de lecture et d'écriture dans l'atelier et à l'extérieur de l'atelier. 4. Camper son rapport actuel à l'écrit. 5. Réactiver sa mémoire. 6. Commencer à accumuler des informations qui vont permettre, à la fin de l'atelier Autobiographie, de faire l'auto-évaluation du chemin parcouru. 	<p>Objectifs poursuivis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entreprendre une réflexion personnelle et collective relativement à certains éléments théoriques de l'appropriation de la lecture et de l'écriture (ALÉ). 2. Poursuivre des activités de lecture et d'écriture visant la redynamisation du processus de l'ALÉ. 3. Comprendre ce qu'est un récit de formation. 4. Comprendre comment on produit son récit de formation. 	<p>Objectifs poursuivis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Présenter oralement son récit de formation à l'ensemble du groupe. 2. Rédiger chronologiquement son récit de formation. 3. Articuler une réflexion écrite sur son ALÉ en exerçant sa réflexivité. 	<p>Objectifs poursuivis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Partager collectivement les récits de formation. 2. Effectuer l'analyse personnelle de son récit. 3. Approfondir la compréhension de son histoire personnelle en rapport avec son processus de l'ALÉ. 4. Effectuer l'analyse collective de l'ensemble des récits de formation et se distancier par rapport à son récit de formation. 5. Développer une réflexion personnelle et collective à la suite de l'analyse des récits de formation. 	<p>Objectifs poursuivis</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconnaître ses acquis. 2. Nommer ses prises de conscience. 3. Déterminer quelques pistes d'action (projet).
<p>Durée⁵⁷</p> <ul style="list-style-type: none"> • 18 heures; • 6 rencontres de 3 heures par semaine. 	<p>Durée</p> <ul style="list-style-type: none"> • 18 heures; • 6 rencontres de 3 heures par semaine. 	<p>Durée</p> <ul style="list-style-type: none"> • 30 heures; • 7 rencontres de 3 heures + un camp. 	<p>Durée</p> <ul style="list-style-type: none"> • 21 heures; • 7 rencontres de 3 heures par semaine. 	<p>Durée</p> <ul style="list-style-type: none"> • 6 heures; • 2 rencontres de 3 heures par semaine.

57 Comme il a été mentionné un peu plus haut dans la mise en garde, il s'agit ici de suggestions d'un nombre d'ateliers pour les différents blocs. Toutefois, une autre formule pourrait être envisagée selon la disponibilité et les besoins du groupe.

Bloc I

Familiarisation à la démarche

Objectifs poursuivis dans ce bloc

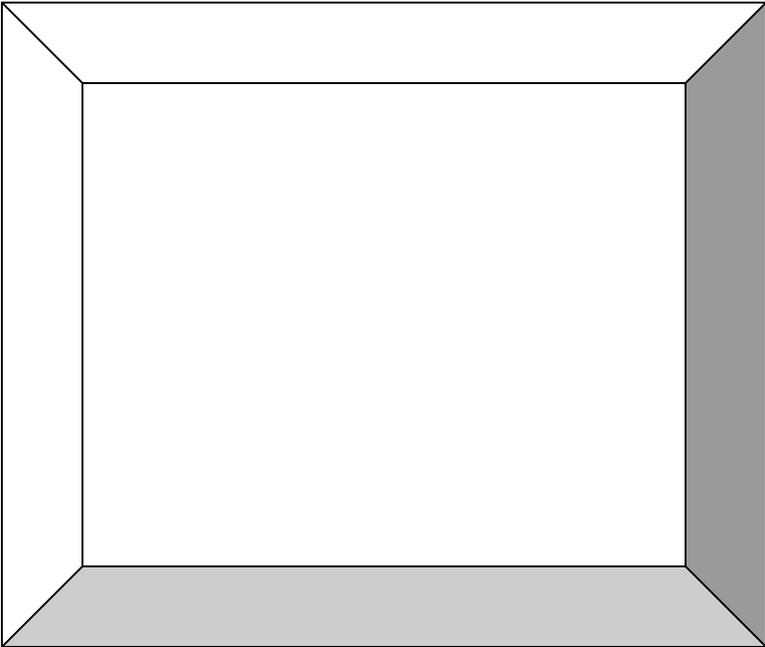
1. Développer un climat de confiance entre les personnes inscrites à l'atelier.
2. Initier les personnes à des pratiques effectives de lecture et d'écriture dans l'atelier et à l'extérieur de l'atelier.
3. Présenter le cadre général de l'atelier Autobiographie.
4. Camper son rapport actuel à l'écrit.
5. Réactiver sa mémoire.
6. Commencer à accumuler des informations qui vont permettre, à la fin de l'atelier Autobiographie, de faire l'auto-évaluation du chemin parcouru.

Exemples d'activités possibles

- Exercice brise-glace (au choix de la formatrice).
- Présenter l'atelier (présentation succincte des blocs d'ateliers et de leurs objectifs).
- Réfléchir individuellement et en groupe sur la représentation que nous avons de l'écrit.
- Entreprendre sa **ligne de vie**⁵⁸ en rapport avec son appropriation de la lecture et de son écriture.
- Identifier dix événements marquants positifs et négatifs (chronologie).
- Raconter et décrire, par écrit, un événement de sa ligne de vie.
- Noter au cours de la semaine ses **activités de lecture et d'écriture**.
- **Contextualiser** un événement de sa ligne de vie.
- Raconter et décrire par écrit un événement de la petite enfance.
- Présenter sa ligne de vie au groupe.
- Lire et réfléchir collectivement autour de textes (exemples : « **Les mots m'ont sauvé** », « **Quelques définitions** »).

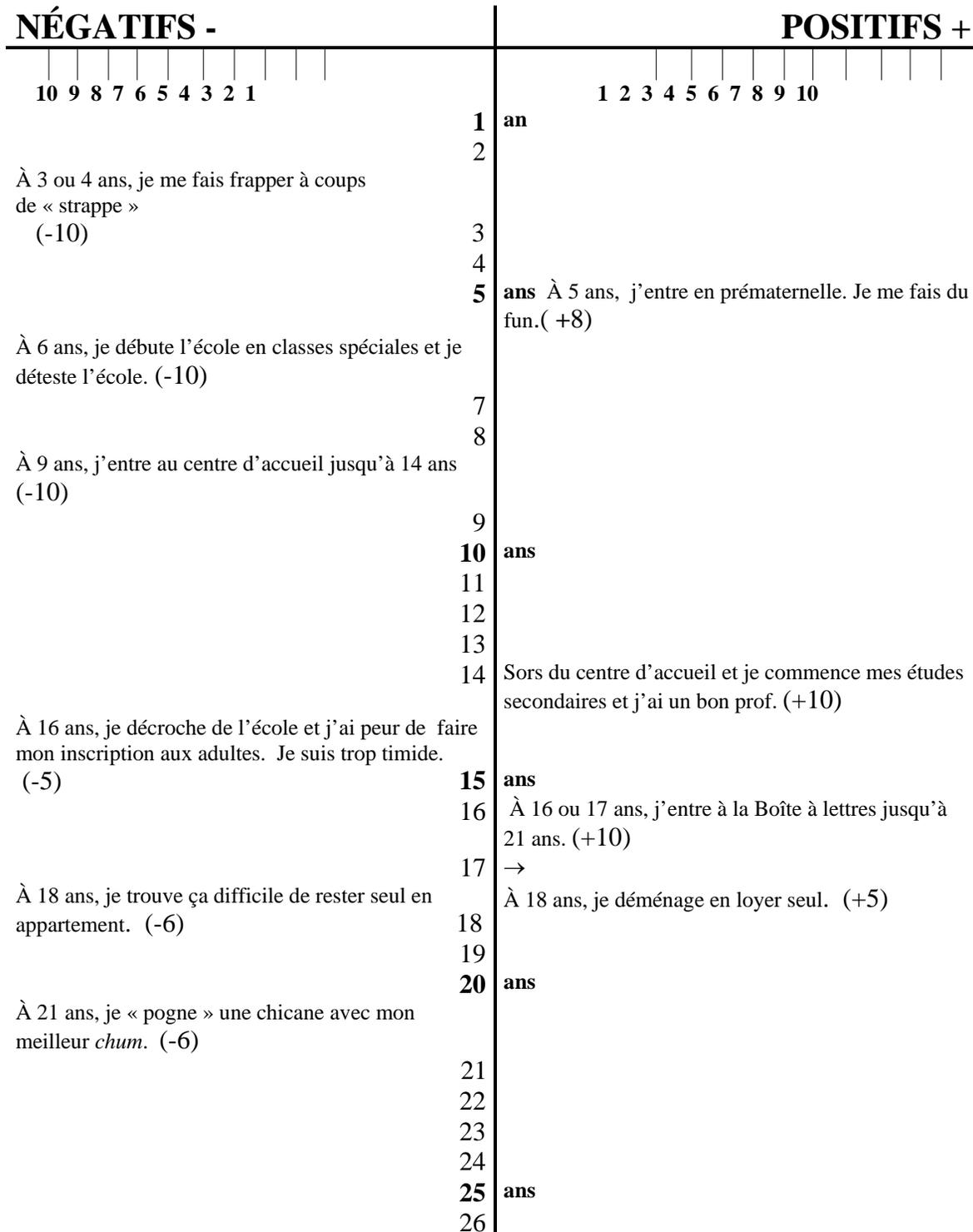
58. Le matériel inscrit en caractère gras sera présenté à titre d'exemple à chaque bloc d'atelier.

- Collectiviser sur l'ensemble des lignes de vie (les ressemblances et les différences entre les lignes de vie).
- Écrire et discuter en groupe sur « un apprentissage que j'ai réalisé et dont je suis fier ».



Ma ligne de vie

Identifie des événements marquants positifs et négatifs
au regard de ton rapport à l'écrit



Les activités de lecture et d'écriture de :

Nom _____

Semaine du _____ au _____

Observe-toi cette semaine et note quand tu es en train de lire et d'écrire.

Date (quand) Lieu (où)	Ce que je fais (quoi) (<i>donne des détails</i>)	Combien de temps (durée)	Travail à faire, passe-temps, plaisir... (Pourquoi?)

Contextualisation

Quand on parle d'un événement, d'une situation qui nous a marqué, il est important de bien décrire le « contexte ». Ça permet à ceux qui nous écoutent ou encore à ceux qui nous lisent de bien comprendre l'événement ou la situation dont on parle.

Voici quelques questions pour t'aider à « contextualiser » l'événement marquant dont tu as choisi de parler, dans ta ligne de vie.

Questions pour t'aider à contextualiser

- Quel âge avais-tu?
- Étais-tu seul(e) ou avec d'autres personnes?
- Où cela s'est-il passé?
- Décris ce qui s'est passé...
- Comment t'es-tu senti(e) à ce moment-là?
- Qu'est-ce que tu as fait après cet événement?
- Quel impact cet événement a-t-il eu sur ta lecture et ton écriture?

Fiche de lecture

Atelier Autobiographie
Extraits de « Les mots m'ont sauvé »⁵⁹

La Boîte à lettres est très heureuse de vous présenter le témoignage d'un écrivain qui, à l'âge de 15 ans, était considéré analphabète.

À 15 ans, par exemple, n'avais-je pas l'équivalent d'une troisième année scolaire? En effet, j'étais de ces individus qu'on appelle maintenant les « enfants de Duplessis ». À l'âge de onze ans, j'avais été déclaré « arriéré mental ». Aujourd'hui je suis écrivain. Mais attention! Ces progrès personnels n'ont jamais relevé d'une pensée magique ou d'une recette miraculeuse quelconque.

Je dois au langage (la lecture et l'écriture) de m'en être sorti de la manière que je m'en suis sorti. Je n'étais pas plus exceptionnel qu'un autre. J'avais tout simplement eu la chance et la volonté de poursuivre mes études et ainsi rattraper le temps perdu.

Apprendre à lire a été l'acte le plus important de ma vie. Il m'a permis de me rattraper, non seulement sur le plan académique, mais aussi sur le plan personnel. Lire m'aidait à comprendre la vie, à comprendre le mensonge des autres, à ne pas y croire surtout. La maîtrise du langage est ce qui m'a sauvé. Avec le langage, je me sentais d'égal à égal avec tous ceux et celles qui l'utilisaient. Je pouvais rêver, me rêver. Je me suis construit avec les mots. Je me les appropriais. Je m'accomplissais.

Bien sûr, j'ai commencé au bas de l'échelle. Peu importe l'âge auquel j'étais rendu, je devais l'accepter. Je n'avais pas à avoir honte de mon retard académique. J'avais seulement à l'assumer, en prendre acte pour savoir d'où je pars, pour savoir d'où je reviens. Certes pour un « arriéré mental », je revenais de loin. Or, ce qui m'était accessible immédiatement, c'était le langage. Je

59. Bruno Roy, *Les mots m'ont sauvé*, Le Timbré, mai 1996.

ne l'ai pas refusé. Je ne me suis pas laissé impressionné par lui. Même s'il me fallait faire des efforts considérables pour le maîtriser. C'est ce que j'ai fait et je continue.

Fiche de lecture

Atelier Autobiographie

Quelques définitions

Collectivisation

Collectif, collectivité... échanger collectivement sur quelque chose, mettre en commun nos réflexions, nos questionnements et mettre en lumière ce qui est semblable et ce qui est différent pour soi-même.

En approche biographique, la collectivisation est surtout utilisée en FORMATION. Dans l'atelier Autobiographie, la collectivisation se fait après qu'un jeune ait apporté son expérience aux autres en la formalisant. L'objectif de la collectivisation est que chaque participant fasse des liens avec sa propre histoire.

La collectivisation est, en atelier, ce moment de partage entre les jeunes sur leur histoire de formation. À la suite de ce partage, chaque jeune voit des différences et des ressemblances dans sa propre histoire par rapport à celle des autres.

Exemple

- Quelqu'un raconte que, dès la première année, il a été en classe spéciale. Les autres personnes de l'atelier voient la différence entre elles et ce quelqu'un (une peut avoir été en classe spéciale seulement au secondaire, l'autre a redoublé plusieurs années au primaire et est entrée en cheminement continu au secondaire, une autre a vécu exactement la même chose que ce que la personne raconte).

Le fait de voir le lien entre ce qu'une personne raconte, ce que les autres racontent et sa propre histoire est ce qu'on nomme la collectivisation.

Qu'est-ce qu'on a en commun? Qu'est-ce qui est différent? Voilà les questions qui se posent au moment de la collectivisation.

Réflexivité

Réfléchir à, réflexion... penser, en ce moment, à la lumière d'aujourd'hui, à ce que s'est passé, à ce que j'ai vécu, trouver un sens, mieux comprendre ce qui s'est passé, être capable de se l'expliquer à soi-même : c'est de la réflexivité.

Pour arriver à une attitude « réflexive », il faut d'abord être capable de retrouver ses souvenirs. La collectivisation (le fait que les autres partagent leur propre histoire) aide à se souvenir. Demander à ses parents certaines informations sur son propre passé aide aussi à se souvenir; retourner dans les lieux de notre enfance aide également à se souvenir.

Pour arriver à une attitude « réflexive », il faut aussi être capable de se questionner sur ses propres souvenirs : « Comment c'était dans ma famille à cette époque-là? Comment je me sentais dans cette situation-là? Aujourd'hui, quand je repense à ça, est-ce que je suis capable de faire des liens, est-ce que je suis capable de voir l'impact de cette situation sur mon appropriation de l'écrit? Quel impact est-ce que je peux cerner? »

Exemple

- Quelqu'un se rappelle avoir été très « tannant » dans sa classe dès la quatrième année. Il raconte tous les mauvais coups qu'il faisait. Il se rappelle petit à petit certains détails qu'il croyait avoir oubliés, à force d'entendre les histoires des autres. Il se demande comment ça se fait qu'il ait été autant dissipé. Il questionne ses parents pour comprendre comment c'était dans sa famille à cette époque-là. Peut-être qu'il va trouver une explication à son comportement, peut-être qu'il n'en trouvera pas... Peu importe, il va tenter de comprendre. Il va aussi essayer de voir les liens entre son comportement et l'impact, l'effet que cela a pu

avoir sur son ALÉ. Il va sans doute découvrir qu'il ne portait pas vraiment attention à ce qui se passait en classe. Dans sa réflexion, il va aussi retrouver certaines émotions qu'il sentait à cette époque-là. Peut-être qu'il va être capable de voir des liens entre cette dernière et aujourd'hui. S'il pousse plus loin sa réflexion, il peut être en mesure de comprendre, aujourd'hui, pourquoi il était comme ça durant cette période de sa vie.

Le fait de comprendre permet de se transformer. La réflexivité amène chaque personne à trouver, aujourd'hui, le sens de ce qu'elle a vécu. Parce qu'elle se comprend mieux, la personne est prête à entreprendre une réflexion et un processus de changement.

Bloc II

Construction théorique et méthodologique

Objectifs poursuivis dans ce bloc

1. Entreprendre une réflexion personnelle et collective relativement à certains éléments théoriques de l'appropriation de la lecture et de l'écriture (ALÉ).
2. Poursuivre des activités de lecture et d'écriture visant la redynamisation du processus d'appropriation de la lecture et de l'écriture (ALÉ).
3. Comprendre ce qu'est un récit de formation.
4. Comprendre comment on produit son récit de formation.

Exemples d'activités possibles

- Présenter les concepts « méthodologie » et « théorie ».
- Lire et discuter le texte « **Qu'est-ce que l'appropriation de l'écrit? (ALÉ)** ».
- Présenter régulièrement un tableau reprenant les éléments de l'ALÉ.
- Présenter, lire et discuter collectivement des textes reprenant des thèmes soulevés dans le groupe, entre autres dans les périodes de collectivisation, qui ont pu avoir un impact sur leur ALÉ (exemples : **Analphabétisme et pauvreté**, **Conflits avec des pairs**, **Conflits avec des profs**, etc.).
- Établir des liens entre les textes lus et sa propre expérience, en contextualisant par écrit des événements qui auraient pu avoir un impact sur son ALÉ (exemple : **fiche d'écriture « Conflits avec des pairs »**).
- Partager les écrits.
- Clarifier les concepts de chronologie, contextualisation, collectivisation et de réflexivité (concepts qui reviennent tout au long de l'atelier).
- Lire le texte « **Qu'est-ce qu'un récit de formation?** ».

- Visite d'un écrivain (exemple : l'auteur Bruno Roy vient présenter aux participants son histoire, dans une visée de modélisation. Il parle de sa propre expérience de jeune analphabète à 15 ans et de son expérience d'écriture autobiographique).
- Retour sur la visite de l'écrivain.
- **Lire le texte « Comment fait-on un récit de formation ».**
- Prendre le premier événement de sa ligne de vie et le décrire en le contextualisant et en exerçant sa réflexivité (c'est-à-dire : qu'est-ce que cet événement vient me dire sur mon ALÉ?)
- Partager collectivement des souvenirs à partir d'objets, de photos ou de documents apportés en atelier.
- Lire le texte « **Les différentes formes de ton récit** ».
- Lire le texte « **Le plan de mon récit** ».
- Évaluer les ateliers des blocs précédents (exemple : créer un casse-tête dont chaque pièce reprend une des activités des rencontres précédentes des blocs familiarisation et construction théorique et méthodologique).

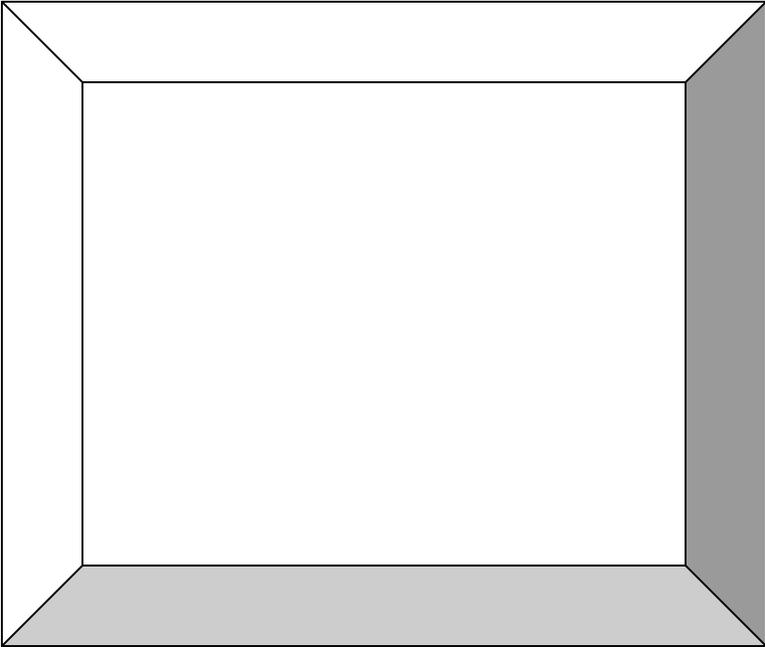


Tableau synthèse

L'appropriation de la lecture et de l'écriture

- **L'ALÉ est un processus complexe**

L'appropriation de l'écrit est un **processus complexe** qui évolue selon les étapes de vie ... par lequel un *sujet-acteur* développe des *pratiques* de lecture et d'écriture.

Généralement dynamique, l'ALÉ peut ralentir, voire figer, et se redynamiser.

- **L'ALÉ est une relation (individuelle et socioculturelle) entre un sujet-acteur et des pratiques...**

La personne qui établit une relation avec l'écrit est d'abord un **sujet** qui se construit

- sur le plan bio-physiologique
- et sur les plans affectif, cognitif et sociorelationnel

en établissant une **relation unique, individuelle avec l'écrit**

et concurrentement, en construisant des **représentations de soi par rapport à l'écrit**, mais plus globalement,

- en développant sa **réflexivité** devant l'écrit par
 - un **moteur** à l'ALÉ et un **projet** de lecteur-scripteur
 - la **capacité d'apprendre**
 - la **capacité de produire du sens**
- et en développant la **langue parlée**

... qui se construit dans plusieurs espaces socioculturels traversés par des représentations de l'écrit

Or, ce *sujet* est aussi un **acteur social**

- en (inter)action avec d'autres acteurs sociaux

-à travers des **pratiques de lecture et d'écriture distinctes** qui sont déterminées par des **espaces socioculturels**, (et plus particulièrement par la famille, l'école et le milieu de travail)

-des représentations de l'écrit.

Fiche de lecture

Atelier Autobiographie
L'analphabétisme et la pauvreté
une perspective de l'intérieur⁶⁰

Le texte qui suit est tiré d'une enquête de l'Organisation nationale anti-pauvreté (ONAP). Cette enquête a été réalisée majoritairement auprès de personnes peu à l'aise avec l'écrit ou qui ne l'étaient pas du tout. Certains formateurs et formatrices en alphabétisation et des chercheurs ont également été rencontrés. Il s'agit d'un extrait du chapitre 2 intitulé « Grandir dans l'indigence ».

* * *

Les enfants pauvres risquent très souvent de grandir sans apprendre à lire ou à écrire ou sans suffisamment s'instruire. C'est que la pauvreté familiale peut avoir un effet néfaste sur tous les aspects du développement affectif et intellectuel d'un enfant. S'il est vrai que certaines personnes s'en tirent très bien en dépit de circonstances difficiles, plusieurs sont freinés en raison de la pauvreté qu'elles ont connue au cours de leur enfance.

Les causes de la pauvreté ne tiennent pas à un manque de potentiel ou d'effort personnel. La pauvreté est plutôt le produit du chômage ou de sous-emploi à répétition, d'une maladie ou d'une incapacité, de lourdes responsabilités familiales, de la discrimination dont font l'objet certains groupes, des faibles taux d'aide sociale, des faibles salaires minimums et de la proportion grandissante d'emplois à temps partiel et non à temps plein.

La pauvreté mène, entre autres, à la marginalisation et à l'exclusion sociale, aux problèmes de santé et à une baisse de niveau de vie, pour ne pas dire à la faim et au risque de se retrouver sans abri. Il s'agit là d'épreuves en soi et d'obstacles importants à l'éducation.

60. Extrait de *L'analphabétisme et la pauvreté : une perspective de l'intérieur*, ONAP, 1992, p. 22-23.

Voici les problèmes fondamentaux liés à la pauvreté

- La pauvreté donne lieu à des enfants qui ont faim et qui, en partant, n'arrivent pas à se concentrer à l'école : « Les familles à faible revenu, en particulier, dépendent des banques alimentaires à la fin du mois ».
- La pauvreté oblige bien souvent les familles à vivre dans un logement trop petit, dépourvu d'un endroit tranquille où peuvent étudier les enfants.
- La pauvreté provoque de l'inquiétude, du stress et de la tension, lesquels envahissent le foyer familial et font en sorte que les enfants ont du mal à se concentrer.
- Très souvent, les enfants de familles économiquement faibles sont mal dirigés par les écoles, car on leur offre des cours qui ne mènent à rien : « Les décrocheurs ont d'abord et avant tout l'impression que le système d'éducation les a rejetés ou ignorés. »

Fiche de lecture

Atelier Autobiographie

Les conflits avec un pair ou un ami⁶¹

Ces conflits **interpersonnels** comportent cinq catégories, à savoir :

- trahir ou être trahi (27 p. cent);
- mentir ou être victime de mensonge (22,4 p. cent);
- faire preuve d'incompréhension ou la subir (21,3 p. cent);
- accuser ou être accusé injustement (17,8 p. cent);
- humilier ou être humilié (11,5 p. cent).

La forme la plus fréquente de mensonge consiste à inventer des histoires fausses pour détruire la réputation d'un ami afin qu'il soit exclu du groupe. Que le jeune soit victime des **manigances** du groupe ou d'un individu en particulier, il se sent détruit intérieurement. « J'ai raté mon année scolaire (je ne dormais plus, je ne voulais plus aller à l'école, je voulais me tuer) ». Jugé par son entourage, il lui devient très difficile de retrouver sa **crédibilité** auprès de ses amis.

Les témoignages recueillis révèlent à quel point le jeune est prompt à accuser, sans raison valable, même ses meilleurs amis. Le jeune peut accuser à partir de **perceptions** personnelles fausses ou encore en donnant crédit à des rumeurs qui n'ont d'autres objectifs que de séparer des amis.

Comparativement aux garçons, les filles accusent dans une proportion de 74 p. cent et ont tendance à garder rancune à leurs victimes. Pour leur part, les garçons humilient leurs compagnons dans une proportion de 70 p. cent. Ils soulignent à voix haute leurs défauts devant la classe ou encore les ridiculisent quant à leur apparence physique, leur tenue vestimentaire, leurs résultats scolaires, leurs performances sportives ou les amis qu'ils fréquentent. « T'es un pas bon », « Tes farces sont plates » sont autant de messages qui visent à rabaisser un ami ou un pair. Mise face à ses limites, la victime se ressent comme l'incapable face à son **interlocuteur**. Souvent même, elle pourra développer de la timidité, surtout si un de ses amis a été témoin de la situation.

61. Extrait et résumé de *Les conflits vécus par les jeunes à l'école*, Gisèle Favreau, 1998.

Fiche de lecture

Atelier Autobiographie

Le récit de formation

Texte méthodologique

Qu'est-ce qu'un récit de formation?

Le *récit de vie* peut être défini comme un récit qui raconte **l'expérience de vie d'une personne**. Il s'agit d'une oeuvre personnelle et autobiographique stimulée par un chercheur (...). Le contenu du récit exprime le point de vue de l'auteur par rapport à ce qu'il se remémore des différentes situations qu'il a vécues.

Le *récit de vie de formation* est une pratique du récit de vie qui (...) se met en priorité au service des personnes qui se racontent. Il vise à obtenir, au bénéfice de celles-ci, un effet de changement ou de transformation. (...) Le bénéfice pour le narrateur du *récit de formation* est ici visé pour lui-même. **Ce qui est visé est la formation et la transformation des personnes qui rédigent leur récit de formation.** La démarche a des effets sur les gens eux-mêmes : prise de conscience (...), retour réflexif sur le passé qui donne la force de bondir vers l'avenir, mise à distance d'échecs mal vécus et libération (...), etc.

Atelier Autobiographie**Comment fait-on un récit de formation?
Texte méthodologique**

Tu dois entreprendre ton récit de formation d'abord oralement puis, par écrit. Comment le faire?

Il y a au moins deux étapes à franchir :

- première étape : te préparer, te rappeler, réveiller ta mémoire pour recueillir des observations concrètes;
- deuxième étape : mettre de l'ordre dans tes souvenirs, les replacer de façon chronologique. Aller plus loin que raconter des anecdotes, réfléchir à ces événements, les interpréter.

Première étape : la préparation**Quels sont les outils dont tu aurais besoin?**

Dans l'atelier Autobiographie de l'an dernier, quelques idées ont été proposées. Les voici :

- ressortir tout ce que tes parents et toi avez gardé de l'école ou des écoles que tu as fréquentées (bulletins, cahiers, livres, fascicules, agendas scolaires, objets que tu as gagnés tels que des médailles, des méritas), les photos de classe, les photos de famille, etc.
- consulter la parenté (parents, grands-parents, oncles, tantes, frères, sœurs, cousins, cousines) ou des amis que tu connais depuis longtemps. Essayer de te rappeler avec eux comment tu étais quand tu étais plus jeune, comment tu te sentais, les bons et les mauvais coups que tu as faits;
- ressortir les choses que tu as fabriquées : dessins, bricolages, cartes de souhait, journal intime.

Deuxième étape : mettre de l'ordre et mieux comprendre

Voici quelques idées qui ont été proposées l'an dernier :

- reprendre ta ligne de vie. Les événements sont placés en ordre chronologique. Tu peux en ajouter d'autres dont tu te rappelles. Tu peux essayer de te rappeler certains détails en revoyant ta ligne de vie et les noter (contextualiser);
- faire un plan de ton récit qui présente les différents aspects sur lesquels tu vas écrire;
- relire certains textes qu'on a distribués dans l'atelier. Ça pourrait te faire réfléchir à certains aspects de ta propre vie; demander à celles et à ceux qui en ont déjà rédigé une, de te prêter leur autobiographie pour te donner des idées;
- si tu as déjà écrit ton autobiographie, la relire et faire des liens avec aujourd'hui, liens que tu n'avais pas faits à ce moment-là (réflexivité);
- reprendre des textes que tu as déjà écrits dans l'atelier Autobiographie et les inclure dans ton plan de travail.

<p style="text-align: center;">Atelier Autobiographie</p> <p style="text-align: center;">Les différentes formes de ton récit de formation</p> <p style="text-align: center;">Texte méthodologique</p>
--

Le travail de construction de ton récit est amorcé depuis le début de ta démarche dans l'atelier Autobiographie.

1 La ligne de vie

- a) est organisée de façon chronologique;
- b) retrace des événements qui ont un lien avec la lecture et l'écriture;
- c) est préparée d'abord individuellement puis présentée oralement devant le groupe.

Il faut que le sujet (ici c'est de toi dont il s'agit) puisse s'approprier sa vie quotidienne, son expérience, la réalité dans laquelle il s'insère, pour les interroger, les mettre en question, les transformer, **s'autorisant ainsi un apprentissage qui ait du sens et qui contribue à une libération personnelle et collective.** (Maria do Lorette Paiva Couceiro)

Cette réflexion rejoint ce qu'un jeune a raconté au moment de la journée d'accueil quand il a dit qu'il comprenait mieux pourquoi c'était important pour lui que, dorénavant, il fasse les travaux à la maison qu'on lui demande dans l'atelier Autobiographie. Une autre jeune a dit que d'écrire sa ligne de vie lui avait enlevé un poids des épaules.

2 Le récit oral

- a) est préparé d'abord individuellement puis raconté oralement devant le groupe;
- b) présente ce que tu vas écrire dans ton récit de formation, chronologiquement;
- c) est organisé de façon planifiée (avec un plan détaillé qui servira à la rédaction);

- d) la présentation orale est enregistrée pour servir d'aide-mémoire au moment de la rédaction.

« Le sujet ne récite pas sa vie, **il réfléchit sur elle** tout en la racontant. »

C'est ce que chacun d'entre vous a fait lorsqu'il avait à écrire un souvenir lié à un conflit qu'il a vécu soit avec un pair, soit avec un prof, surtout dans la deuxième partie où on demandait : « Quel impact cela a-t-il eu sur ton appropriation de la lecture et de l'écriture? »

3 Le récit écrit

- a) est préparé individuellement et en camp d'écriture;
- b) est rédigé en atelier, à la maison et au camp d'écriture (accompagné par des formatrices);
- c) est lu par un comédien, devant tout le groupe;
- d) est partagé avec les autres en l'analysant en groupe.

« Écrire mon histoire de vie par événement de façon chronologique m'aiderait à **m'identifier, à me réapproprier dans mon ensemble.** » (Marie-Michèle)

Une participante parle très souvent de changement qu'elle a vu en elle depuis qu'elle participe à l'atelier Autobiographie et du fait qu'elle a déjà rédigé deux fois son récit.

Le plan de mon récit de formation⁶²

Le plan du récit de formation traverse des étapes de vie.

Les étapes de vie sont :

1. la petite enfance (0 à 5 ans);
2. l'enfance (6 à 12 ans);
3. l'adolescence (12 à 18 ans);
4. l'âge de jeune adulte (19 à 25 ans).

Le plan du récit de formation touche des sujets qui ont eu un impact sur le processus d'appropriation de l'écrit.

Les sujets ont trait à :

- a) la famille;
- b) l'école;
- c) les pairs;
- d) autres : événements heureux, foyers d'accueil, hospitalisation, déménagement, etc.

Le plan du récit de formation aide à placer en ordre (**chronologie**), à **contextualiser** (événements de la ligne de vie) et à réfléchir sur l'impact que certains événements ont eu sur l'appropriation de l'écrit (**réflexivité**). Le plan aide à préparer le récit oral et le récit écrit.

62. Plan de mon récit de formation, préparé pour l'atelier Autobiographie de la Boîte à lettres, 1999.

Bloc III

Production orale et écrite

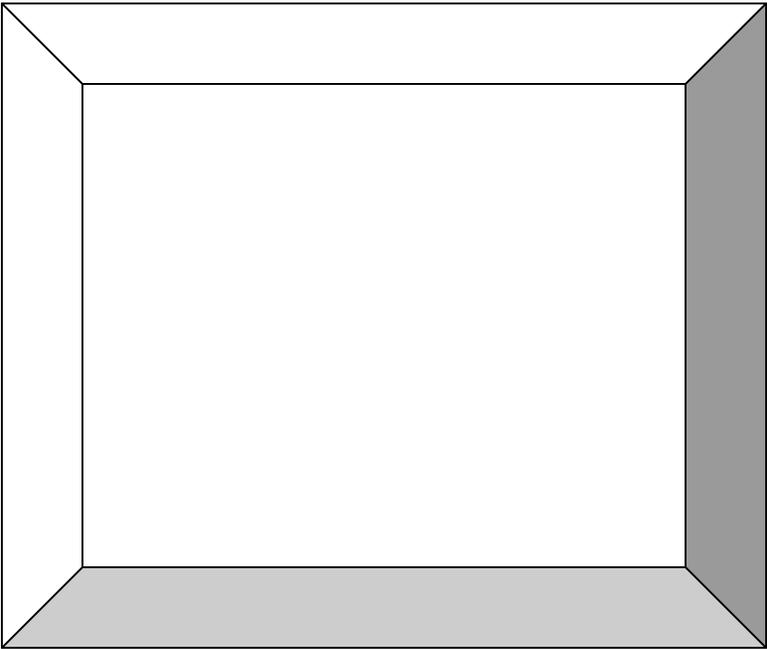
Objectifs poursuivis dans ce bloc

1. Présenter oralement son récit de formation à l'ensemble du groupe.
2. Rédiger, chronologiquement, son récit de formation.
3. Articuler une réflexion écrite sur le processus d'appropriation de la lecture et de l'écriture (ALÉ) en exerçant sa réflexivité.

Exemples d'activités possibles

- Écrire son plan de récit de formation à partir de la modélisation⁶³ effectuée par la formatrice.
- Préparer et présenter son récit oral afin de réactiver sa mémoire et celle des autres.
- Échanger sur les **fiches repères** avant l'écriture de chaque étape de vie (petite enfance, enfance, adolescence, jeune adulte).
- Lire des extraits de récits de jeunes des années précédentes à l'entrée de chaque étape de vie.
- Écrire son récit de formation par étapes de vie : petite enfance, enfance, adolescence, jeune adulte.
- Échanger sur son processus d'écriture tout au long de l'écriture de son récit de formation.
- Inviter les jeunes à partager des extraits de leur récit dans une lecture à voix haute et susciter des échanges.
- Participer à un camp d'écriture de deux jours afin d'écrire de façon intensive dans un cadre moins formel.

63. La modélisation est inspirée du « Modèle scripteur » (Boudreau, 1992).



Atelier Autobiographie
Bloc 1 d'écriture
Étape de vie : la petite enfance
0 à 5 ans

Il y a un « **temps fort** » dans notre petite enfance qui se déroule dans **la famille**.

Réfléchir et Écrire

- Quelle est la scolarité de mes parents?
- Quel est mon rang dans la famille?
- Quels étaient mes modèles en lecture et en écriture?
 - Est-ce que je voyais mes parents, mes sœurs, mes frères, lire et écrire?
- Dans quel genre de famille je vivais?
 - Quelle était la situation financière de mes parents?
 - Comment étaient mes parents dans le quotidien : stressés, souriants, présents, plutôt absents?
- Quand j'y pense aujourd'hui, est-ce qu'il y a eu des événements particuliers que j'ai vécus dans ma petite enfance qui m'ont affecté?
 - la séparation de mes parents;
 - des maladies;
 - une ou des hospitalisations;
 - un accident;
 - une séparation d'avec ma famille (famille d'accueil, foyer d'accueil, etc.);
 - de la mortalité;
 - des déménagements;
 - etc.

Atelier Autobiographie**Bloc 2 d'écriture****Étape de vie : l'enfance****6 à 12 ans**

Durant cette étape de vie, comment ça se passait dans ma famille (voir bloc 1 d'écriture).

Il y a un « **temps fort** » dans notre enfance qui se déroule à **l'école**.

Réfléchir et Écrire

- Comment je me percevais quand j'avais de 6 à 12 ans?
- Quels étaient mes motivations, mon intérêt à aller à l'école?
- Quels problèmes j'ai éprouvés à l'école durant cette étape de vie?
 - problèmes d'apprentissage;
 - problèmes de comportement;
 - redoublement d'années;
 - classes spéciales, etc.
- Comment j'agissais à l'école durant cette étape de vie?
 - Est-ce que je faisais mes devoirs, que j'apprenais mes leçons?
 - Est-ce que j'étais présent à l'école? Est-ce que je m'absentais souvent?
 - Quand j'étais présent, est-ce que j'écoutais, je posais des questions, je travaillais?
 - Quand j'étais présent, est-ce que je sentais qu'on m'aidait?
 - Quelle était ma relation avec les autres (les profs, les élèves, la direction d'école, l'orthopédagogue, le travailleur social ou la travailleuse sociale, etc.)? Est-ce que j'avais le sentiment que l'on m'aimait?
- Quelle matière j'aimais le plus? Quelle matière j'aimais le moins? Pourquoi?
 - Est-ce que je me sentais bon dans quelque chose? Qu'est-ce que je réussissais bien?

-
- Est-ce qu'il y avait quelqu'un dans ma famille qui m'aidait pour mes devoirs, mes leçons, pour l'école en général?
 - Durant cette étape de vie, est-ce qu'il y a des événements importants qui se passaient dans ma vie et qui auraient eu une influence sur mon appropriation de la lecture et de l'écriture?
 - Exemples d'événements importants :
 - des accidents;
 - une médication (par exemple pour l'hyperactivité, l'asthme);
 - la séparation de mes parents;
 - un placement dans un foyer ou une famille d'accueil;
 - etc.
 - Durant cette étape de vie, quelles étaient mes pratiques de lecture et d'écriture?
 - Est-ce que je lisais et j'écrivais un peu, beaucoup, à l'école? Qu'est-ce que je lisais et j'écrivais à l'école?
 - Est-ce que je lisais ou j'écrivais à l'extérieur de l'école?
 - Est-ce que j'avais le goût de lire ou d'écrire? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?
 - Est-ce que je bloquais quand c'était le temps de lire ou d'écrire? Pourquoi?
 - Comment je me percevais en lecture et en écriture?
 - Comment je voyais la lecture et l'écriture?

Bloc IV

Réalisation de l'analyse

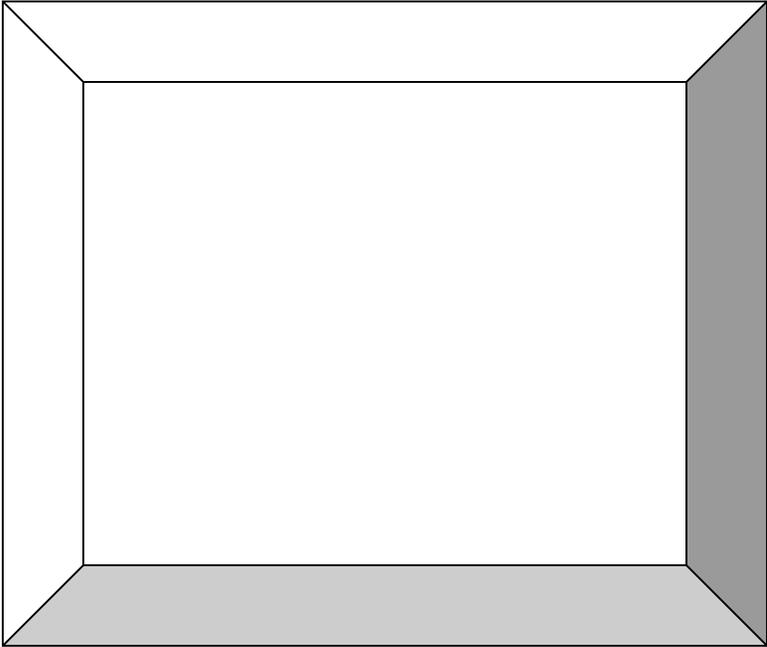
Objectifs poursuivis dans ce bloc

1. Partager collectivement les récits de formation.
2. Effectuer l'analyse personnelle de son récit.
3. Approfondir la compréhension de son histoire personnelle en rapport avec son processus d'appropriation de la lecture et de l'écriture (ALÉ).
4. Effectuer l'analyse collective de l'ensemble des récits de formation et se distancier par rapport à son propre récit de formation.
5. Développer une réflexion collective à la suite de l'analyse des récits de formation.

Exemples d'activités possibles

- Inviter un comédien à lire les récits de formation des participants.
- Échanger et collectiviser sur l'ensemble des récits de formation.
- Modéliser la **première étape d'analyse** à partir d'un récit de formation d'un participant; (surligner en vert ce qui a été aidant et en rouge ce qui a été bloquant dans son ALÉ).
- Refaire une lecture distanciée et réflexive de son propre récit en effectuant individuellement la première étape d'analyse.
- Faire faire, par chaque participant et participante la synthèse de ce qui a été aidant et bloquant pour son ALÉ selon les quatre composantes « contexte, sujet-apprenant, pratiques de lecture et d'écriture et représentation de l'écrit » puis la présenter. Noter sur des grandes feuilles (une feuille par composante) les éléments relevés par les participants.
- Susciter par des discussions une prise de conscience de ce qui a été aidant et bloquant dans son appropriation de la lecture et de l'écriture.
- Effectuer individuellement la première étape d'analyse sur un ou plusieurs autres récits de formation de participants.

- Susciter par des discussions un passage de l'analyse individuelle à une analyse collective (ce qui a été bloquant et aidant pour l'ALÉ collectivement).



4 Étapes à suivre

1. Tu mets tes couleurs repères en haut de la première page du récit de formation :
 - vert : aidant pour la lecture et l'écriture;
 - rouge : bloquant pour la lecture et l'écriture.
2. En utilisant ton crayon, tu encadres les repères temporels.
3. Au crayon vert, tu surlignes ce qui a été aidant pour la lecture et l'écriture.
4. Au crayon rouge, tu surlignes ce qui a été bloquant pour la lecture et l'écriture.

Bloc V

Synthèse

Objectifs poursuivis dans ce bloc

1. Nommer ses prises de conscience.
2. Reconnaître ses acquis.
3. Déterminer quelques pistes d'action (projet).

Exemples d'activités possibles

- Inviter trois personnes qui n'ont pas bien fonctionné à l'école et qui ont pris trois avenues différentes relativement à leur scolarisation.
- Comparer les fiches d'activités de lecture et d'écriture complétées au début et à la fin de la démarche.
- Raconter avec réflexivité « Comment tu expliques aujourd'hui que tu sois inscrit en alphabétisation ».
- Imaginer par écrit et présenter oralement au groupe un nouveau scénario (pistes d'action et projet de formation).

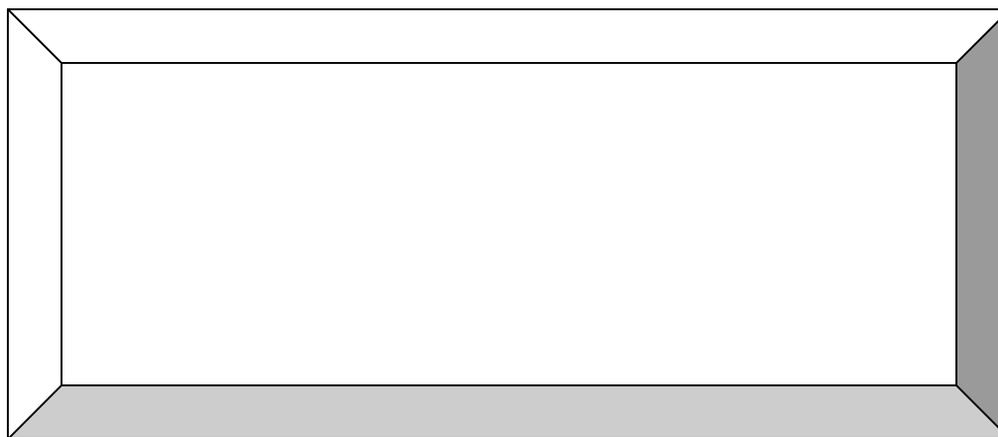


Tableau 4.2

Ateliers du bloc I - Familiarisation à la démarche

	Activités	Matériel nécessaire	Résultats attendus
ATELIER 1	<ul style="list-style-type: none"> • Exercice brise-glace. • Présentation de l'ensemble de l'atelier. • Entreprendre sa ligne de vie. • Présentation du travail-maison. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aucun. • Affiche des cinq blocs de l'atelier. • Affiche de la ligne de vie. • Fiche « Ma ligne de vie ». • Fiche « Les activités de lecture et d'écriture de... ». 	<ul style="list-style-type: none"> • Premiers échanges entre les participants. • Les personnes inscrites ont une idée de l'organisation des blocs de l'atelier Autobiographie. • Premier travail de mémoire : identification de certains souvenirs. • Que les personnes notent, au cours de la semaine, leurs activités de lecture et d'écriture.
ATELIER 2	<ul style="list-style-type: none"> • Retour sur les travaux-maison. • Continuer sa ligne de vie. • Contextualisation. • Présentation du travail-maison. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les fiches « Les activités... » remises par les personnes. • Fiche « Ma ligne de vie ». • Fiche « Contextualisation ». • Fiche vierge « Les activités de lecture et d'écriture de... ». 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire réfléchir sur les notions d'attitudes et d'implication. • Identification de dix événements marquants positifs ET négatifs (chronologie). • Raconter et décrire par écrit un événement de sa ligne de vie. • Que les personnes notent, au cours de la semaine, leurs activités de lecture et d'écriture.

	Activités	Matériel nécessaire	Résultats attendus
ATELIER 3	<ul style="list-style-type: none"> • Retour sur les travaux-maison. • Présenter trois lignes de vie. • Contextualisation. • Lecture et réflexion collective autour d'un texte. • Présentation du travail-maison 	<ul style="list-style-type: none"> • Les fiches « Les activités... » remises par les personnes. • Photocopie des fiches « Ma ligne de vie » de trois personnes de l'atelier. • Fiche « Contextualisation » (remise la semaine précédente). • Texte « Les mots m'ont sauvé ». • Fiche vierge « Les activités de lecture et d'écriture de... » (dernière semaine). 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire réfléchir sur les notions d'attitudes et d'implication. • Première présentation, à l'ensemble du groupe, de dix événements marquants positifs ET négatifs (chronologie). • Raconter et décrire par écrit un événement de la petite enfance. • Susciter un échange. • Que les personnes notent, au cours de la semaine, leurs activités de lecture et d'écriture.
ATELIER 4	<ul style="list-style-type: none"> • Retour sur les travaux-maison. • Présenter trois lignes de vie. • Construction d'un lexique. • Retour sur le texte « Les mots m'ont sauvé ». • Présentation du travail-maison. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les fiches « Les activités... » remises par les personnes. • Photocopie des fiches « Ma ligne de vie » de trois personnes de l'atelier. • Fiche « Lexique » ou feuille lignée. • Texte « Les mots m'ont sauvé ». • Production écrite sur un événement qu'on doit accepter. 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire réfléchir sur les notions d'attitudes et d'implication. • Première présentation, à l'ensemble du groupe, de dix événements marquants positifs ET négatifs (chronologie). • Travail collectif de définition de termes. • Faire des liens entre sa propre ligne de vie et la non-responsabilité au regard de certains événements. • Avancer dans la réflexion sur l'ALÉ.

	Activités	Matériel nécessaire	Résultats attendus
ATELIER 5	<ul style="list-style-type: none"> • Retour sur les travaux-maison. • Présenter trois lignes de vie. • « Un apprentissage ». • Présentation du travail-maison. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les travaux des participants. • Photocopie des fiches « Ma ligne de vie » de trois personnes de l'atelier. • Fiche « Un apprentissage que j'ai réalisé et dont je suis fier ». • Aucun. 	<ul style="list-style-type: none"> • Départager les événements dont on est responsable de ceux dont on ne l'est pas. • Première présentation, à l'ensemble du groupe, de dix événements marquants positifs ET négatifs (chronologie). • Mettre en lumière la notion de « prise en main, prise en charge ». • Que les personnes se mettent à jour dans leur travaux-maison.
ATELIER 6	<ul style="list-style-type: none"> • Retour sur les travaux-maison. • Présenter les dernières lignes de vie. • Collectivisation sur l'ensemble des lignes de vie. • Présentation du travail-maison. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les travaux des participants. • Photocopie des fiches « Ma ligne de vie » des dernières personnes de l'atelier qui présentent leur ligne de vie. • Affichage de l'ensemble des lignes de vie. • Texte abstrait « Qu'est-ce que l'appropriation de l'écrit (ALÉ)? ». 	<ul style="list-style-type: none"> • Mettre l'accent sur les événements dont les gens ne sont pas responsables. • Première présentation, à l'ensemble du groupe, de dix événements marquants positifs ET négatifs (chronologie). • Première collectivisation entre les personnes (les ressemblances et les différences entre les lignes de vie). • Marquer le passage du Bloc I « Familiarisation » au Bloc II « Construction théorique et méthodologique ».

Tableau 4.3

Ateliers du bloc II - Construction théorique et méthodologique

	Activités	Matériel nécessaire	Résultats attendus
ATELIER 7	<ul style="list-style-type: none"> • Pour entreprendre le bloc « construction méthodologique et théorique », présentation des concepts méthodologie et théorie. • Présentation du texte sur l'appropriation de l'écrit (ALÉ). • Conflits avec pairs. • Clarification des termes « conflit » et « pair ». • Travail d'écriture individuelle sur un conflit avec un pair. • Retour collectif dans un partage des écrits. • Présentation du travail-maison (lecture du texte « conflit avec pairs » et transcription corrigée du texte produit en atelier). 	<ul style="list-style-type: none"> • Affiche représentant les blocs de l'atelier Autobiographie. • Tableau reprenant les éléments de l'ALÉ. • Texte portant sur l'ALÉ. • Texte « Conflits avec pairs ». • Feuille d'écriture « Conflits avec pairs ». • Feuille de la contextualisation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Une mise en lumière, auprès des jeunes, de ce qu'est l'ALÉ. • Faire réfléchir, par l'écriture d'un événement, à l'impact des conflits avec les pairs sur le processus d'ALÉ. • Partager et comparer. • Poursuite à l'extérieur de l'atelier des pratiques d'écriture.

	Activités	Matériel nécessaire	Résultats attendus
ATELIER 8	<ul style="list-style-type: none"> • Retour sur les travaux-maison. • Retour sur le texte « Conflits avec pairs ». • Travail d'écriture individuelle sur le thème « Conflits avec prof ». • Lecture individuelle du texte « Conflits avec prof ». • Lecture à voix haute, en alternance avec « Conflits avec soi-même ». 	<ul style="list-style-type: none"> • Les textes suivants : <ul style="list-style-type: none"> - Conflits avec pairs; - Conflits avec prof; - Conflits avec soi-même. • Détresse psychologique et alphabétisation. • Qu'est-ce qu'un récit de formation? • Feuille d'écriture « Conflits avec prof ». 	<ul style="list-style-type: none"> • Établir des liens entre le fait de vivre des tensions, des conflits affectifs et l'impact sur son ALÉ. • Mettre en lumière : <ul style="list-style-type: none"> - le contexte; - le sujet-apprenant et les dimensions cognitives, affectives et relationnelles et sociales de l'ALÉ.
ATELIER 9	<ul style="list-style-type: none"> • Retour sur les travaux-maison. • Retour sur le texte « Conflits avec soi-même ». • Lecture d'abord individuelle puis en grand groupe du texte « Détresse psychologique et alphabétisation ». • Écriture individuelle de « Conflits avec soi-même ». • Lecture en groupe de « Qu'est-ce qu'un récit de formation? » 	<ul style="list-style-type: none"> • Textes : <ul style="list-style-type: none"> - Conflits avec soi-même; - Détresse psychologique et alphabétisation; - Qu'est-ce qu'un récit de formation? • Feuille d'écriture « Conflits avec soi-même ». • Feuille sur la définition du terme « réflexivité ». 	<ul style="list-style-type: none"> • Continuer à établir des liens entre les textes lus et sa propre expérience. • Établir des liens entre les textes portant sur les divers conflits et l'étude portant sur la détresse psychologique et son impact sur l'ALÉ. • Sur le plan méthodologique, entrer dans le « Comment faire » et cibler la notion de réflexivité en opposition avec l'anecdotique. • Réinvestir les concepts de chronologie, contextualisation,

	Activités	Matériel nécessaire	Résultats attendus
			<p>collectivisation et réflexivité.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poser un regard plus social qu'individuel sur le concept de « détresse psychologique ».
VISITE D'UN ÉCRIVAIN (hors atelier régulier)	<ul style="list-style-type: none"> • Sous forme de témoignage, l'auteur Bruno Roy (la série télévisée <i>Les enfants de Duplessis</i>; le livre : <i>Les calepins de Julien</i>) vient présenter aux jeunes son histoire, dans une visée de modélisation. Il parle de sa propre expérience de jeune « analphabète de 15 ans » et de son expérience d'écriture autobiographique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Un local plus grand pour accueillir l'ensemble des jeunes intéressés par cette visite (les jeunes inscrits à l'atelier Autobiographie sont nécessairement présents). • Une fiche pour aider les jeunes à prendre des notes s'ils le jugent approprié. 	<ul style="list-style-type: none"> • Présenter aux jeunes un exemple positif d'une personne qui a repris sa vie en main et qui a investi le monde de l'écrit après s'être fait diagnostiqué « déficient mental ». • Présenter de façon concrète comment une personne s'y est pris pour retrouver ses souvenirs, les écrire et le sens qu'elle a donné à cette écriture autobiographique.
ATELIER 10	<ul style="list-style-type: none"> • Retour sur les travaux-maison. • Retour sur la visite de Bruno Roy (visée d'évaluation de l'impact sur les jeunes). • Lecture du texte « Comment fait-on un récit de formation » et liens avec les propos tenus par Bruno Roy. • Écriture individuelle à partir 	<ul style="list-style-type: none"> • Les notes prises lors de la visite de Bruno Roy. • La ligne de vie de chaque jeune. • Les corrections au texte produit par les jeunes « Conflits avec prof ». • Les textes : <ul style="list-style-type: none"> - Comment fait-on un récit de formation? - Qu'est-ce que la réflexivité? 	<ul style="list-style-type: none"> • Par la modélisation de l'histoire de Bruno Roy et à l'aide du texte méthodologique, amener les jeunes à comprendre comment ils vont faire leur récit de formation. • À l'aide de la ligne de vie déjà faite au bloc précédent, entreprendre l'écriture de son récit. • Par l'action (acte d'écrire)

	Activités	Matériel nécessaire	Résultats attendus
	<p>de la consigne suivante : Prendre le premier événement de sa ligne de vie, le décrire en le contextualisant et en exerçant sa réflexivité (qu'est-ce que cet événement vient me dire sur mon ALÉ?).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Travail-maison : retracer des souvenirs au moyen d'entrevues avec des proches et à l'aide de documents pour aider à se souvenir. 		<p>commencer à faire des liens entre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sa ligne de vie; - la chronologie des événements et des situations; - la réflexivité (donner un sens aux événements et aux situations).
ATELIER 11	<ul style="list-style-type: none"> • Retour sur les travaux-maison dans la perspective d'enrichir la ligne de vie. • Partage collectif des souvenirs à partir d'objets, de photos et de documents apportés en atelier. • Lecture collective du texte « Les différentes formes de ton récit » en relation avec la visite de Bruno Roy. • Lecture collective de la fiche « Le plan de mon récit », qui intègre à la fois 	<ul style="list-style-type: none"> • Les textes : <ul style="list-style-type: none"> - « Les différentes formes de ton récit »; - « Analphabétisme et pauvreté : une perspective de l'intérieur ». • La fiche : <ul style="list-style-type: none"> - Le plan de mon récit. 	<ul style="list-style-type: none"> • Par la mise en commun de souvenirs, raviver la mémoire individuelle (faire émerger ses propres souvenirs). • Faire des liens conscients entre les travaux déjà effectués, les activités réalisées ET la production du récit à venir. • Clarifier ce qui est attendu dans le récit de formation : <ul style="list-style-type: none"> - chronologie; - contextualisation; - réflexivité; - le tout portant sur l'ALÉ.

	Activités	Matériel nécessaire	Résultats attendus
	<p>les étapes de vie (petite enfance, enfance, adolescence et jeune adulte) ET certains éléments de l'ALÉ.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lecture en grand groupe de « Analphabétisme et pauvreté ». 		<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre de façon nuancée le concept de pauvreté (économique, culturelle et sociale). • Considérer l'impact de la pauvreté sur l'analphabétisme; y réfléchir quant à sa propre histoire.
<p>ATELIER 12 Atelier <i>ad hoc</i> de retour évaluatif et d'intégration de nouveaux venus dans l'atelier, s'il y a lieu</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refaire le « casse-tête » des activités des blocs précédents en les replaçant en ordre. • Évaluer les activités positives (+) et les activités négatives (-). • Évaluer les activités qui leur ont appris le plus sur eux-mêmes. • Évaluer l'apport de la formatrice. • Cerner comment ce qui a été appris peut être réinvesti. 	<ul style="list-style-type: none"> • Un casse-tête dont chaque pièce reprend une des activités des 12 rencontres précédentes (blocs familiarisation et construction théorique et méthodologique). • Papier « Post-it ». • Questionnaire d'évaluation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atelier « charnière » qui sert à la fois à faire le lien entre deux sessions et à faciliter l'intégration de nouvelles personnes dans le cadre de l'atelier, s'il y a lieu. • Évaluer les blocs précédents. • Développer une posture réflexive sur ses propres apprentissages par l'évaluation et l'auto-évaluation.

Tableau 4.4

Ateliers du bloc III - Production orale et écrite

	Activités	Matériel nécessaire	Résultats attendus
ATELIER 13	<ul style="list-style-type: none"> Modélisation du « Plan de mon récit » par la formatrice, suivie de l'écriture du plan par chaque jeune. La modélisation dont il est question ici est inspirée du « Modèle scripteur » (Boudreau; 1992). <p>1. MODÉLISATION</p> <p>a) la formatrice écrit au tableau les étapes de vie (en colonne) et recopie les âges auxquels elle a indiqué des événements marquants pour son ALÉ;</p> <p>b) pour chaque âge qu'elle a inscrit (à des fins pédagogiques ne retenir que deux événements par tranche de vie), elle réfléchit à voix haute sur les événements inscrits sur sa ligne de vie;</p> <p>c) elle écrit des mots clés qui lui serviront par la suite pour son plan;</p>	<ul style="list-style-type: none"> Fiche : le plan de mon récit oral (feuilles à en-tête pour chaque étape de vie). Duo tang des jeunes (dans lequel sont consignés tous les travaux écrits incluant leur ligne de vie). Ligne de vie de la formatrice. Tableau. Feuilles mobiles d'animation (flip chart). 	<ul style="list-style-type: none"> Inciter les jeunes à s'investir cognitivement dans la préparation minutieuse de leur plan de récit à partir de la modélisation effectuée par la formatrice. Écriture détaillée d'un plan qui servira aux présentations orales des prochains ateliers et à la production écrite des récits de formation de chaque jeune.

	Activités	Matériel nécessaire	Résultats attendus
	<p>d) elle replace en ordre (en les numérotant) chaque événement.</p> <p>2. ÉCRITURE DU PLAN</p> <p>a) une feuille par étape de vie;</p> <p>b) en ordre chronologique, la formatrice recopie sur chaque feuille (petite enfance, enfance, etc.) les deux événements choisis à l'étape 1 en continuant de réfléchir à haute voix sur ce qu'elle est en train de faire.</p> <p>Travail-maison : finir son plan.</p>		
<p>ATELIERS 14, 15, 16 et 17</p> <p>- présentation de tous les récits oraux</p> <p>- entrée en écriture : production écrite des étapes de vie « petite enfance » et « enfance »</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pour les trois premiers ateliers, il y a alternance entre la présentation des récits oraux de chaque personne inscrite à l'atelier et le travail d'écriture des étapes « petite enfance » et « enfance ». <p>1. Présentation orale de trois récits de formation (15 min. par personne).</p> <p>2. Entrée en écriture à partir :</p> <p>a) des fiches repères remises à chacun (une fiche par étape de vie</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le plan du récit tel que produit dans l'atelier 13. • Fiche repère pour chaque étape de vie (petite enfance, enfance, adolescence, jeune adulte). Cette fiche sert de support à l'écriture et est produite à partir des éléments de l'ALÉ et des thèmes théoriques abordés au bloc construction théorique et méthodologique. • Récits de deux jeunes des 	<ul style="list-style-type: none"> • Que chaque jeune présente à l'ensemble des participants son récit oral de formation afin de nourrir sa propre mémoire et celle des autres. • Entrée effective en production écrite. • Partager son récit écrit avec les autres pour alimenter la réflexion de tous : cela aide à se souvenir, à voir ce qui est pareil et à remarquer ce qui est différent.

	Activités	Matériel nécessaire	Résultats attendus
	<p>qui énonce certains éléments à aborder dans l'écriture);</p> <p>b) la lecture de certains récits déjà produits (celle de l'étape à rédiger);</p> <p>c) travail d'écriture individuelle qui suit un échange à partir de la fiche repère; cet échange permet d'activer la mémoire;</p> <p>d) retour collectif sur l'activité d'écriture (ce retour se fait surtout relativement au processus d'écriture).</p> <ul style="list-style-type: none"> • D'un atelier à l'autre, les jeunes sont invités à lire ce qu'ils ont écrit durant l'atelier précédent. 	<p>années précédentes (pour servir de modèles) (Seul des extraits sur les deux étapes de vie sont lus).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Partager son récit aide à mieux exercer sa propre réflexivité.
ATELIER SUPPLÉMENTAIRE D'ÉCRITURE	<ul style="list-style-type: none"> • Période de travail offerte à ceux et celles qui n'auraient pas terminé l'écriture des étapes de vie « enfance » avant d'aller au camp d'écriture. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les récits écrits (version manuscrite). 	<ul style="list-style-type: none"> • En arriver à ce que tous les jeunes soient rendus à l'écriture de l'étape de vie « adolescence » pour le camp d'écriture.
CAMP D'ÉCRITURE (deux jours)	<ul style="list-style-type: none"> • Alternance entre les activités de loisir (intérieures et extérieures) et 	<p>Une copie imprimée de tous les récits des jeunes relatifs aux deux premières étapes (petite</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Buts du camp d'écriture : <ul style="list-style-type: none"> - écrire de façon intensive;

	Activités	Matériel nécessaire	Résultats attendus
	<p>les activités de travail d'écriture.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retour collectif sur les étapes « petite enfance et enfance » par une lecture à voix haute (volontaire) et des échanges. • Début de l'écriture de l'étape « adolescence » par un jeu : « Le détecteur de mensonge » (susciter les échanges sous une forme ludique). • Lecture du récit d'un ancien (période de l'adolescence). • Échanges à partir de la fiche repère sur l'adolescence. <p>3. Blocs d'écriture : Voir a) à d) aux ateliers 14,15, 16 et 17.</p> <p>e) en après-midi de la première journée (question de se laisser le temps de s'installer;</p> <p>f) en soirée;</p> <p>g) en avant-midi de la deuxième journée.</p>	<p>enfance et enfance) (Document saisi à partir des textes manuscrits, mais toutes les fautes d'orthographe et de grammaire sont corrigées par la formatrice afin de ne pas alourdir le travail d'écriture de chaque jeune).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche repère des étapes « adolescence » et « jeune adulte ». 	<ul style="list-style-type: none"> - vivre des activités d'écriture dans un cadre moins formel que celui des ateliers; - en arriver à terminer la première version de son récit écrit; - se donner des idées et enrichir sa réflexivité par des échanges dans un cadre convivial et non formel. <ul style="list-style-type: none"> • Prendre connaissance de l'ampleur du travail accompli en recevant son texte « saisi à l'ordinateur ».

	Activités	Matériel nécessaire	Résultats attendus
	<ul style="list-style-type: none"> Départ au milieu de l'après-midi, après une période d'évaluation. 		
<p>ATELIERS 18 et 19 (fin de la production écrite)</p> <p>Note : entre le camp d'écriture et l'atelier 19 (le dernier atelier du bloc production orale et écrite), lecture « critique » des récits par la formatrice afin de cibler certains éléments de l'ALÉ à approfondir pour compléter le récit de formation. Ces éléments sont affichés dans le local depuis la tenue du bloc familiarisation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Amener chaque jeune à terminer l'écriture du récit à partir des questions de clarification posées sur chaque copie imprimée. Soutien individuel accordé à chaque personne. 	<ul style="list-style-type: none"> Version imprimée des récits (intégrant la production du camp d'écriture). Questions portant sur certains éléments de l'ALÉ qui sont absents des récits (Ex. « Tu n'as pas parlé de tes pratiques de lecture et d'écriture à l'adolescence; peux-tu en parler? ») ou encore remarques portant sur la clarification du texte (Ex. : « Tu écris "telle chose", qu'est-ce que cela veut dire? Peux-tu clarifier? ») ou encore questions relevant de la réflexivité (Ex. : « Tel événement ou telle situation a-t-elle eu un impact sur ton ALÉ? Si oui, peux-tu décrire quel est cet impact? »). 	<ul style="list-style-type: none"> Augmenter la qualité de la réflexivité dans les récits écrits. Arriver à la production finale des récits (dernière version).

Tableau 4.5
Ateliers du bloc IV - Analyse des récits

	Activités	Matériel nécessaire	Résultats attendus
ATELIER 20 (lecture, par un comédien, des récits des jeunes)	<p>1. Lecture des récits par le comédien :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le comédien lit trois récits; • le comédien sort de la pièce et la formatrice invite les jeunes à réagir et à échanger : <ul style="list-style-type: none"> - à la lecture de leur propre récit (distanciation); - à ce qu'ils viennent d'entendre (distanciation et collectivisation); • une pause suit la lecture de cette première série de récits; après la pause, la lecture continue (trois récits à la fois), selon le même déroulement. <p>2. À la fin des lectures, le comédien partage certains commentaires que lui a inspirés la lecture des récits.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tous les récits dans leur version finale, saisie à l'ordinateur. • Magnétophone ou magnétoscope pour enregistrer la lecture du comédien (s'il y a lieu). 	<ul style="list-style-type: none"> • Cette lecture vise une entrée « sympathique et originale » dans le bloc Analyse des récits. • Première collectivisation : tous les jeunes prennent connaissance de tous les récits de formation dans leur version finale; cette collectivisation est un premier contact avec ce qui est ressemblant dans tous les récits et ce qui est différent d'un récit à l'autre. • Amener l'autoreconnaissance par chacun de la valeur de sa propre production. • Susciter chez chaque personne une certaine distanciation par rapport à sa propre histoire.

	Activités	Matériel nécessaire	Résultats attendus
			<ul style="list-style-type: none"> Par la distanciation avec le récit des autres, permettre un début d'analyse des points communs entre les récits (se reconnaître des affinités avec les autres, des problèmes semblables, des vécus ressemblants).
ATELIER 21	<ul style="list-style-type: none"> Modélisation d'une première étape d'analyse à partir d'un récit : <ol style="list-style-type: none"> encercler les repères de temps dans le récit; surligner en rose (rouge) ce qui a été bloquant pour l'ALÉ; surligner en vert ce qui a été aidant pour l'ALÉ. La modélisation se fait en groupe, par l'animatrice et les jeunes, sur les trois premiers paragraphes du récit de l'un d'entre eux. Travail individuel sur le reste du récit « modèle ». Retour collectif sur le travail accompli au cours de l'atelier : les personnes mettent en commun ce qu'elles ont surligné en rose et ce qu'elles ont surligné en 	<ul style="list-style-type: none"> Marqueurs roses et verts (crayons surligneurs). Récits des jeunes. Fiche « Les étapes à suivre pour l'analyse ». 	<ul style="list-style-type: none"> Objectif de cette analyse d'un récit individuel : refaire une lecture réflexive et distancié de son récit. Susciter une prise de conscience de sa propre situation (de personne engagée dans une démarche d'alphabétisation). Arriver à faire, par la suite, une analyse collective pour arriver à comprendre la nature du processus figé (ce qui est commun, semblable et ce qui est différent) afin de replacer cette problématique (analphabétisme) dans une dynamique sociale plus large et plus complexe que la seule responsabilité individuelle.

	Activités	Matériel nécessaire	Résultats attendus
	<p>vert. On appelle cette étape de travail « accord inter-juges ». Lorsqu'il n'y a pas consensus, c'est toujours l'auteur du récit qui tranche.</p> <ul style="list-style-type: none"> Travail-maison : terminer le travail de repérage des facteurs aidants et bloquants dans le récit pris comme modèle. 		
ATELIER 22	<ul style="list-style-type: none"> Retour sur le travail-maison (facteurs aidants et bloquants dans le récit modèle). Terminer l'accord inter-juges commencé dans l'atelier précédent (animation en groupe : travail fait paragraphe par paragraphe). Travail individuel sur son propre récit : surligner en rose ce qui est bloquant et en vert ce qui est aidant pour l'ALÉ. Travail-maison : terminer le travail de repérage des facteurs bloquants et aidants dans son propre récit. 	<ul style="list-style-type: none"> Le récit modèle. Les récits de tous les jeunes. 	<ul style="list-style-type: none"> Que chaque jeune ait déterminé ce qui a été bloquant et aidant pour son ALÉ, dans son propre récit.

	Activités	Matériel nécessaire	Résultats attendus
ATELIER 23	<ul style="list-style-type: none"> Retour sur le travail-maison (repérage des facteurs aidants et bloquants dans son propre récit). Modélisation à partir d'un tableau synthèse : travail en dyade. L'un lit à l'autre ce qu'il y a sur le tableau pendant que l'autre vérifie dans le récit si cela correspond à ce qui est surligné. (Nécessite la présence de l'auteur du récit). À partir de la modélisation, chaque personne vérifie avec un comparse le tableau synthèse de son propre récit. Puis, c'est au tour de l'autre de le faire sur le sien. 	<ul style="list-style-type: none"> Tableau synthèse du récit de chaque jeune, selon les étapes de vie et les composantes de l'ALÉ (contexte, pratiques, sujet-apprenant et représentation de l'écrit) . Pour chaque composante on retrouve tous les éléments bloquants et aidants (en colonne) qui sont indiqués dans chaque récit. Une fiche vierge (fiche facteurs aidants) avec chacune des quatre composantes identifiées; cette fiche sert à noter la synthèse de ce qui a été aidant pour chaque composante dans la vie du jeune (travail-maison). 	<ul style="list-style-type: none"> Que chaque jeune approfondisse sa compréhension de son propre processus de l'ALÉ, selon les composantes et selon les facteurs qui ont été aidants et bloquants.
ATELIER 24	<ul style="list-style-type: none"> Retour sur le travail-maison, en grand groupe : <ol style="list-style-type: none"> chaque jeune présente la synthèse de ce qui a été aidant pour son ALÉ selon les quatre composantes « contexte, sujet-apprenant, représentation de l'écrit et pratiques »; l'animatrice (ou un 	<ul style="list-style-type: none"> Affiche : les composantes de l'ALÉ. Feuilles volantes (flip chart) pour noter les synthèses des jeunes. Une fiche vierge (fiches facteurs bloquants) avec chacune des 4 composantes identifiées; cette fiche sert à 	<ul style="list-style-type: none"> À partir de l'analyse individuelle, passer à l'analyse collective (de ce qui a été aidant pour l'ALÉ).

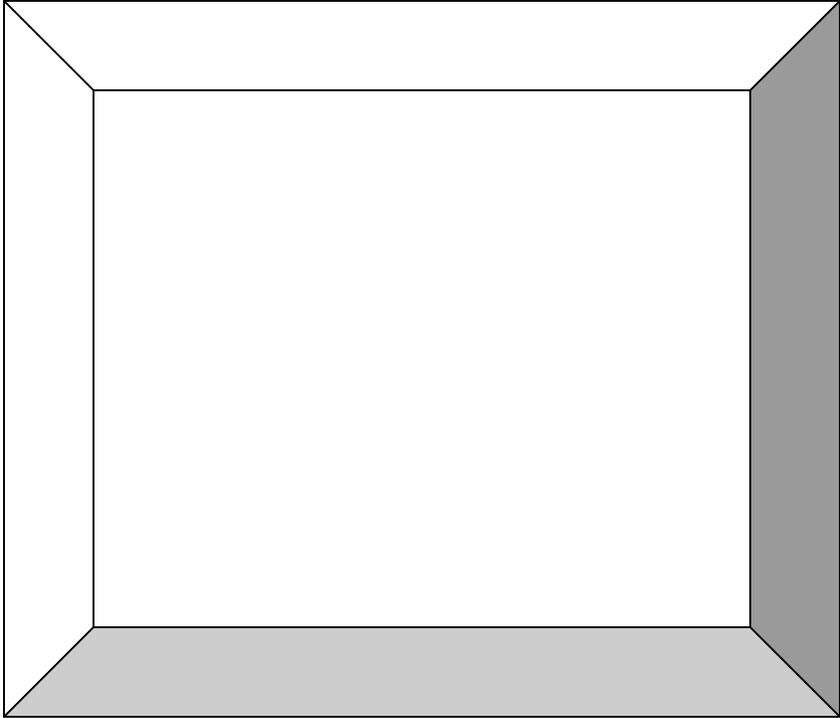
	Activités	Matériel nécessaire	Résultats attendus
	<p>membre de l'atelier) note sur une grande feuille (une feuille par composante) ce que les jeunes dictent.</p> <ul style="list-style-type: none"> Travail en équipe : quatre équipes (une équipe par composante). 3. À partir de ce qui a été noté sur chaque composante (l'ensemble de ce que les jeunes ont rapporté), l'équipe en fait le résumé écrit en faisant ressortir ce qui est semblable et ce qui est différent; 4. chaque équipe présente au reste du groupe ce qu'elle a constaté (collectivisation). 	<p>noter la synthèse de ce qui a été bloquant pour chaque composante, dans la vie du jeune (travail-maison).</p> <ul style="list-style-type: none"> Les fiches « facteurs aidants » remplies par les jeunes comme travail-maison de l'atelier précédent. 	
ATELIER 25	<ul style="list-style-type: none"> Retour sur le travail-maison, en grand groupe : même démarche que pour l'atelier 24, MAIS avec seulement trois composantes (la composante sujet-apprenant sera vu à l'atelier 26). 	<ul style="list-style-type: none"> Affiche : les composantes de l'ALÉ. Feuilles volantes (flip chart) pour noter les synthèses des jeunes. Les fiches « facteurs bloquants » remplies par les jeunes comme travail- 	<ul style="list-style-type: none"> À partir de l'analyse individuelle, passer à l'analyse collective (de ce qui a été bloquant pour l'ALÉ).

	Activités	Matériel nécessaire	Résultats attendus
		maison de l'atelier précédent.	
ATELIER 26	<ul style="list-style-type: none"> Retour sur le travail-maison, en grand groupe : <ul style="list-style-type: none"> même démarche que pour l'atelier 25, MAIS avec seulement une composante : le sujet-apprenant . Les résumés faits par les équipes de jeunes sont affichés dans l'atelier. 	<ul style="list-style-type: none"> Affiche : les composantes de l'ALÉ. Feuilles volantes (flip chart) pour noter les synthèses des jeunes sur le sujet-apprenant seulement. Les fiches « facteurs bloquants » remplies par les jeunes comme travail-maison de l'atelier précédent. 	<ul style="list-style-type: none"> À partir de l'analyse individuelle, passer à l'analyse collective (de ce qui a été bloquant pour l'ALÉ). À partir des résumés, amener les jeunes à comprendre mieux leur parcours de vie relativement à l'appropriation de l'écrit, mais aussi découvrir une perspective sociale et collective à l'analphabétisme.

Tableau 4.6
Ateliers du bloc V - Synthèse

	Activités	Matériel nécessaire	Résultats attendus
ATELIER 27	<ul style="list-style-type: none"> • Retour sur le travail-maison, en grand groupe. • Témoignages de trois invités qui n'ont pas bien fonctionné à l'école. Un qui n'a pas terminé son secondaire et qui le regrette aujourd'hui. Un autre qui ne l'a pas terminé, mais qui se débrouille très bien aujourd'hui, et enfin, un qui l'a terminé. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fiches « Mes activités de lecture et d'écriture » complétées par les participants durant la semaine et les mêmes fiches complétées en début d'année. 	<ul style="list-style-type: none"> • Une prise de conscience de l'évolution ou non de ses pratiques de lecture et d'écriture cette année. • Faire en sorte que les jeunes s'approprient leur propre discours au sujet de leur projet de formation.

	Activités	Matériel nécessaire	Résultats attendus
ATELIER 28	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation des jeunes. À l'aide des réflexions, discussions et prises de conscience que vous avez faites cette année : <ul style="list-style-type: none"> - racontez-nous comment vous expliquez que vous vous retrouvez en alpha aujourd'hui. • Invitée : l'intervenante jeunesse. À partir d'objets et des présentations faites par les jeunes, l'intervenante tente d'amener les participants à des pistes d'action. • Écriture par les participants d'un nouveau scénario. • Partage de ces nouveaux scénarios. • Dîner et évaluation orale des deux derniers blocs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Objet « symbolique » : (ex : cassette vidéo). Créer un nouveau scénario. Reprendre les bouts qui ont bien fonctionné, mettre les autres de côté et en imaginer de nouveaux. • Bouffe pour l'ensemble des participants. 	<ul style="list-style-type: none"> • Clarifier chez les participants les acquis et les prises de conscience individuelle et collective faites une fois la démarche terminée. • Clarifier ce qui a été aidant et ce qui a été bloquant pour son ALÉ et plus globalement dans sa vie (contexte, sujet-apprenant, pratique, représentation de l'écrit). • Proposer quelques pistes d'action ou un projet.



Livres et documents

- AMPLEMAN, Gisèle. 1987. *Pratiques de conscientisation : 2 : logement, alphabétisation, féminisme, aide sociale, syndicalisme, santé, politique*, Saint-Sauveur : Collectif québécois d'édition populaire, 366 p.
- ANDRIEUX, Francis et Jean-Marie BESSE. 1997. *Illettrismes : quels chemins vers l'écrit?*, Paris : Magnard, 360 p.
- ASSOCIATION POUR LA SANTÉ PUBLIQUE DE L'ONTARIO ET COLLÈGE FRONTIER. 1990. *Projet alphabétisation et santé : première étape, rendre le milieu plus sain et sans danger pour les personnes qui ne savent pas lire*, Toronto : Association pour la santé publique de l'Ontario et Collège Frontier, 75 p.
- AUBIN, Jean-François. 1998. *Où s'en va l'éducation des adultes? Faits saillants et commentaires du rapport Delors et de la Cinquième conférence internationale de Hambourg*, Montréal : Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF), 28 p.
- BABY, Antoine. 1995. *Le cheminement particulier visant l'insertion sociale et professionnelle : le point de vue des personnes engagées dans la formation des jeunes*, Sainte-Foy : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, 158 p.
- BAERTSCHI, Bernard, François DERMANGE et Pierre DOMINICÉ (dir.) 1998. *Comprendre et combattre l'exclusion : l'exclusion sociale face aux exigences de l'éthique*, Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes, 158 p.
- BARBIER, René. 1996. *La recherche action*, Paris : Anthropos, 112 p.
- BARON, J. 1978. « Intelligence and General Strategies », *Strategies of Information Processing*, sous la dir. de G. Underwood, London : Academic Press, p. 403-450.
- BARRÉ-DE-MINIAC, Christine. 1996. *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Université, 195 p.
- _____. 1994. « Le rapport à l'écriture : un enjeu pour la réussite scolaire », *Lire et écrire au primaire : états des recherches à l'INRP*, sous la dir. de Christine Barré-de-Miniac et Bernard Lété, Paris : Institut national de recherche pédagogique, p. 39-46.
- BARRÉ-DE-MINIAC, Christine et autres. 1997. *La famille, l'école et l'écriture*, Paris : Institut national de recherche pédagogique, 168 p.
- BARRÉ-DE-MINIAC, Christine, Françoise CROS et Jacqueline RUIZ. 1993. *Les collégiens et l'écriture : des attentes familiales aux exigences scolaires*, Paris : Institut national de recherche pédagogique, 171 p.

- BARRÉ-DE-MINIAC, Christine, et INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE. 1994. *Lire et écrire au primaire : états des recherches à l'INRP*, Paris : Institut national de recherche pédagogique, 113 p.
- BARRÉ-DE-MINIAC, Christine et Bernard LÉTÉ. 1997. *L'illettrisme. De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, Paris : Institut national de recherche pédagogique et De Boeck Université, 385 p.
- BARTHES, Roland. 1971. *Exégèse et herméneutique*, Paris : Éditions du Seuil, 361 p.
- BERGER, Peter L. et Thomas LUCKMANN. 1986. *La construction sociale de la réalité*, trad. de l'américain par Pierre Taminaux, Paris : Méridiens Klincksieck, 288 p.
- BERTAUX, Daniel. 1989. « Les récits de vie comme forme d'expression, comme approche et comme mouvement », *Histoires de vie I*, sous la direction de Gaston Pineau et G. Jobert, Paris : l'Harmattan, p. 17-38.
- _____. 1986. « Fonctions diverses des récits de vie dans le processus de recherche », *Les récits de vie : théorie, méthode et trajectoire types*, sous la direction de Danielle Desmarais et Paul Grell, Montréal : Saint-Martin, p. 21-34.
- BERTHELOT, Jocelyn. 1994. *Une école de son temps : un horizon démocratique pour l'école et le collège*, Montréal : Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), Saint-Martin, 288 p.
- BESSE, Jean-Marie. 1997. « Le rapport à l'écrit chez les adultes illettrés », *L'illettrisme. De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, sous la direction de Christine Barré-de-Miniac et Bernard Lété, Paris : Institut national de recherche scientifique et De Boeck Université, p. 263-277.
- _____. 1995. *L'écrit, l'école et l'illettrisme*, Paris : Magnard, 118 p.
- _____. (dir.) 1992. *L'illettrisme en questions*, Lyon : Presses universitaires de Lyon, 332 p.
- BESSETTE, Sylvie. 2000. *Élaboration d'une méthode d'analyse de pratique permettant la recherche et l'analyse de données expérientielles par des formateurs et des formatrices*, sous la dir. de Pierre Paillé, Sherbrooke : Faculté de l'éducation, Université de Sherbrooke, 84 p.
- BING, Élisabeth. 1982. *Et je nageai jusqu'à la page*, Paris : Des femmes, 325 p.
- BOUCHARD, M., M. BOYER et J. DES LIERRES. 1996. *Groupe de recherche sur la motivation*, Terrebonne : Commission scolaire des Manoirs.

- BOUCHARD, Pierrette et autres. 1999. *Dynamiques familiales, échec et réussite scolaires chez les élèves de niveau primaire en milieu populaire, rapport de recherche*, Québec : Division Reprographie de l'Université Laval, 240 p.
- BOUDREAU, Guy. 1992. *Le langage intégré : un visa pour l'alpha pop : document préparé à l'intention des animatrices et des animateurs du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec*, Montréal : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation (RGPAQ), 71 p.
- BOURASSA, Bruno, Fernand SERRE et Denis ROSS. 1999. *Apprendre de son expérience*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 181 p.
- BOURGARIT, Robert. 1999. *Le mauvais élève et l'homéopathie*.
<http://www.homeoint.org/ehhds/articles/mauvelev.htm>
- BOURGEOIS, Denis, et Sylvie ROY. 1985. *Avoir de la misère à apprendre ... ou s'alphabétiser après un échec scolaire*, Longueuil : La Boîte à lettres de Longueuil, 92 p.
- BOURGEOIS, Denis, Sylvie ROY et Pierre STANTON. 1984. *Sortir de l'école par la porte d'en arrière : Être analphabète à 20 ans*, Longueuil : La Boîte à lettres de Longueuil, 92 p.
- BOURGEOIS, Étienne et Jean NIZET. 1999. *Regards croisés sur l'expérience de formation*, Paris : L'Harmattan, 189 p.
- BOUTINET, Jean-Pierre. 1999. *Anthropologie du projet*, 5^e mise à jour, Paris : Presses universitaires de France, 350 p.
- BOYER, Richard et Caroline BOUCHER. 1998. *La santé mentale des personnes avec des difficultés sévères de lecture et d'écriture : une problématique en marge mais loin d'être marginale*, Montréal : Université de Montréal et Centre de recherche Fernand-Séguin, 124 p.
- BROPHY, J. 1983. « Research on the Self-Fulfilling Prophecy and Teachers Expectations », *Journal of Educational Psychology*,; dans Georgette GOUPIL, 1997, *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 2^e édition, Montréal, Gaëtan Morin, p. 134.
- CAOUILLE, Charles E. 1997. *Éduquer : pour la vie!*, Montréal : Écosociété, 171 p.
- CARTIER, Roger et Gilles HOULE. 1981. *La clientèle analphabète : une première recherche des besoins exprimés et non exprimés : quelques histoires de vie*, Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de l'éducation des adultes, 221 p.
- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC. 1991. *Réussir à l'école, réussir l'école*, 2^e éd., Montréal : Centrale de l'enseignement du Québec, 75 p.

- CHABOT, Marc et André VIDRICAIRE. 1985. *Objets pour la philosophie*, Montréal : Éditions Saint-Martin, 175 p.
- CHALIFOUX, Gaston. 1993. *L'école à recréer, Décrochage : réalités et défis*, Montréal : Saint-Martin, 169 p.
- CHARUE, René. 1996. *De la normalité à – l'anormalité*, Montréal : Éditions nouvelles, 96 p.
- CLOSETS, François de. 1996. *Le bonheur d'apprendre et comment on l'assassine*, Paris : Seuil, 349 p.
- CORMIER, Roger A. (QORMIÉ, Rojé A.). 1991. *Éqrir otreman, lir davantaj, grandir orgaanigman*, Sherbrooke : Ortograf 2000, 218 p.
- CORPORATION DES ENSEIGNANTS DU QUÉBEC. 1974. *École et luttes des classes au Québec*, Sainte-Foy : Centrale de l'enseignement du Québec, 160 p.
- COSTER, Élise de. 1989. *Alphabétisation : Le pouvoir entre les mains*, Montréal : Obliques éditrices, 12 p.
- COUTOU-COUMES, Françoise. 1986. *Affronter l'école*, Paris : L. Levi, 261 p.
- CYRULNIK, Boris. 1999. *Un merveilleux malheur*, Paris : Éditions Odile Jacob, 239 p.
- DANIS, Claudia et Claudie SOLAR. 1998. *Apprentissage et développement des adultes*, Montréal : Éditions Logiques, 319 p.
- DECROLY. Dans Jean-Marie BESSE, 1995. *L'écrit, l'école et l'illettrisme*, Paris : Magnard, p. 44.
- DESHAIES, Marie-Hélène, Liliane RAJAONINA et Ginette RICHARD, (coord.). 1995. *Passeport pour l'alphabétisation populaire*, Montréal : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, 65 p.
- DESLAURIERS, J.P. 1991. *Recherche qualitative, guide pratique*, Montréal : McGraw-Hill, cité dans *La recherche dans le domaine de l'alphabétisation*, 1996, p. 36.
- DESMARAIS, Danielle. 1986. « Introduction », *Les récits de vie, théorie, méthode et trajectoire types*, sous la dir. de Danielle Desmarais et Paul Grell, Montréal : Éditions Saint-Martin, p. 11-17.
- DESMARAIS, Danielle et autres. 2000. *Détresse psychologique et insertion sociale des jeunes adultes, un portrait complexe, une responsabilité collective*, Québec : Les Publications du Québec, 192 p.

- DESMARAIS, Danielle et Paul GRELL (dir.). 1986. *Les récits de vie : théorie, méthode et trajectoires types*, Montréal : Saint-Martin, 180 p.
- DESMARAIS, Danielle et Jean-Marc PILON (dir.). 1996. *Pratiques des histoires de vie, Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'information*, Paris : L'Harmattan, 204 p.
- DESROCHE, Henri. 1990. *Entreprendre d'apprendre : de l'autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*, Paris : Éditions Ouvrières, 208 p.
- DIATKINE, René. Cité dans Françoise Coutou-Coumes, 1986, *Affronter l'école*, Paris : Liana Levi, p. 261.
- DIONNE, Hugues. 1998. *Le développement par la recherche-action*, Montréal : L'Harmattan, 114 p.
- DOMINICÉ, Pierre. 1998. *Les origines biographiques de la compétence d'apprendre*, Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 196 p.
- _____. 1990. *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris : L'Harmattan, 174 p.
- DUBAR, Claude. 2000. *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris : P.U.F., 239 p.
- DUBET, François et Danilo MARTUCELLI. 1996. *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Éditions du Seuil, 361 p.
- DUMONT, Fernand. 1995. *Raisons communes*, Montréal : Boréal, 255 p.
- DUVIGAUD, Jean. 1979. *Sociologie de la connaissance : études réunies par Jean Duvigaud*, Paris : Payot, 286 p.
- EBRAHIMI, Mehran (dir.) 1999. *Éducation et démocratie entre individu et société*, Montréal : Isabelle Quentin, 145 p.
- EBRAHIMI, Mehran, Emmanuel TODD et FONDATION QUÉBÉCOISE POUR L'ALPHABÉTISATION. 2000. *La mondialisation de l'ignorance : comment l'économisme oriente notre avenir commun*, Montréal : Isabelle Quentin, 158 p.
- FABRE, Daniel et Jean-Pierre ALBERT (dir.). 1993. *Écritures ordinaires*, Paris : P.O.L., 374 p.
- FERRAROTTI, Franco. 1983. *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, trad. de l'italien par M. Modak, Paris : librairie des Méridiens, 195 p.
- _____. 1979. « Sur l'autonomie de la méthode biographique », *Sociologie de la connaissance : études réunies par Jean Duvigaud*, Paris : Payot, p. 131-152.

- FIJALKOW, Jacques. 1997. « Apprendre à lire/écrire... autrement », *L'illettrisme : de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, Paris : Institut national de recherche scientifique, p. 297-311.
- _____. 1996. *L'entrée dans l'écrit*, Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 194 p.
- FORQUIN, Jean-Claude. 1996. *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*, 2^e éd., Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 247 p.
- _____. 1990. « La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965 », *Sociologie de l'éducation, dix ans de recherche*, I.N.R.P., Paris : L'Harmattan, p. 19-58.
- FORTIN, Lise, Danielle FOURNIER et Monique PROVOST. 1992. *La pauvreté change-t-elle nos pratiques? Propos d'intervenantes et d'enseignantes*, Montréal : Relais-femmes, 60 p.
- FOUCAULT, Michel. 1990. *Les mots et les choses : une archéologie des sciences humaines*, Paris : Gallimard, 400 p.
- FOUCHER, Roland et Mohamed HRIMECH. 2000. *L'autoformation dans l'enseignement supérieur : apports européens et nord-américains pour l'an 2000*, Montréal : Éditions nouvelles, 361 p.
- FREINET, Célestin. 1959. *Les dits de Mathieu : une pédagogie moderne de bon sens*, Neuchatel : Delachaux et Niestle, 169 p.
- FREIRE, Paulo. 1991. *L'éducation dans la ville*, Paris : Paideia, 136 p.
- _____. 1980. *Pédagogie des opprimés; suivi de conscientisation et révolution*, trad. du brésilien, Paris : La Découverte/Maspero, 202 p.
- _____. 1971. *L'éducation-pratique de la liberté*, trad. du brésilien, Paris : Cerf, 154 p.
- GAGNON, Claude. 1997. *Mésadaptation sociale et scolaire : une étude des relations entre problèmes de comportements agressifs chez les garçons et l'échec scolaire*, Montréal : Université de Montréal, École de psycho-éducation, 97 p.
- GALVANI, Pascal. 1997. *Quête de sens et formation, anthropologie du blason et de l'autoformation*, Paris : L'Harmattan, 229 p.
- GAUDET, Claude. 1994. *La famille et l'alphabétisation : recherche*, Montréal : La Fondation québécoise pour l'alphabétisation, 36 p.

- GAUDREAU, J. 1980. *De l'échec scolaire à l'échec de l'école : les sacrifiés*, Montréal : Québec/Amérique, cité dans Georgette GOUPIL, 1990, *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Montréal, Gaëtan Morin, p. 157.
- GAULEJAC, Vincent de. 1996. *Les sources de la honte*, Paris : Desclée de Brouwer, 315 p.
- _____. 1987. *La névrose de classe : trajectoire sociale et conflits d'identité*, Paris : Hommes et groupes, 306 p.
- GAUTHIER, Benoit (dir.). 1998. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, 3^e éd., Sillery : Presses de l'Université du Québec, 529 p.
- _____. (dir.). 1992. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, 2^e éd., Sillery : Presses de l'Université du Québec, 584 p.
- GAUTHIER, F. et A. BARIBEAU. 1984. « Traitement de la qualité d'un plan de recherche-action », *Des pratiques évaluatives*, sous la dir. de C. Paquette. Victoriaville : NHP, p. 285-322.
- GAUTHIER, Lucie et Normand POULIN. 1983. *Savoir apprendre, avoir le vent dans les voiles sans toujours étudier à la planche*, Sherbrooke : Université de Sherbrooke, 319 p.
- GENAUX, MORGAN, FRIEDMAN. 1995. Dans Georgette GOUPIL, 1997, *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 2^e édition, Montréal : Gaëtan Morin, p. 144.
- GIDDENS, Anthony. 1991. *Modernity and Self-Identity*, Cambridge : Polity Press, 256 p.
- GOUPIL, Georgette. 1997. *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 2^e édition, Montréal : Gaëtan Morin, 350 p.
- _____. 1990. *Élèves en difficulté d'apprentissage*, Boucherville : Gaëtan Morin, 346 p.
- GOYETTE, Gabriel et Michelle LESSARD-HÉBERT. 1987. *La recherche-action, ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*, Sillery : Presses de l'Université du Québec, 204 p.
- GRAMSCI, Antonio. 1978. *Cahiers de prison*, trad. de l'italien par Monique Aymard et Paolo Fulchignoni, Paris : Gallimard, 5 v.
- GRELL, Paul. 1999. *Les jeunes face à un monde précaire : l'exemple canadien : enquête sur la côte Est du Nouveau-Brunswick : (1994-1995)*, Paris; Montréal : L'Harmattan, 271 p.
- _____. 1986. « Les récits de vie : une méthodologie pour dépasser les réalités partielles », *Pratiques des histoires de vie, Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*, Paris : l'Harmattan, p. 151-176.

- GROUPE DE RECHERCHE QUART MONDE-UNIVERSITÉ. 1999. *Le croisement des savoirs, Quand le Quart Monde et l'Université pensent ensemble*, Paris : Les Éditions de l'Atelier/Éditions Ouvrières, Les Éditions Quart Monde, 525 p.
- HABERNAS, Jurgen. 1987. *Théorie de l'agir communicationnel*, trad. de l'allemand par Jean-Marc Ferry, Lean-Louis Schlegel, Paris : A. Fayard, 2 v.
- HASSENFORDER, Jean, INTERNATIONAL INSTITUTE OF ADMINISTRATIVE SCIENCES et Bernard GICQUEL. 1990. *Sociologie de l'éducation : dix ans de recherche : recueil de notes de synthèse publiées par la Revue française de pédagogie*, Paris : L'Harmattan, 241 p.
- HOGGART, Richard. 1991. *33 Newport Street, Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*, France : Gallimard Le Seuil, 289 p.
- _____. 1976. *La culture du pauvre : étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*, Paris : Éditions de Minuit, 420 p.
- HOHL, Janine. 1982. *Les enfants n'aiment pas la pédagogie : l'école en milieu socio-économiquement faible*, Montréal : PPMF-UQAM, 171 p.
- HOULE, Gilles. 1986. « Histoires et récits de vie : la redécouverte obligée du sens commun », *Les récits de vie, théorie, méthode et trajectoire types*, sous la dir. de Danielle Desmarais et Paul Grell, Montréal : Éditions Saint-Martin, p. 35-51.
- HOURST, Bruno. 1997. *Au bon plaisir d'apprendre*, Paris : InterÉditions, 255 p.
- HRIMECH, Mohamed. 2000. « Les stratégies d'apprentissage en contexte d'autoformation », *L'autoformation dans l'enseignement supérieur : apports européens et nord-américains pour l'an 2000*, Montréal : Éditions nouvelles, p. 99-111.
- _____. 1997. « Stratégies d'apprentissage utilisées spontanément par les apprenants adultes en présence de difficultés », *Repères, essais en éducation, Les difficultés d'apprentissage et d'adaptation chez l'adulte*, n° 18, sous la dir. de Estelle Chamberland, Montréal : Université de Montréal, p. 109-132.
- HUTEAU, Michel. 1985. *Les conceptions cognitives de la personnalité*, Paris : P.U.F., 332 p.
- INSTITUT DE L'UNESCO POUR L'ÉDUCATION (IUE). 1997. *Éducation des adultes : la Déclaration d'Hambourg : l'Agenda pour l'avenir*, Hambourg : L'Institut, 56 p.
- JACOB, Suzanne. 1997. *La bulle d'encre*, Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 128 p.
- JOSSO, Christine. 1997. *Expériences de vie et formation. Recueil d'articles sur les pratiques de récits de vie*, Genève : Université de Genève, 176 p.

- _____. 1997. « Ces expériences au cours desquelles se forment identités et subjectivité », *Expérience de vie et formation, Recueil d'articles sur les pratiques de récits de vie*, Genève : Université de Genève, p. 7-11.
- _____. 1997. « L'histoire de vie dans un dispositif de recherche-formation : une médiation pour la connaissance de la subjectivité », *Expérience de vie et formation, Recueil d'articles sur les pratiques de récits de vie*, Genève : Université de Genève, p. 47-58.
- _____. 1991. *Cheminer vers soi*, Lausanne : L'Âge d'Homme, 447 p.
- _____. 1991. « L'expérience formatrice : un concept en construction », *La formation expérientielle des adultes*, Paris : La Documentation française; et repris dans *Expériences de vie et formation, Recueil d'articles sur les pratiques de récits de vie*, Genève : Université de Genève, p. 12-18.
- KIRK, S. A. et J. J. GALLAGHER. 1993. *Educating Exceptional Children*, Boston, Houghton Mifflin Company; dans Georgette GOUPIL, 1997, *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 2^e édition, Montréal : Gaëtan Morin, p. 132.
- LABELLE, Jean-Marie. 1996. *La réciprocité éducative*, Paris : Presses universitaires de France, 312 p.
- LABERGE, Yvon. 1994. *L'alphabétisation familiale en français : une démarche à reconnaître, des liens à définir*, Ottawa : Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français, 17 p.
- LA BOÎTE À LETTRES DE LONGUEUIL. 1998. *La Boîte à lettres, Groupe populaire d'alphabétisation pour les jeunes 16-25 ans*, Longueuil : La Boîte à lettres de Longueuil, 19 p.
- _____. 1991. *L'analphabetisme chez les jeunes : À l'avenir ... prévenir*, Longueuil : La Boîte à lettres de Longueuil, 20 p.
- LAHIRE, Bernard. 1995. *Tableaux de famille*, France : Gallimard/Seuil, 301 p.
- _____. 1993. *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon : Presses universitaires de Lyon, 310 p.
- _____. 1993. *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille : Presses Universitaires de Lille, 189 p.
- _____. 1992. « Discours sur l'illettrisme et cultures écrites », *L'illettrisme en question*, Lyon : Presses universitaires de Lyon, p. 59-75.
- LAMOUREUX, Denis. 1993. *La condition préalable à l'apprentissage*, Longueuil : Comité régional de développement de l'alphabétisation de la Montérégie, 2 v.

- LECOMPTE, R. et L. RUTMAN. 1982. *Introduction aux méthodes de recherche évaluative*, Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, 187 p.
- LECOURS, André Roch. Dans Alberto MANGUEL, 1998, *Une histoire de la lecture*, France : Actes Sud/Leméac, p. 52-53.
- LEFEBVRE, Françoise. 1998. *Bilan de la deuxième étape de recherche-action-formation, Boîte à lettres*, Longueuil : La Boîte à lettres de Longueuil, 62 p.
- LE GALL, D. et C. MARTIN. 1986. « Crise et conversion dans le champs du savoir », *Revue internationale d'action communautaire*, vol. 15, n° 55; cité dans MAYER et OUELLET, 1991, p. 9-19.
- LEGENDRE, P. 1985. *L'inestimable objet de la transmission*, Paris : Fayard, 407 p.
- LE GRAND, Jean-Louis. 1998. *Questions d'éthique dans l'approche « histoires de vie »*, France : 19 p.
- LEGRAND, Michel. 1993. *L'approche biographique : théorie et pratique*, Marseille : Hommes et perspectives; Paris : Desclee de Brouwer, 301 p.
- LINDQVIST, Sven. 1986. « Creuse là où tu es », *Objets pour la philosophie*, Montréal : Saint-Martin, p. 73-85.
- MAFFESOLI, Michel. 1986. « Préface », *La construction sociale de la réalité*, Peter Berger, Thomas Luckman, Paris : Méridiens Klincksieck, p. I-IV.
- MANGUEL, Alberto. 1998. *Une histoire de la lecture*, trad. de l'anglais par Christine le Bœuf, France : Actes Sud/Leméac, 428 p.
- MAYER, Robert. 1991. *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Boucherville : Gaëtan. Morin, 537 p.
- MILLER, Louise. 1987. « Les pratiques dans les groupes populaires d'alphabétisation québécois », *L'alphabétisation en pays industrialisés : Point de mire sur la pratique. Séminaire international à Toronto, du 13 au 15 octobre 1987*, Toronto : Conseil international d'Éducation des adultes, p. 33-39.
- MORIN, E. 1990. *Introduction à la pensée complexe*, Paris : Nathan, 158 p.
- ORGANISATION NATIONALE ANTI-PAUVRETÉ (ONAP). 1992. *L'analphabétisme et la pauvreté : Une perspective de l'intérieur. Rapport de recherche*, Ottawa : ONAP, 168 p.
- PANET-RAYMOND, Jean. 1986. « L'utilisation des récits de vie dans une enquête statistique », *Les récits de vie, théorie, méthode et trajectoire types*, sous la dir. de Danielle Desmarais et Paul Grell, Montréal : Éditions Saint-Martin, p. 103-127.

- PATTON, Michael Quinn. 1996. *Qualitative Evaluation and Research*, 2e éd., Newbury Park : Sage Publications, 532 p.
- PATERSON, G. R. et autres. 1975. *A Social Learning Approach to Family Intervention*, Eugene, Castalia Publishing Company; dans Georgette GOUPIL, 1990, *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Montréal : Gaëtan Morin, p. 156.
- PETRELLA, Ricardo. 2000. *L'Éducation, victime de cinq pièges, À propos de la connaissance*, Montréal : Fides, 52 p.
- PIAGET, Jean. 1988. *Où va l'éducation*, Paris : Denoel/Gonthier, 116 p.
- PIERRE, Régine. 2000. « Prévenir l'illettrisme : la responsabilité de l'école du 21^e siècle », *La mondialisation de l'ignorance*, sous la direction de Mehran Ebrahimi, Montréal : Isabelle Quantin, p. 69-88.
- PILON, Jean-Marc. 1996. « L'utilisation des histoires de vie dans une démarche de recherche-formation à l'université : le Certificat en pratiques psychosociales de l'Université du Québec à Rimouski », *Pratiques des histoires de vie, Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*, sous la dir. de Danielle Desmarais et Jean-Marc Pilon, Paris : L'Harmattan, p. 43-70.
- PILON, Jean-Marc et Danielle DESMARAIS. (dir.). 1996. « Les enjeux liés à la pratique des histoires de vie au carrefour de la formation des adultes, de la recherche et de l'intervention », *Pratiques des histoires de vie, Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*, Paris : L'Harmattan, p. 11-24.
- PINEAU, Gaston. 1986. « Dialectique des histoires de vie », *Les récits de vie : théorie, méthode et trajectoires types*, sous la direction de Danielle Desmarais et Paul Grell, Montréal : Saint-Martin, p. 131-150.
- PINEAU, Gaston et G. JOBERT (coord.). 1989. *Les histoires de vie I et II : actes du colloque*, Paris : l'Harmattan.
- PINEAU, Gaston et MARIE-MICHÈLE. 1983. *Produire sa vie, autoformation et autobiographie*, Paris : Édilig; Montréal : Éditions Saint-Martin, 419 p.
- PINKER, Steven. 1999. *L'instinct du langage*, Paris : O. Jacob, 493 p.
- PIOTTE, J.-M. 1990. *Sens et politique : Pour en finir avec de grands désarrois*, Montréal : VLB, 185 p.
- POISSANT, Hélène. 1994. *L'alphabétisation : métacognition et interventions*, Montréal : Éditions Logiques, 234 p.

- POTTS, Meta. 1994. *Comment instaurer un programme d'alphabétisation familiale de qualité*, trad. de l'anglais par Suzanne Jeanson, Ottawa : Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français, 73 p.
- REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC. 1996. *Plan national d'action en alphabétisation*, Montréal : RGPAQ, 79 p.
- _____. 1996. *Un plan d'action pour prévenir et combattre l'analphabétisme. Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation*, Montréal : RGPAQ, 20 p.
- _____. 1994. *La nécessité d'une politique gouvernementale en alphabétisation et l'urgence d'un financement pour les groupes membres du RGPAQ*, Montréal : RGPAQ, 36 p.
- RÉSEAU NATIONAL D'ACTION-ÉDUCATION DES FEMMES (RNAEF). 1990. *L'alphabétisation et femmes francophones au Canada, Rapport de la rencontre nationale de mai 1989*, 2^e édition, Ottawa : Réseau national d'action-éducation des femmes, 42 p.
- RICOEUR, Paul. 1991. *Temps et récit*, Paris : Éditions du Seuil, 3 v.
- _____. 1971. « Du conflit à la convergence des méthodes en exégèse bibliques », *Exégèse et herméneutique*, Paris : Éditions du Seuil, p. 35-53.
- RIVARD, Claude. 1991. *Les décrocheurs scolaires : les comprendre, les aider*, La Salle : Hurtubise HMH, 166 p.
- ROBERT, Jacques. 1995. *Mémoire : États généraux de l'Éducation*, Québec : Équipe interrégionale en alphabétisation, 19 p.
- ROCQUE, Sylvie. 1999. *L'écologie de l'éducation*, Montréal : Guérin, 242 p.
- ROGOVAS-CHAUVEAU, Éliane et Gérard CHAUVEAU. 1994. « L'apprentissage de la lecture : une acquisition conceptuelle » *Lire et écrire à l'école primaire, État des recherches à l'INRP*, Paris : Institut national de recherche pédagogique, p. 31-38.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Dans Jean-Marie BESSE, 1995. *L'écrit, l'école et l'illettrisme*, Paris : Magnard, p. 43.
- ROY, Sylvie. 1997. *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes : résumé pour les apprenants et apprenantes en alphabétisation*, Montréal : Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine, 27 p.
- _____. 1986. *Rapport de la conférence de l'Unesco sur la prévention de l'analphabétisme fonctionnel et l'insertion des jeunes dans le monde du travail, Hambourg, 1er au 5 décembre 1986*, Montréal : s.n., pag. multiple.

- ROY, Sylvie et Denis BOURGEOIS. 1985. *Avoir de la misère à apprendre ou s'alphabétiser après l'échec scolaire*, Longueuil : La Boîte à lettres de Longueuil, 53 p.
- ROYER, Égide. 1995. *Enseigner aux élèves présentant des troubles de l'attention accompagnés d'hyperactivité*, Lévis : Chesapeake Institute, Corporation École et comportement, 47 p.
- _____. 1995. *L'ABC de la réussite scolaire*, Sainte-Foy : Centrale de l'enseignement du Québec, 148 p.
- SCHWARTZ, Bertrand. 1994. *Moderniser sans exclure*, Paris : La Découverte, 244 p.
- SENSI, Dina. 1990. *Évaluer des projets d'innovation en éducation*, Bruxelles : Labor, 134 p.
- SMITH, Frank. 1980. *Comment les enfants apprennent à lire : ce que nous révèle la psycholinguistique*, trad. et adapté par Michèle Proulx, Coll. « Actualité pédagogique », Paris : Retz, 169 p.
- TARDIF, Jean-Claude. 1992. *Exclus ou déserteurs, les jeunes analphabètes et les difficultés scolaires vécues à l'école primaire*, Sainte-Foy : Centrale de l'enseignement du Québec, 152 p.
- TAYLOR, Charles. 1992. *Grandeur et misère de la modernité*, trad. de l'anglais par Charlotte Melançon, Montréal : Éditions Bellarmin, 150 p.
- TERRAIL, Jean-Pierre. 1992. « Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire », *Éducation et formations*, 3, p. 3-11; cité dans Pierrette BOUCHARD et autres, 1999, *Dynamiques familiales, échec et réussite scolaires chez les élèves de niveau primaire en milieu populaire*, Sainte-Foy, Division de Reprographie de l'Université Laval, p. 21.
- TERRAL, Daniel. 1996. *Traces d'erre et sentiers d'écriture : entre folie et vie quotidienne*, Ramonville Saint-Agne : Érès, 130 p.
- TODD, Emmanuel. 2000. « Développement éducatif et développement économique », *La mondialisation de l'ignorance : comment l'économiste oriente notre avenir commun*, sous la direction de Mehran Ebrahimi, Montréal : Isabelle Quantin, p. 31-41.
- TORUNCZYK, Anne. 2000. *L'apprentissage de l'écrit chez les adultes : cheminements du savoir lire-écrire*, Paris, Montréal : L'Harmattan, 330 p.
- UNDERWOOD, Geoffrey. 1978. *Strategies of Information Processing*, London : Academic Press, 455 p.
- VERNA, Gérard. 2000. « Le cercle vicieux de la misère », *La mondialisation de l'ignorance : comment l'économiste oriente notre avenir commun*, sous la direction de Mehran Ebrahimi, Montréal : Isabelle Quantin, p. 57-68.

VILLERS, Guy de. 1999. « Le sujet divisé et le désir de formation », *Regards croisés sur l'expérience de formation*, Étienne BOURGEOIS et Jean NIZET, Paris : l'Harmattan, p. 81-107.

_____. 1996. « L'approche biographique au carrefour de la formation des adultes, de la recherche et de l'intervention. Le récit de vie comme approche de recherche-formation », *Pratiques des histoires de vie, Au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*, sous la dir. de Danielle Desmarais et Jean-Marc Pilon, Paris : l'Harmattan, p. 107-136.

VYGOTSKI, Lev. 1997. *Pensée et langage*, 3^e éd., Paris : La Dispute, 539 p.

Publications officielles, gouvernementales

- ALBERT, Jean-Pierre. 1993. « Être soi : écritures ordinaires de l'identité », *Identité, lecture, écriture*, sous la dir. de Martine Chaudron et François Singly, Paris : Centre Georges Pompidou, Bibliothèque publique d'information, p. 45-58.
- ANDRIEUX, Francis et Benoit FALAIZE (dir.). 1995. *De l'illettrisme – État des lieux de la recherche universitaire concernant l'accès et le rapport à l'écrit*, Paris : Centre INFPO, ministère du Travail, du Dialogue social et de la Participation, 57 p.
- BAUTIER, Élisabeth. 1997. « Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit? », *Migrants-Formation*, n° 108, mars, Montrouge : Centre national de documentation pédagogique, p. 5-17.
- BERNIER, Léon et Madeleine GAUTHIER. 1997. « Conclusion. Entrer dans la vie aujourd'hui », *Les 15-19 : quel présent? vers quel avenir?*, sous la coordination de Madeleine Gauthier, Léon Bernier et Francine Bédard-Hô, Sainte-Foy : Institut québécois de recherche sur la culture, p. 227-237.
- BOUCHARD, Serge. 2000. « Au cœur de la réussite : le projet de vie de l'élève », *Vie pédagogique*, n° 117, p. 20-24.
- CANADA. 1996. *Lire l'avenir : Un portrait de l'analphabétisme au Canada. Rapport canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA)*, Ottawa : gouvernement du Canada, pag. multiple.
- CAPUTO, Virginia, et Katharine KELLY. 1998. « Grandir comme homme ou comme femme au Canada », communication pour « Investir dans nos enfants : Une conférence nationale sur la recherche, 1998 », tirée de *L'Enquête longitudinale sur les enfants et les jeunes au Canada*, Ottawa : Développement des ressources humaines Canada, 7 p.
<http://www.hrhc-drhc.gc.ca/arb/nlscy-elnej/w-98-19fs.pdf>
- CARTIER, Sylvie, en collaboration avec Jacques TARDIF. 2000. « De la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre : aider les élèves qui ont des difficultés à apprendre par la lecture », *Vie pédagogique*, n° 115, avril-mai, p. 44-49.
- CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE (France), ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports et le Centre de documentation pour la formation des travailleurs migrants et de leurs familles. 1997. *Migrants-formation, Questions de langue*, n° 108, 184 p.
- CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT. 1999. *Surmonter l'exclusion grâce à l'apprentissage des adultes*, Paris : Organisation de coopération et de développement économiques, 196 p.

-
- _____. 1998. *Coordonner les services pour les enfants et jeunes à risque : une perspective mondiale*, Paris : Organisation de coopération et de développement économiques, 479 p.
- CHAO, Ruth K. et J. Douglas WILLMS. 1998. « Les pratiques parentales font-elles une différence? », communication pour « Investir dans nos enfants : Une conférence nationale sur la recherche, 1998 », tirée de *L'Enquête longitudinale sur les enfants et les jeunes au Canada*. Ottawa : Développement des ressources humaines Canada, 6 p.
<http://www.hrdc-drhc.gc.ca/arb/conferences/nlscyconf/w-98-32fs.pdf>
- CHAREST, Diane et Sylvie ROY. 1992. *Les départs et les abandons en alphabétisation : étude auprès des personnes inscrites aux activités d'alphabétisation*, Québec : ministère de l'Éducation (MEQ), Direction de la recherche et Service de l'éducation des adultes, 92 p.
- _____. 1992. *Les jeunes de 16 à 25 ans en alphabétisation : études sur leur profil de fréquentation actuelle et leur scolarité antérieure*, Québec : ministère de l'Éducation, 62 p.
- CHAUDRON, Martine et François SINGLY. 1993. *Identité, lecture, écriture*, Paris : Centre Georges Pompidou, Bibliothèque publique d'information, 265 p.
- CHOUINARD, Roch, Carole VEZEAU et Thérèse BOUFFARD. 1999. « Les effets du milieu scolaire sur la motivation et le rendement des filles au secondaire », *Vie pédagogique*, n° 110, février – mars, p. 49-51.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION. 1996. *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996 : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires : rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*, Québec : MEQ, 90 p.
- COMMISSION DES ÉTUDES SUR LA FORMATION DES ADULTES (CEFA). 1982. *Apprendre : une action volontaire et responsable : énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*, Québec : ministère des Communications, 869 p.
- COMMISSION MONDIALE DE LA CULTURE ET DU DÉVELOPPEMENT, Javier PEREZ DE CUELLAR et l'UNESCO. 1996. *Notre diversité créatrice : rapport de la Commission mondiale de la culture et du développement*, Paris : UNESCO, 343 p.
- COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC, et Alphonse-Marie PARENT. 1965-1966. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, 2^e tirage, Québec : 3 t. en 5 v.
- CONSEIL NATIONAL DU BIEN-ÊTRE SOCIAL. 1996. *Profil de la pauvreté, 1994 : rapport du Conseil du bien-être social (Canada)*, Ottawa : Approvisionnements et Services Canada, 100 p.
-

CONSEIL QUÉBÉCOIS DE LA RECHERCHE SOCIALE. *Recherche sociale*, Québec : Conseil québécois de la recherche sociale.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE). 2001. *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire*, version abrégée, Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 20 p.

_____. 1999. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 116 p.

_____. 1999. *Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes*, Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 193 p.
http://www.cse.gouv.qc.ca/pdfs/dif_curr.pdf

_____. « La réussite à l'école montréalaise : UNE URGENCE pour la société québécoise », *Panorama*. http://www.cse.gouv.qc.ca/f/panorama/96-05/ecol_mt1.htm

COSTER, Élise de. 1993. « Femmes et alphabétisation : un mouvement qui s'impose », *ALPHA 92, Stratégies d'alphabétisation dans le mouvement associatif*, sous la dir. de Jean-Paul Hauteœur, 2^e tirage, Québec : ministère de l'Éducation, Institut de l'Unesco pour l'Éducation, p. 331-354

DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES (DFGA) du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA). 1996. *La recherche dans le domaine de l'alphabétisation, Document de références*, Québec, 77 p.

DOHERTY, G. 1997. *De la conception à six ans : les fondements de la préparation à l'école*, Ottawa : Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada, Document de recherche R-97-8F, 120 p.

DUMAS, Suzanne. 1997. *L'influence familiale : facteur d'échec ou de réussite scolaire*, Québec : ministère de l'Éducation, 43 p.

DUMONT, Fernand et Yves MARTIN (dir.). 1990. *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?*, Québec : Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC), 432 p.

DUMONT, Fernand. 1990 « L'éducation : s'interroger à nouveau », *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?*, sous la direction de Fernand Dumont et Yves Martin, Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, p. 11-14.

_____. 1986. *Une société des jeunes?*, Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 397 p.

- FERRAND, Claude. 1998. « Réciprocité des connaissances », *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui? Pré-actes*, Lille : ministère de l'Emploi et de la Solidarité, p. 20-22.
- FIJALKOW, Jacques. 1990. « Les interactions sociales et l'enseignement de la lecture et de l'écriture en milieu défavorisée », *Alpha 90, recherches en alphabétisation*, sous la direction de Jean-Paul Hauteceur, Québec : ministère de l'Éducation, Institut de l'Unesco pour l'Éducation, p. 345-357.
- FONDET, Claire. 1990. *Vaincre l'illettrisme*, Paris : Science et service –Quart monde, 156 p.
- FORTIN, Laurier et Égide ROYER. 1997. « Comment enseigner à des élèves ayant des troubles de comportement? », *Bulletin CRIRES*, Québec, mars-avril 1997; dans *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire*, version abrégée, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, p. 3.
- GAGNON, Gilbert, Rosaire GARON, MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS, DIRECTION DE LA RECHERCHE, DE L'ÉVALUATION ET DES STATISTIQUES. 1997. *La culture en pantoufles et souliers vernis : rapport d'enquête sur les pratiques culturelles au Québec*, Québec : Les Publications du Québec, 197 p.
- GAUTHIER, Madeleine, Léon BERNIER et Francine BÉDARD-HÔ. 1997. *Les 15-19 : quel présent? vers quel avenir?*, Sainte-Foy : Institut québécois de recherche sur la culture, 252 p.
- GAUTHIER, Madeleine et Lucie MERCIER. 1994. *La pauvreté chez les jeunes : Précarité économique et fragilité sociale*, Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 190 p.
- HAUTECEUR, Jean-Paul (dir.) 2000. *Éducation écologique dans la vie quotidienne : alpha 2000*, Hambourg : Institut de l'Unesco pour l'éducation, Québec : ministère de l'Éducation, 349 p.
- _____. (dir.). 1997. *Alpha 97 : formation de base et environnement institutionnel*, Québec : ministère de l'Éducation, Institut de l'Unesco pour l'éducation, 409 p.
- _____. (dir.). 1993. *Alpha 92 : Stratégies d'alphabétisation dans le mouvement associatif*, 2^e tirage, Québec : ministère de l'Éducation, Institut de l'Unesco pour l'Éducation, 478 p.
- _____. 1993. « L'analphabétisme : Quel sens? Quelles actions? Quels résultats? », *Alpha 92 : Stratégies d'alphabétisation dans le mouvement associatif*, 2^e tirage, Québec : ministère de l'Éducation, Institut de l'Unesco pour l'Éducation, p. 107-126.
- _____. 1991. *La recherche-action en alphabétisation*, Ottawa : Secrétariat national à l'alphabétisation, 27 p.

- _____. (dir.). 1990. *Alpha 90 : recherches en alphabétisation*, Québec : ministère de l'Éducation, 489 p.
- _____. 1988. *Poids et mesures de l'analphabétisme au Québec*, Québec : ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du développement, 80 p.
- _____. 1987. *Introduction aux pratiques et politiques en alphabétisation*. Montréal : Université du Québec à Montréal, André Dugas, Québec : ministère de l'Éducation, 540 p.
- _____. (dir.). 1986. *Alpha 86 : recherches en alphabétisation*, Québec : ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du développement, Direction de l'éducation permanente, 401 p.
- _____. (dir.). 1984. *Alpha 84*, Québec : Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA), 230 p.
- JAEHN, Ute. 1993. « L'analphabétisme : uniquement un problème d'éducation? », *Alpha 92 : Stratégies d'alphabétisation dans le mouvement associatif*, 2^e tirage, sous la direction de Jean-Paul Hauteœur, Québec : ministère de l'Éducation, Institut de l'Unesco pour l'Éducation, p. 242-270.
- JENKINS, Jenny et Daniel KEATING. 1998. *Les risques et la résistance chez les enfants de six ans et dix ans*, Ottawa : Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada, 61 p. ISBN : 0-662-83957-9, n° MP 32-28/98-23F au catalogue.
<http://www.hrdc-drhc.gc./arb/publication/research/1999docs/w-98-23f.pdf>
- JENKINS, Jenny, et Daniel KEATING. 1998. « Importance des relations avec les frères et sœurs, les enseignants et les amis chez les enfants éprouvant un haut niveau de stress », communication pour « Investir dans nos enfants : Une conférence nationale sur la recherche, 1998 », tirée de *L'Enquête longitudinale sur les enfants et les jeunes au Canada*. Ottawa : Développement des ressources humaines Canada, 13 p.
<http://www.hrdc-drhc.gc.ca/arb/nlscy-elnej/w-98-23fs.pdf>
- JONES, Stan. 1993. *Capables de lire, mais pas très bien. Les lecteurs de niveau 3*, Ottawa : Secrétariat national à l'alphabétisation, 26 p.
- JUBY, Heather, Nicole MARCIL-GRATTON et Céline LE BOURDAIS avec la collaboration de Paul-Marie HUOT. 2001. « Une nouvelle étape de la vie familiale : la naissance d'un enfant en famille recomposée ». *Rapport sur l'état de la population du Canada 2000*, Ottawa : Statistique Canada, numéro 91-209-XXPF au catalogue, p. 177-215.
- KLINGER, Myriam. 1998. « Récits d'errance, styles de vie et figures de style », *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui? Pré-actes*, Lille : ministère de l'Emploi et de la Solidarité, p. 22-23.

- KOHEN, Dafna E., Clyde HERTZMAN et Michele WIENS. 1998. « Les changements de milieu et les compétences des enfants », communication pour « Investir dans nos enfants : Une conférence nationale sur la recherche, 1998 », tirée de *L'Enquête longitudinale sur les enfants et les jeunes au Canada*, Ottawa : Développement des ressources humaines Canada, 5 p.
<http://www.hrdc-drhc.gc.ca/arb/nlscy-elnej/w-98-15fs.pdf>
- LABRIE, Vivian. 1987. *Alphabétisé-e-s! : quatre essais sur le savoir-lire*, Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 270 p.
- _____. 1986. *ABC : trois constats d'alphabétisation de la culture*, Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 246 p.
- LANCELOT, Claude. 1999. « Métacognition, interactions entre élèves, création collective d'outils : quelques passerelles vers la pédagogie de demain », *Vie pédagogique*, n° 110, février-mars, p. 8-11.
- LANGEVIN, Claude. 1995. « Ce dont l'apprenti scripteur a besoin », *Vie Pédagogique*, n° 92 janvier-février, p. 9.
- LEFEBVRE, Pierre et Philip MERRIGAN. 1998. « Les mères qui travaillent et leurs enfants », communication pour « Investir dans nos enfants : Une conférence nationale sur la recherche, 1998 », tirée de *L'Enquête longitudinale sur les enfants et les jeunes au Canada*, Ottawa : Développement des ressources humaines Canada, 8 p.
<http://www.hrdc-drhc.gc.ca/arb/conferences/nlscyconf/w-98-12fs.pdf>
- LIPMAN, Ellen L. et autres. 1998. « Et qu'en est-il des enfants dans les familles dirigées par une mère seule? », communication pour « Investir dans nos enfants : Une conférence nationale sur la recherche, 1998 », tirée de *L'Enquête longitudinale sur les enfants et les jeunes au Canada*, Ottawa : Développement des ressources humaines Canada, 12 p.
<http://www.hrdc-drhc.gc.ca/arb/nlscy-elnej/w-98-11fs.pdf>
- LIPPS, Garth et Jackie YIPTONG-AVILA. 1999. « De la maison à l'école. Comment les enfants canadiens se débrouillent », *L'Enquête longitudinale sur les enfants et les jeunes au Canada*, Ottawa : Statistique Canada, 15 p., n° 89F0117XIF.
<http://www.statcan.ca/francais/freepub/89F0117XIF/89F-117XIF.pdf>
- LOCHHEAD, Clarence et Richard SHILLINGTON. 1996. *Un profil statistique de la pauvreté urbaine*, Ottawa : Conseil canadien de développement social, 73 p.
- LOICQ, F. 1992. « Écouter et dire la vie en travail social. De l'utilisation des histoires de vie dans un contexte de formation en travail social », *L'histoire de vie au risque de la recherche, de la formation et de la thérapie*, sous la direction de C. Léomant, Vaucresson : Centre de recherche interdisciplinaire de Vaucresson, ministère de la Justice, p. 128-139.

- MCINTYRE, Lynn, Sarah CONNOR et James WARREN. 1998. *Aperçu de la faim chez les enfants au Canada*, Hull : Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada, n° au catalogue MP 32-28/98-26F, 35 p.
<http://www.hrdc-drhc.gr.ca/arb/publications/research/w-98-26f.pdf>
- MILLER, Louise. 1990. *L'analphabétisme et les droits de la personne*, Ottawa : Multiculturalisme et Citoyenneté Canada, 26 p.
- MORISSE, Martine. 1997. « Pratiques d'écriture et formation des adultes », *Migrants-Formation*, n° 108, mars, p. 169-181.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE) et CANADA. 1997. *Litératie et société du savoir : nouveaux résultats de l'enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*, Paris : Organisation de coopération et de développement économiques, Ottawa : Développement des ressources humaines, Canada, 207 p.
- _____. 1995. *Litéracie économie et société : résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Ottawa : Statistique Canada, 217 p.
- PIHL, R. O. et autres. 1998. « Les enfants dont la mère consomme beaucoup d'alcool », communication pour « Investir dans nos enfants : Une conférence nationale sur la recherche, 1998 », tirée de *L'Enquête longitudinale sur les enfants et les jeunes au Canada*, Ottawa : Développement des ressources humaines Canada, 8 p.
<http://www.hrdc-drhc.gc.ca/arb/nlscy-elnej/w-98-27fs.pdf>
- QUÉBEC, CULTURE ET COMMUNICATIONS. 1998. *État de la situation de la lecture et du livre au Québec*, Québec : ministère de la Culture et des Communications, 31 p.
<http://www.mcc.qc.artslett/livre/chap12f.htm>
- _____. 1998. *Le temps de lire, un art de vivre*, Québec : ministère de la Culture et des Communications, 115 p.
- _____. 1998. *Politique de la lecture et du livre : projet soumis à la consultation publique*, Québec : ministère de la Culture et des Communications, 115 p.
- _____, DIRECTION DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES. 2001. <http://www.meq.gouv.qc.ca/dassc/index.html>
- _____, DIRECTION GÉNÉRALE DU DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE. *Vie pédagogique*.

-
- _____, MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE, CONSEIL DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE, BUREAU DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC. 1999. *Un portrait statistique des familles et des enfants au Québec : ménages et familles, démographie, environnement familial, garde des enfants, fréquentation scolaire, parents et marché du travail, revenus et dépenses, logement, emploi du temps*, Québec : Institut de la statistique du Québec, ministère de la Famille et de l'Enfance, 206 p.
- _____, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 2001. *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec : ministère de l'Éducation, 350 p.
- _____. 2001. *Indicateurs de l'éducation, édition 2001*, Québec : ministère de l'Éducation, <http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/indic01/indic01f.htm>
- _____. 2000. *Indicateurs de l'éducation, édition 2000*, Québec : ministère de l'Éducation, <http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/indic00/indic00f/vf00207.PDF>
- _____. 2000. *Le programme de formation, L'Éducation préscolaire*, Québec : ministère de l'Éducation, 4 p.
http://www.meq.gouv.qc.ca/virage/publications/Prog_form_prescol.htm
- _____. 2000. *La réforme de l'éducation : questions et réponses à l'intention des parents et du public*, Québec : ministère de l'Éducation, 7 p.
http://www.meq.gouv.qc.ca/virage/Boite_outils/ques_rep.htm
- _____. 2000. *Le programme de formation au premier cycle du primaire*, Québec : ministère de l'Éducation, 11 p.
http://www.meq.gouv.qc.ca/virage/publications/Prog_form_primaire.htm
- _____. 2000. *Le programme de formation, L'Éducation préscolaire, Information aux parents*, Québec : ministère de l'Éducation, 4 p.
http://www.meq.gouv.qc.ca/virage/publications/Prog_form_prescol.htm
- _____. 2000. *Élèves ayant des difficultés d'ordre comportemental*, Québec : ministère de l'Éducation, 5 p.
http://www.csdm.qc.ca/cemis_scol_/CLIENT/difficult.htm
- _____. 2000. « Les sorties sans diplôme du secondaire – Secteurs des jeunes et adultes », *Indicateurs de l'éducation, édition 2000*. Québec : ministère de l'Éducation, 4 p.
<http://www.meq.gouv.qc.ca/Staindic00/indic00f/vf00207.PDF>
- _____. 2000. *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : définitions*, Québec : ministère de l'Éducation, 20 feuillets.
-

-
- _____. 2000. *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles* (version provisoire pour consultation), Québec : ministère de l'Éducation.
- _____. 1999. *Bulletin statistique de l'éducation*, Québec : ministère de l'Éducation, 9 p.
<http://www.meq.gouv.qc.ca>
- _____. 1999. *Personnes inscrites aux services d'alphabétisation des commissions scolaires du Québec : statistiques pour 1997-1998*, Québec : ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes, 27 p.
<http://www.meq.gouv.qc.ca/dfga/alpha/pdf/eff8798.pdf>
- _____. 1999. *Synthèse des groupes de réflexion sur la prévention de la toxicomanie au secondaire*, Québec : ministère de l'Éducation, 23 p.
<http://www.meq.gouv.qc.ca/dassc/pdf/reflex99.pdf>
- _____. 1999. *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*, Québec : ministère de l'Éducation, 37 p.
- _____. 1998. *Vers une politique de la formation continue*, Québec : ministère de l'Éducation, 58 p.
- _____. 1998. « Une intervention vigoureuse en alphabétisation », *Vers une politique de la formation continue*, Québec, ministère de l'Éducation, p. 21-38.
- _____. 1998. *L'éducation au Québec : historique*, Québec : ministère de l'Éducation, 4 p.
<http://www.meq.gouv.qc.ca/rens/brochu/histori.htm>
- _____. 1997. *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire*, Québec : ministère de l'Éducation, direction de la recherche, direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 188 p.
<http://www.meq.gouv.qc.ca/drech/situat97.pdf>
- _____. 1997. *Pour prévenir l'analphabétisme, recherches, réflexions et propositions d'actions*, Québec : ministère de l'Éducation, direction de la formation générale des adultes, 38 p.
<http://www.meq.gouv.qc.ca/dfga/alpha/prevenir/43.html>
- _____. 1996. *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996, Exposé de la situation*, 2^e éd., Québec : ministère de l'Éducation, 132 p.
- _____. 1996. *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la commission des États généraux sur l'éducation*, Québec : ministère de l'Éducation, 90 p.
-

- _____. 1995. *Définition des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, Québec : ministère de l'Éducation, 32 p.
- _____. 1989. *La suspension, l'exclusion, l'abandon et le signalement à la Direction de la protection de la jeunesse*, Québec : ministère de l'Éducation.
- _____. 1989. *Loi sur l'instruction publique, (1988, chapitre 84) : projet de loi 107 : la structure de la loi et la philosophie d'éducation qui l'inspire*, Québec : ministère de l'Éducation, 3 p.
- _____. 1988. *Les cheminements particuliers de formation*, Québec : ministère de l'Éducation, 14 p.
http://www.meq.gouv.qc./m_pub.htm
- _____. 1988. *Cheminements particuliers de formation*, Québec, ministère de l'Éducation, 2 p. <http://www.meq.gouv.qc.ca/dassc/cheminements.html>
- _____. 1984. *Un projet d'éducation permanente, Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation permanente : avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science*, Québec : ministère de l'Éducation, 77 p.
- _____. 1976. *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*, Québec : ministère de l'Éducation, Service général des communications, 683 p.
- _____, MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ. 1998. *Les obstacles à l'intégration des jeunes à l'emploi*, Québec : Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique, direction générale des politiques, ministère de l'Emploi et de la Solidarité, 33 p.
- RÉGIE RÉGIONALE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DE QUÉBEC, et COMMISSION JEUNESSE. 1994. *Un Québec fou de ses enfants*, Québec : Régie régionale de la santé et des services sociaux de Québec, 25 p.
- ROSS, David P., Paul A. ROBERTS et Katherine SCOTT. 1998. « Comment les enfants de parents seuls diffèrent-ils de l'ensemble des enfants? », communication pour « Investir dans nos enfants : Une conférence nationale sur la recherche, 1998 », tirée de *L'Enquête longitudinale sur les enfants et les jeunes au Canada*, Ottawa : Développement des ressources humaines Canada, 8 p.
<http://www.hrhc-drhc.gc.ca/arb/nlscy-elnej/w-98-7fs.pdf>
- _____. 1998. « Comparaison d'enfants de familles monoparentales : différences et similitudes? », communication pour « Investir dans nos enfants : Une conférence nationale sur la recherche, 1998 », tirée de *L'Enquête longitudinale sur les enfants et les jeunes au Canada*, Ottawa : Développement des ressources humaines Canada, 11 p.
<http://www.hrhc-drhc.gc.ca/arb/nlscy-elnej/w-98-8fs.pdf>

- ROY, Josée, Claude LAMONDE, et Gilbert MOISAN. 1998. *Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider : avis à la ministre de l'Éducation*, Québec : Conseil supérieur de l'éducation, 72 p.
- ROY, Sylvie. 1996. *Prévention de l'analphabétisme à l'éducation des adultes : état de situation et réflexion*, Québec : ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes (DFGA), 48 p.
- _____. 1996. *Enseignement et apprentissage de la lecture en alphabétisation : module d'autoperfectionnement à l'intention du personnel enseignant*, Montréal : Table de concertation en alphabétisation de Montréal, 143 p.
- _____. 1995. *Portrait de filles et de garçons de 16 à 25 ans inscrits à des activités d'alphabétisation*, Québec : ministère de l'Éducation, 122 p.
- _____. 1994. *Les départs et les abandons en alphabétisation : Résultats de la consultation*, Québec : ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la formation générale des adultes, Service de l'alphabétisation, 48 p.
- _____. 1986. « Avoir de la misère à apprendre ou s'alphabétiser après l'échec scolaire », *Alpha 84*, sous la direction de Jean-Paul Hauteceur, Québec : Québec, ministère de l'Éducation, p. 23-53.
- ROY, Sylvie et Lino MASTRIANI. 1995. *Portrait de filles et de garçons de 16 à 25 ans inscrits à des activités d'alphabétisation*, Québec : ministère de l'Éducation, 122 p.
- RYAN, Bruce A. et Gerald R. ADAMS. 1998. « Quelle est l'incidence des familles sur le succès scolaire des enfants? », communication pour « Investir dans nos enfants : Une conférence nationale sur la recherche, 1998 », tirée de *L'Enquête longitudinale sur les enfants et les jeunes au Canada*, Ottawa : Développement des ressources humaines Canada, 7 p. <http://www.hrdc-drhc.gc.ca/arb/nlscy-elnej/w-98-13fs.pdf>
- SHALLA, Vivian et Grant SCHELLENBERG. 1998. *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, La valeur des mots : alphabétisme et sécurité économique au Canada*, Ottawa : Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada et Secrétariat national à l'alphabétisation, n° 89-552-MPF au catalogue, n° 3, 78 p.
- SIMARD, René et Chantal GIROUARD. 1993. *Dites à tout le monde qu'on existe*, Québec : Conseil permanent de la jeunesse, 115 p.
- SINGLY, François de. 1993. « Le livre et la construction de l'identité », *Identité, lecture, écriture*, sous la dir. de Martine Chaudron et François Singly, Paris : Centre Georges Pompidou, Bibliothèque publique d'information, p. 131-152.

- SPROTT, Jane B. et Anthony N. DOOB. 1998. « Les problèmes de comportement durant l'enfance peuvent-ils mener à la délinquance? », communication pour « Investir dans nos enfants : Une conférence nationale sur la recherche, 1998 », tirée de *L'Enquête longitudinale sur les enfants et les jeunes au Canada*, Ottawa : Développement des ressources humaines Canada, 9 p.
<http://www.hrdc-drhc.gc.ca/arb/nlscy-elnej/w-98-29fs.pdf>
- STATISTIQUE CANADA. 2001. *Rapport sur l'état de la population du Canada 2000*, n° 91-209 XPF au catalogue.
- _____. 1999. *De la maison à l'école : Comment les enfants canadiens se débrouillent, enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*, n° 89F0117XIF au catalogue. <http://www.statcan.ca/francais/freepub/89F0117XIF/89F0117XIF.pdf>
- _____. 1999. *Les familles canadiennes à l'approche de l'an 2000*, Ottawa : Statistique Canada, Série des monographies du recensement, n° 96-321-MPF au catalogue, n° 4.
- _____. 1996. *La population active*, Ottawa : Industrie, Science et Technologie Canada, avril, n° 71-001-XPB au catalogue.
- _____. 1991. *L'alphabétisation des adultes au Canada : résultats d'une étude nationale*, Ottawa, 114 p.
- TARDIF, Jacques et Denise GAOUETTE. 1986. « Comment le lecteur en difficulté devrait-il utiliser ses connaissances antérieures », *Vie pédagogique*, n° 45, novembre, p. 4-7.
- TROTTIER, Claude. 1990. « La vocation de l'école secondaire », *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?*, sous la dir. de Fernand Dumont et de Yves Martin, Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, p. 133-157.
- VAN NESTE, Marthe. 2000. « Au cœur de la réussite : le projet de vie de l'élève ». *Vie pédagogique*, n° 117, novembre, p. 21-24.
- VÉZINA, René. 1998. « Investir dans le préscolaire, ça vaut le coût, mais ... », *Recherche sociale*, Conseil québécois de la recherche sociale, vol. 5, n° 1 (avril).
- WADDELL, Yves. 1999. « La ligue d'improvisation écrite... Pour écrire, réviser, évaluer », *Vie Pédagogique*, n° 10 (février-mars), p. 12-15.
- WAGNER, Serge. 1997. « Alphabétisation, environnement institutionnel et démocratie », *Alpha 97 : formation de base et environnement institutionnel*, sous la direction de Jean-Paul Hauteœur, Québec : ministère de l'Éducation, Institut de l'Unesco pour l'éducation, p. 333-358.
- _____. 1984. « La lecture, l'écriture et l'alphabétisation », *Alpha 84*, sous la direction de Jean-Paul Hauteœur, Québec : Direction générale de l'éducation des adultes, p. 83-102.

WILLMS, J. Douglas. 1999. *Inégalités en matière de capacités de lecture chez les jeunes au Canada et aux États-Unis*, Ottawa : Statistique Canada, n° 89-552-MPF au catalogue, n° 6.

_____. 1997. *Les capacités de lecture des jeunes Canadiens*, Ottawa : Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, n° 89-552-MPF au catalogue, n° 1, 39 p.

ZERBIB, Marc. 1998. « L'illettrisme n'existe pas », *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui? Pré-actes*, Lille : ministère de l'Emploi et de la Solidarité, p. 13-14.

Périodiques, Revues

- AGENCE NATIONALE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION PERMANENTE (France). 1984. *Éducation permanente*, Paris : Université de Paris-Dauphine, n° 72-73, 238 p.
- AUBIN, Madeleine et Raynald HORTH. 1991. « Le droit d'apprendre, une responsabilité collective », *Alpha-Liaison*, vol. 11, n° 4 (mai), p. 7-9.
- BERNARD, Éliane. 1996. « Mon cheminement scolaire », *Le Timbré*, mai, p. 15.
- BERTAUX, Daniel. 1980. « L'approche biographique : sa vitalité méthodologique, ses potentialités », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXIX, Paris : Seuil, p. 197-225.
- BERTHELOT, Jocelyn. 2001. « Entre rhétorique éducative et politiques marchandes », *Revue Relations*, mars, p. 20-22.
- BONVALOT, G. et B. COURTOIS. 1984. « L'autobiographie-projet », *Éducation permanente*, n° 72-73, p. 167-177.
- BOURDEAU, Lise. 1995. *Options : L'éducation des adultes, un enjeu social important*, Montréal : CEQ, n° 13, p. 147-154.
- BYR, Alain et Roland PFEFFERKORN. 2000. « Ces ardents champions des privilèges... L'égalité des chances contre l'égalité », *Le monde diplomatique*, septembre, p. 32.
- CAHIERS DE RECHERCHE SOCIOLOGIQUE. 1997. *La pauvreté en mutation*, *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 29, Paris : Éditions du Seuil, 190 p.
- CALVÉ, Julie. 1997. « Ces écoles qui forment des écrivains », *Voir*, Cahier spécial « Éducation et technologie », 21 août, vol.11, n° 21, p. 22.
- CARON, Laurier. 2001. « Passer de la parole aux actes », *Nouvelles CSQ*, mai-juin, Sainte-Foy : Centrale de l'enseignement du Québec, p. 30.
- _____. 1997. *Options, Les nouveaux jeunes ENGAGÉS MAIS AUTREMENT*, n° 16 (automne), 95 p.
- _____. 1996. *Options, Les états généraux sur l'éducation et après...*, n° 14 (automne), 189 p.
- _____. 1995. *Options, États généraux*, n° 13 (automne), 240 p.
- _____. 1993. *Options, Pour comprendre la violence à l'école*, n° 7 (printemps), 116 p.

CENTRE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE.
Bulletin du CRIRES, Sainte-Foy, Québec : Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.

CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE. *Sociétés contemporaines*, Paris : L'Harmattan.

CHAIX, M.-L. 1994. « Des conditions pour apprendre dans les dispositifs de formation-école-entreprise », *Éducation permanente*, 119, p. 165-176; cité dans Estelle CHAMBERLAND, 1997, « Le mal d'apprendre et les images pour le dire... ». *Repères, Essais en éducation*, n° 18, p. 74.

CHAMBERLAND, Estelle. 1997. « Le mal d'apprendre et les images pour le dire... », *Repères, Essais en éducation*, n° 18, p. 71-92.

COMEAU, Yvan. 1994. « L'analyse des données qualitatives », Montréal : Collectif de recherche sur les innovations sociales dans les entreprises et les syndicats, Collection *Cahiers du Crises*, n° 9402, 31 p.

COMMISSION COMMUNAUTAIRE FRANÇAISE (Belgique), Centre bruxellois de recherche et de documentation pédagogiques et Service enseignement. *Recherche en éducation*, Bruxelles : Commission communautaire.

COUCEIRO, Maria do Loreto Paiva. 1995. « Autoformation et conscientisation du sujet féminin », *Éducation permanente*, n° 122, p. 53-62.

COURTOIS, Bernadette. 1995. « L'expérience formatrice : entre auto et écoformation », *Éducation permanente*, n° 122, p. 31-46.

CYRULNIK, Boris. 2001. « Résilience : le secret de ceux qui s'en sortent, propos recueillis par Isabelle Taubes », *Psychologies*, mars.

DANDURAND, Pierre et Émile OLLIVIER. 1991. « Centralité des savoirs et éducation : vers de nouvelles problématiques », *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII, n° 1 (printemps), Montréal : Presses de l'Université de Montréal, p. 3-23.

_____. 1987. « Les paradigmes perdus. Essai sur la sociologie de l'éducation et son objet », *Sociologie et sociétés*, vol. XIX, n° 2 (octobre), Montréal : Presses de l'Université de Montréal, p. 87-101.

DESJARDINS, Annie. 2000. « Lire et écrire : obligation ou plaisir? », *Le Timbré*, automne, p. 5.

DESLANDES, Rollande et Pierre POTVIN. 1998. « Le milieu familial et la réussite éducative des adolescents », *Bulletin du CRIRES, Nouvelles CEQ*, janvier-février, Sainte-Foy : Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, p. 15-18.

- DESMARAIS, Danielle et Ernst JOUTHE. 1996. « La dialectique du renouvellement des pratiques sociales à partir des histoires de vie en formation », *Pratiques de formation/Analyses*, Formation permanente, Paris : Université de Paris VIII, n° 31, p. 141-156.
- DESROCHE, Henri. 1984. « D'une écriture autobiographique à une procédure d'autoformation », *Éducation permanente*, 72-73, p. 121-142.
- DOMINICÉ, Pierre. 1984. « La biographie éducative : un itinéraire de recherche », *Éducation permanente*, 72-73, p. 75-86.
- FABRE, Nicole. 1990. « Du stade oral à l'oralité », *Ethnologie française*, XX, n° 3, p. 274-283.
- FORQUIN, Jean-Claude. 1982. « L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale », *Revue française de pédagogie*, I.N.R.P., n° 59, avril-mai-juin, p. 52-65.
- FRISKO, Pierre. 1997. « L'été sous attente », *Voir*, Cahier spécial « Éducation et technologie », août.
- GARON, Claude. 1993. « Entrevue : André Morin, pédagogue Apologie de la pédagogie ouverte et de la recherche-action », *Cité éducative*, vol. 9, n° 1.
http://www.ageefep.qc.ca/dossiers/penseur/ent_morin.html
- GAULEJAC, Vincent de. 1989. « Honte et pauvreté », *Santé mentale au Québec*, vol. XIV, n° 2 (novembre), p. 128-137.
- GAUTHIER, Raymond. 1997. « Réaction à l'article de Sylvie Roy », *Alpha-Lien*, vol. 1, n° 3 (avril).
- GREASON, Vincent. « L'apport de l'approche de l'éducation populaire à la lutte contre l'analphabétisme », *Le monde alphabétique*.
- GUIMOND, Serge. 1996. « Les préjugés envers les analphabètes », *Le Timbré*, mai, p. 19.
- _____. 1996. « Les trésors de la lecture », *Le Timbré*, été, p. 19.
- HAGAN, Hélène et Micheline SÉGUIN. 1992. « Les femmes et l'alphabétisation ou comment et pourquoi mobiliser les femmes pour l'alphabétisation des femmes », *Le monde alphabétique*, automne-hiver, p. 14-19.
- HARVEY, Réginald. 2000. « L'école de la réussite », *Réseau, Le magazine de l'Université du Québec*, vol. 32, n° 1, automne, p. 11-17.
- HAUTECŒUR, Jean-Paul. 1991. « La recherche-action en alphabétisation », *Alpha-Liaison*, vol. 11, n° 4 (mai), p. 10-16.

HÔPITAL SAINTE-JUSTINE, DÉPARTEMENT DE PSYCHIATRIE. 1993. *P.R.I.S.M.E. Psychiatrie, recherche et intervention en santé mentale de l'enfant*, vol. 3, n° 4, Montréal : Hôpital Sainte-Justine, département de psychiatrie, p. 457-604.

HOURST, Bruno. 1998. « Susciter le plaisir d'apprendre », *Le journal des psychologues*, sept., n° 160, p. 23-26.

HRIMECH, Mohamed. 1997. « Stratégies d'apprentissage utilisées spontanément par les apprenants adultes en présence de difficultés », *Repères, essais en éducation, Les difficultés d'apprentissage et d'adaptation chez l'adulte*, n° 18, sous la dir. de Estelle Chamberland, Montréal : Université de Montréal, p. 109-132.

INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL (France) et INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE ET DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUES. 1993. *Revue française de pédagogie*, n° 104, juillet-août-septembre, Paris : [s.n.], 136 p.

JOBERT, Guy. 1984. « Les histoires de vie : entre la recherche et la formation », *Éducation permanente*, 72-73, p. 45-14.

JOUTHE, Ernst et Danielle DESMARAIS. 1993. « Un projet intercompréhensif de théorisation des pratiques sociales », *Les pratiques sociales au Québec*, vol. 6, n° 1 (printemps), p. 131-141.

L'Actualité. Montréal : [s.n.].

LABRIE, Vivian. 1997. « Des facteurs de reproduction de la pauvreté aux facteurs de reproduction de la solidarité », *Le monde alphabétique*, n° 9 (automne), p. 52-63.

LACROIX, B. *Contradictions (Bruxelles)*, Bruxelles : Contradictions.

LAHIRE, Bernard. 1993. « Rapport au langage et apprentissage de la lecture et de l'écriture », *Recherche en Éducation/Théorie et Pratique*, n° 13, p. 3-13.

_____. 1993 « Lectures populaires : les modes populaires d'appropriation des textes », *Revue française de pédagogie*, n° 104, p. 17-26.

_____. 1992. « L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l'expression écrite à l'école primaire », *Sociétés contemporaines*, n° 11, p. 171-191.

_____. 1990. « Sociologie des pratiques d'écriture : contribution à l'analyse du lien entre le social et le langagier », *Ethnologie française*, n° 3, p. 262-273.

LAPERRIÈRE, Anne. 1982. « Pour une construction empirique de la théorie : La nouvelle école de Chicago », *Sociologie et Sociétés*, vol. XIV, p. 31-41.

- LAVOIE, Lucie. 2000. « Sur le chemin de la réussite », *Réseau, Le magazine de l'Université du Québec*, vol. 32, n° 1, automne, p. 5.
- LECLERC, Véronique et Jean VOGLER (coord.). 1999. *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui?*, L'Harmattan-Contradictions, 318 p.
- LEFEBVRE, Françoise, en collaboration avec Martine DUPONT. 1998. « Quoi de neuf, après un an de recherche, à la Boîte à lettres? », *Le Monde alphabétique*, septembre, p. 7-12.
- LEFEBVRE, Françoise. 1997. « Renouveler ses pratiques d'alphabétisation », *Le monde alphabétique*, n° 9, p. 17-21.
- Le Journal des psychologues*, Marseille : Éditions Psychologie et Avenir.
- Le monde diplomatique*, Paris : Le Monde Diplomatique.
- Le Timbré* (Longueuil), Le journal des participantes et des participants de la Boîte à lettres de Longueuil.
- MARQUES, Maria Emilia Ricardo. 1995. « De la reproduction des savoirs à l'autoformation », *Éducation permanente*, n° 122, p. 47-52.
- MARTIN. 1997. « Décrocher pour mieux raccrocher », *Le Timbré*, hiver, p. 7.
- NAVARRO, Pascale. 1997. « Virginie Lou : la haine », *Voir*, 27 nov., vol 11, n° 48, p. 36.
- NOLIN, Pierre. 1997. « Le processus d'auto-évaluation de la mémoire chez les adultes : reflet du rendement mnésique réel ou du niveau d'anxiété? », *Repères, Essais en éducation*, n° 18, p.93-108.
- PANAPIEU, Christine de. 1984. « Importance et rôle des récits de vie dans la formation des femmes », *Éducation permanente* n° 72 -73, p. 141-150.
- PELLETIER, Christian. 1999. « Le projet de politique de formation continue », *Le monde alphabétique*, automne, p. 53-56.
- PENLOUP, M.-C. 2000. « Et pourtant ils écrivent », *Sciences humaines*, n° 109, p. 31-33.
- PINEAU, Gaston. 1984. « Sauf qui peut! La vie entre en formation permanente. Quelle histoire! », *Éducation permanente*, n° 72-73 (mars), p. 15-24.
- Possibles*. Montréal : [s.n.], Arts.
- PROULX, Jean-Pierre, Émile OLLIVIER et Claude LESSARD. 1997. « Le rapport de la commission des États généraux sur l'éducation », *Recherches sociographiques*, XXXVIII, 2, Québec : Université Laval, p. 335-344.

- RALPH. 1998. « Ventre vide, tête ...? », *Le Timbré*, hiver, p. 5.
- REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC.
1999. *Le monde alphabétique*, Montréal : RGPAQ, 104 p.
- _____. 1995. *Passeport pour l'alphabétisation populaire*, Montréal : RGPAQ., 65 p.
- _____. 1992. « Où en est l'alphabétisation conscientisante au Québec? ». *Le monde alphabétique*, p. 30-46.
- Repères, Essais en éducation*, n° 17, numéro thématique, « Les difficultés d'apprentissage et d'adaptation chez l'adulte », sous la dir. de Estelle Chamberland, Montréal : Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 143 p.
- RHÉAUME, Jacques. 1982. « La recherche-action : un nouveau mode de savoir? » *Sociologie et sociétés*, Vol. 14, n° 1 (avril), Montréal : Presses de l'Université de Montréal, p. 43-52.
- RIOUX, Christian. 1991. « Langue malade, école coupable », *L'Actualité*, vol. 16, n° 14 (septembre), p. 18-22.
- RND Revue Notre-Dame. 1991. « L'école m'apparaît de plus en plus comme complémentaire de la famille », *RND Revue Notre-Dame*, n° 9 (octobre), p. 18-28.
- ROY, Bruno. 1997. « Genèse d'une influence », *Possibles*, vol. 21, n° 1 (hiver), p. 69-78.
- _____. 1996. « Les mots m'ont sauvé », *Le Timbré, journal des participantes et des participants de la Boîte à lettres*, mai, p. 17.
- _____. 1993. « L'enfant reconstitué », *P.R.I.S.M.E.*, vol. 3, n° 4 (automne), p. 567-569.
- ROY, Sylvie. 1997. « Réussir l'alphabétisation : une question qui déborde des individus pour toucher le social », *Alpha-Lien*, vol. 1, n° 3, avril.
- _____. 1996. « Démarche d'orientation à la Boîte à lettres : un bilan, des perspectives », *Le Monde alphabétique*, n° 7, p. 2-8.
- _____. 1992. « Où en est l'alphabétisation conscientisante au Québec? Réflexion sur l'évolution du concept d'alphabétisation populaire au Québec, à la lumière du séminaire de Namur », *Le monde alphabétique*, n° 3, p. 31-41.
- ROYER, Égide, Lise SAINT-LAURENT et Isabelle BILAUDEAU. 1993. « La suspension et l'expulsion à l'école secondaire », *Options Pour comprendre la violence à l'école*, n° 7, p. 99-109.
- Santé mentale au Québec*. 1989. Montréal : [s.n.], vol. 14, n° 2, 232 p.

SCIENCES HUMAINES. *Sciences humaines*. Auxerre.

SOCIÉTÉ D'ETHNOGRAPHIE FRANÇAISE. 1990. *Ethnologie française*, n° XX, *Sociologie et sociétés*, Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 464 p.

STÉPHANE, L. 1996. « L'effet dramatique de la violence dans le milieu familial », *Le Timbré*, mai, p. 7.

TARDIF, Jacques et Denise GAOUILLE. 1986. « Comment le lecteur en difficulté devrait-il utiliser ses connaissances antérieures », *Vie pédagogique*, n° 45, novembre, p. 4-7.

TAYLOR Gatto, John. 1992. « 12 ans pour apprendre des mauvaises habitudes », *Guide Ressources*, vol. 7, n° 5 (janvier-février), p. 40-45.

UNIVERSITÉ DE PARIS VIII. *Pratiques de formation : analyses*, Saint-Denis : Université de Paris VIII.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, Département de sociologie. *Cahiers de recherche sociologique*, Montréal : Université du Québec à Montréal, Département de sociologie.

UNIVERSITÉ LAVAL, Département de sociologie. 1997. *Recherches sociographiques*, XXXVIII, 2, Québec : Université Laval, Faculté des sciences sociales, Département de sociologie, p. 200-404.

Vie ouvrière. Montréal : *Revue Vie ouvrière*, Périodique.

VILLIERS, Guy de. 1984. « Oto-biographie », *Éducation permanente*, n° 72-73, p. 59-63.

WADE, S. E. et W. TRATHEN. 1989. « Effect of Self-Selected Study Methods on Learning », *Journal of Educational Psychology*, 81, 1, p. 40-47.

ZIMMERMAN, D. 1978. « Un langage non verbal de classe : Les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers », *Revue française de Pédagogie*, n° 44, p. 46-70.

Articles de journaux

- AFP. 2001. « Jack Lang lance la campagne "École du respect" », *Le Monde*, le mercredi 10 octobre, <http://www.lemonde.fr/article/0,5987,3226--229942-,00.html>
- BISSONNETTE, Lise. 1997. « Lire, écrire et plus », *Le Devoir* (Montréal), 11 septembre, p. A6.
- CARON, Steeve. 2001. « Coupes de postes envisagées à la CSPI », *L'AVENIR DE L'EST* (Pointe-aux-Trembles), 2 mai, p. 3.
- CHARTIER, Philippe. 1997. « L'intelligence émotionnelle : la clé du succès? », *La Presse* (Montréal), 25 mai, p. C3.
- CHOUINARD, Marie-Andrée. 2001. « Le programme du primaire doit être réécrit », *Le Devoir* (Montréal), 25 février, p. A1,14.
- DES RIVIÈRES, Paule. 1998. « Les riches réussissent toujours mieux à l'école », *Le Devoir* (Montréal), 1^{er} juin, p. A2.
- ELKOURI, Rima. 1999. « Cette peur des mots qui cause des maux », *La Presse* (Montréal), 3 mai, p. A10.
- GAUDET, Denise. 1998. « À l'école du monde », *Le Devoir* (Montréal), 4 août.
- MONTPETIT, Caroline. 1998. « Plus d'un million de Québécois souffriraient d'illettrisme », *Le Devoir* (Montréal), 9 septembre, p. A2.
- _____. 1997. « Une école pour les jeunes de la rue », *Le Devoir* (Montréal), 14 novembre, p. A3.
- _____. 1997. « L'école sous examen : une cinquantaine de jeunes répondent aux questions d'un groupe de chercheurs sur leur relation avec l'école », *Le Devoir* (Montréal), 28 octobre, p. B1.
- _____. 1994. « Missionnaire de la réinsertion », *Le Devoir* (Montréal), 21 novembre, p. B1.
- PETIT, Marie-Claude. 1998. « L'apprentissage en eau trouble : le dépistage précoce et les stratégies de rééducation comme mesures d'appoint », *Le Devoir* (Montréal), 3 mars, p. B1.
- PHÉLIPPEAU, Marie-Laure. 2001. « "Le respect, ça change l'école", clament Brahim Asloum et Lââm », *Le Monde*, 10 octobre, <http://www.lemonde.fr/article/0,5987,3226--233260-,00.html>

-
- PIERRE, Régine. 2001. « Réforme de l'éducation, une école sans mémoire? », *Le Devoir* (Montréal), 28 mars, p. A7.
- PRATTE, André. 1996. « La ligne dure n'aide pas les décrocheurs », *La Presse* (Montréal), 6 mai, p. A4.
1997. « Le rapport Parent, 30 ans après », entretien avec Guy Roche, *Prof.* janvier/février.
- SAINT-GERMAIN, Francine et Nicole LACHAPPELLE. 1997. « Une situation qui demeure préoccupante », *La Presse* (Montréal), 6 octobre, p. B3.
- SARFATI, Sonia. 2001. « Gilles Tibo, le choix de l'écriture », *La Presse* (Montréal), 4 mars, p. B4.
- THIBAUDEAU, Carole. 1997. « Les troubles d'apprentissages comme De Vinci, Einstein et Churchill », *La Presse* (Montréal), 6 avril, p. C1.
- TREMBLAY, Richard E. 1999. « La mauvaise piste de l'identité sexuelle », *Le Devoir* (Montréal), 6 et 7 novembre, p. A13.
- TREMBLAY, Richard E. et FRAN. 1999. « Aider les garçons qui ont des problèmes de comportement : le succès a un prix », *Le Devoir* (Montréal), 8 novembre, p. A9.
- VÉZINA, Anne. 1999. « L'entrevue, À la recherche de l'esprit humain », *Le Devoir* (Montréal), 4 janvier, p. B1.
- VOISARD, Anne-Marie. 1999. « Des enfants qui font mentir les statistiques », *Le Soleil* (Québec), 13 mars, p. A1.

Mémoires, thèses

- AUDET, Louise. 1997. *Les coûts de l'analphabétisme chez les femmes, mères de famille, et les bénéficiaires de l'alphabétisation*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 139 p.
- FAVREAU, Gisèle. 1994. *Les situations conflictuelles vécues par les adolescents de quinze ans en milieu scolaire et leur façon de les gérer*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 732 p.
- FORQUIN, Jean-Claude. 1989. *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*, thèse de doctorat, Paris : Éditions universitaires; Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 247 p.
- GARNEAU, Johanne. 1997. *Perception des enseignants du secteur régulier de leur compétence face à l'intégration d'un enfant en difficulté*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 202 p.
- JOUTHE, Ernst. 1990. *Catharsis et transformation sociale dans la théorie politique de Gramsci*, thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 290 p.
- POTVIN, Jasmine. 1988. *Perceptions de femmes de milieux rural et urbain en processus d'alphabétisation : conditions de vie et facteurs de motivation*, mémoire de maîtrise, Montréal : Université du Québec à Montréal, 175 p.
- ROY, Sylvie. 1994. *Formation, rapports à la langue écrite et caractéristiques de filles et de garçons de 16 à 25 ans inscrits à des activités d'alphabétisation depuis au moins un an*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 205 p.
- SÉNÉCAL, Huguette. 1992. *L'analphabétisme fonctionnel chez les élèves en cheminement particulier de formation*, thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 271 p.
- ULYSSE, Pierre Joseph et Marie-Carmélite MILLIEN. 1998. *Renouvellement des pratiques d'intervention sociales et approche biographique*, mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 252 p.

Autres documents utiles

- BAREL, Yves. 1983. « De la fermeture à l'ouverture », *L'Auto-organisation : de la physique au politique : colloque de Cerisy*, Paris : Éditions du Seuil, p. 466-475.
- BÉLANGER, Paul. 1998. Extrait d'une communication prononcée à Lille lors du colloque *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui?*, Lille : 2^e Université d'Été Nationale sur l'Illettrisme, les 7, 8, 9 et 10 juillet.
- BELCOURT, Ginette et autres. 1986. *Actes du Colloque Alphabétisation communautaire : (1^{er}, 2, 3 novembre 1984)*, Montréal : Université du Québec à Montréal, 412 p.
- BÉLISLE, Rachel (dir.). 1995. *Nos compétences fortes. Manuel des animatrices et des animateurs*, Montréal : Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA), (matériel didactique), 194 p.
- BERGERON, Benoît Philippe. 1998. *25 minutes pour vous intéresser à la motivation de l'apprenant*, texte inédit, 28 p.
- BOUCHER, René. 1986. « Les dimensions de la culture populaire et l'intervention en alphabétisation », *Actes du colloque Alphabétisation communautaire (Montréal, 1^{er}, 2, 3 novembre 1984)*, sous la direction de Ginette Belcourt et autres, Montréal : Université du Québec à Montréal, p. 94-103.
- BOUTINET, J. P. 1989. « La temporalité, histoire et projet », *Les histoires de vie : actes du colloque*, sous la dir. de Gaston Pineau et de Guy Jobert, Paris : L'Harmattan, p. 157-172.
- BOYER, Michel. 2000. *Vision des jeunes des interventions de suivi*, Longueuil : La Boîte à lettres de Longueuil, document de travail, 7 p.
- BOYER, Michel, Danielle DESMARAIS et Martine DUPONT. 2001. *À propos d'une recherche-action-formation sur l'appropriation de l'écrit : pistes pour le renouvellement des pratiques de formation des adultes*, conférence prononcée dans le cadre du Symposium du REF, UQAM.
- BOYER, Michel, en collaboration avec Johanne SIROIS. 2000. *Le suivi individuel – Un processus d'apprentissage dans et par l'action*, Longueuil : La Boîte à lettres de Longueuil, document de travail, 6 p.
- CHENTRIER, Théo. *Un vocabulaire pauvre*.
http://radio-Canada.ca/par4/Chentrier/langue_pauvre.html
- DESMARAIS, Danielle et Jean-Marc PILON. 1996. *Pratiques des histoires de vie : au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention : actes du symposium*, Paris, Montréal : L'Harmattan, 204 p.

- DESROCHE, Henri. 1981. « La recherche coopérative comme recherche-action », *Actes du Colloque recherche-action*, Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), p. 9-48.
- DUMOUCHEL, Paul et Jean-Pierre DUPUY. 1983. *L'Auto-organisation : de la physique à la politique : colloque de Cerisy*, Paris : Éditions du Seuil, 556 p.
- FIJALKOW, Jacques et Angeline LIVA. 1993. « Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation », *Lecture/écriture : acquisition : Les actes de La Villette*, Paris : F. Nathan, p. 203-229.
- GAUTHIER, Marie-France (dir.). 1997. *Saisir la BÂL au Bond* [enregistrement vidéo], Longueuil : La Boîte à lettres de Longueuil, vidéocassette VHS, 20 minutes.
- GOMBERT, Jean Émile. 1993. « Formalisation de la langue et manipulation de l'écrit », *Lecture/écriture : acquisition : Les actes de La Villette*, Paris : F. Nathan, p. 241-252.
- GRÉGOIRE, Gilles. 1999. *Atlas : Région de Montréal : premières explorations*, Montréal : Institut national de la recherche scientifique-Urbanisation, 34 p.
- JAFFRÉ, Jean-Pierre, Liliane SPRENGER-CHAROLLES et Michel FAYOL. 1993. *Lecture-écriture : acquisition : les actes de la Villette*, Colloque « Acquisitions de la lecture/écriture et psychologie cognitive », Paris : F. Nathan, 319 p.
- LANGUIRAND, Jacques. *Par 4 chemins*.
http://radio-Canada.ca/par4/ind/guerrier/voie_milieu.htm
- LA BOÎTE À LETTRES DE LONGUEUIL. 1998. *Bilan de la deuxième étape de la recherche-action-formation*, Document interne, août, 62 p.
- _____. 1996. *L'appropriation de l'écrit chez les jeunes sous-scolarisés ou analphabètes*, formulaire de présentation d'un projet 1995-1996, section 3 : « État de la situation »; section 3.1 : « Identifier et décrire les problématiques en lien avec votre projet », février.
- _____. 1993. *De pas en mots : Grandir ensemble, trousse de prévention*, Longueuil : La Boîte à lettres de Longueuil.
- LEFEBVRE, Françoise. 1998. « Notes » du colloque *Maîtrise de l'écrit : quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui?* Lille.
- LEGENDRE, Renald. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd., Montréal, Paris : Guérin, Eska, 1 500 p.

- LÉVESQUE, Jean-Louis (dir.). 1993. *Formation-travail—travail-formation : actes du 5^e symposium du Réseau international de formation et recherche en éducation permanente (RIFREO) tenu à Orford, Québec, en septembre 1991*, Sherbrooke : Éditions du CRP, 2 v.
- PAYER C. Roch (dir.) 1985. *Jeune sait pas lire* [enregistrement vidéo], Longueuil : La Boîte à lettres de Longueuil, vidéocassette VHS ou BETA, 39 minutes.
- PINEAU, Gaston et Guy JOBERT. 1989. Colloque « Les histoires de vie en formation », *Les histoires de vie : actes du colloque*, Paris : L'Harmattan.
- REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC. 1997. *L'analphabétisme en progression au Québec : Au moins 1,3 million de personnes analphabètes en 1997*, Dossier de presse, 8 p.
- RÉSEAU NATIONAL D'ACTION-ÉDUCATION DES FEMMES (RNAEF). 1990. *L'alphabétisation et femmes francophones au Canada, Rapport de la rencontre nationale, de mai 1989*, 2^e édition, Ottawa : Réseau national d'action-éducation des femmes, 42 p.
- ROBERT, Paul, Alain REY et Josette REY-DEBOVE. 1970. *Le Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Dictionnaire Le Robert, 1 970 p.
- SPRENGER-CHAROLLES, Liliane. 1993. « Acquisition de la lecture/écriture en français », *Lecture/écriture : acquisition : Les actes de La Villette*, Paris : F. Nathan, p. 107-123.
- THINÈS, G. et A. LAMPEREUR. 1984. *Dictionnaire général des sciences humaines*, Louvain-La-Neuve : Ciaco Éditeur, 1043 p.