

Compétences et pratiques de lecture d'adultes non diplômés : conditions et principes d'un environnement écrit participatif



Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue

Compétences et pratiques de lecture d'adultes non diplômés : conditions et principes d'un environnement écrit participatif



Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue

DIRECTION DES TRAVAUX, RECHERCHE, CONCEPTION ET RÉDACTION

Rachel BÉLISLE, chercheuse principale, professeure, Département d'orientation professionnelle, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ERTA), Université de Sherbrooke

COLLABORATION À LA RECHERCHE, À LA CONCEPTION ET À LA RÉDACTION

Olivier DEZUTTER, chercheur-collaborateur, professeur, Département de pédagogie, Université de Sherbrooke

ASSISTANCE À LA RECHERCHE ET À LA RÉDACTION

Dany BOULANGER, assistant de recherche documentaire, étudiant au programme de Maîtrise en service social, Université de Sherbrooke

Marie SIROIS, assistante de recherche documentaire, étudiante au programme de Maîtrise en orientation, Université de Sherbrooke

CONTRIBUTION À LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE

Marie CARDINAL-PICARD, c.o., étudiante au programme de Doctorat en éducation, Université de Sherbrooke

COMPILATION DES AVIS DES LECTRICES ET DES LECTEURS EXTERNES

Karine BONNEVILLE, étudiante au programme de Maîtrise en orientation, Université de Sherbrooke

LECTRICES ET LECTEURS EXTERNES DE LA VERSION PROVISOIRE

Sylvain BOURDON, professeur, Département d'orientation professionnelle, ERTA, Université de Sherbrooke

Diane CHAREST, chef du Service de la recherche, Direction de la recherche des statistiques et des indicateurs, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

Alain CYR, consultant en alphabétisation

Richard DARVILLE, professeur, School of Linguistics and Applied Language Studies, Université de Carleton (Ottawa)

Margot DÉSILETS, consultante en formation des adultes

Roch HURTUBISE, professeur, Département de service social, Université de Sherbrooke

Martine ROY, directrice du Virage Carrefour jeunesse-emploi Iberville/Saint-Jean

Sylvie ROY, consultante en recherche et en formation des adultes, conseillère pédagogique en formation générale des adultes, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Réginald SAVARD, professeur, Département d'orientation professionnelle, Université de Sherbrooke

NOUS TENONS À REMERCIER TOUTES CES PERSONNES AINSI QUE NOS COLLÈGUES DE COORDINATION AU MELS :

Andrée RACINE, coordonnatrice du dossier à la Direction de la formation générale des adultes (DFGA)

Isabelle COULOMBE, chargée de projet pour la DFGA

La concrétisation de ce projet a été rendue possible grâce aux infrastructures et au soutien de l'ERTA, de la Faculté d'éducation et de l'Université de Sherbrooke. Ce projet est financé par la Direction de la formation générale des adultes (DFGA) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) par l'entremise des Initiatives fédérales provinciales conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA). Les idées et les propositions exposées dans le présent document n'engagent pas la DFGA.

© 2006, Rachel Bélisle, Université de Sherbrooke

Bélisle, R. (2006). *Compétences et pratiques de lecture d'adultes non diplômés : Conditions et principes d'un environnement écrit participatif* (avec la collaboration de O. Dezutter), [Rapport de recherche], Québec, Direction de la formation générale des adultes, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007 - 07-00097

ISBN 978-2-550-49738-7 (version imprimée)

ISBN 978-2-550-49739-4 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2007

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
1 Problématique : capacités, compétences et pratiques	5
1.1 Maintien des capacités de lecture	5
1.2 Approche par compétence	9
1.3 Composantes de la lecture	10
1.4 Rapport à l'écrit et appropriation de l'écrit	12
1.5 Dilemme à l'égard des demandes de lecture	14
1.6 Pratiques de l'écrit	15
1.6.1 Pratiques sociales	15
<i>Axe légitime-ordinaire</i>	16
<i>Axe public-privé</i>	17
<i>Axe distanciation-participation</i>	18
<i>Axe lecture demandée-lecture initiée</i>	18
1.6.2 Lecture à la maison et dans des milieux communautaires	19
1.6.3 Lecture au travail	20
1.7 Interventions en faveur de la lecture dans la vie courante	21
1.7.1 Textes de la vie courante dans l'enseignement de la lecture	21
1.7.2 Services d'aide aux activités de lecture et d'écriture	23
1.7.3 Politiques publiques favorisant la lecture d'adultes peu scolarisés : le cas suédois	24
1.7.4 Initiatives d'organismes publics et de la société civile	25
1.8 Penser l'écrit dans une perspective démocratique	27
2. Cadre conceptuel : agir avec compétence dans un environnement participatif	29
2.1 Agir avec compétence dans les pratiques de lecture	29
2.2 Penser l'environnement écrit	34
2.3 Modèle de compréhension de l'environnement écrit des adultes non diplômés	36
3. Vers un environnement écrit participatif : Retour sur l'article 27 de l'Agenda pour l'avenir	41
Conclusion	43
Références bibliographiques	45
ANNEXE Retour sur les commentaires des lectrices et des lecteurs externes	51

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau 1 : Ressources du domaine de la lecture	31
Figure 1 : Composantes de la lecture	11
Figure 2 : Types de lecture	17
Figure 3 : Lieux de la lecture	17
Figure 4 : Dispositions à l'égard de la lecture	18
Figure 5 : Déclencheur de lecture	19
Figure 6 : Situations de lecture	29
Figure 7 : Agir avec compétence en lecture	32
Figure 8 : Environnement écrit du sujet	35
Figure 9 : Pluralité de l'environnement écrit	37

INTRODUCTION

La Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, aussi appelée « CONFINTEA 5 » et ayant eu lieu à Hambourg en 1997, a mis en avant l'importance, voire l'urgence, de créer un environnement écrit qui non seulement stimule la lecture et l'écriture chez les personnes peu alphabétisées, mais qui contribue à l'idéal de paix, de dialogue, de démocratie, de justice, d'équité entre les sexes ainsi que de développement scientifique, social et économique (UNESCO 1997)¹. Il s'est opéré trois ruptures fondamentales lors de cette conférence : 1) une rupture avec la vision linéaire qui fait de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture un préalable à tous les autres apprentissages; 2) le passage de la lutte contre l'analphabétisme à la promotion de projets éducatifs centrés sur les réalités des personnes en apprentissage et des collectivités; 3) une forme de réconciliation entre écrit et oralité². Ainsi, le Québec, à titre de membre de la délégation canadienne, s'est engagé à :

enrichir le contexte de l'alphabétisation : (a) en favorisant l'utilisation et la rétention des acquis de l'alphabétisation par la production et la diffusion d'imprimés qui présentent un intérêt local, qui rendent justice au rôle spécifique des femmes et soient produits par les apprenants; (b) en collaborant activement avec les auteurs et les éditeurs pour qu'ils adaptent les textes et matériels existants (presse, documents juridiques, œuvres de fiction) afin de les rendre accessibles et compréhensibles pour les nouveaux lecteurs; (c) en créant des réseaux d'échange et de diffusion de textes produits localement qui reflètent directement le savoir et les pratiques des communautés concernées » (UNESCO 1997, article 27).

Dans l'article 27 de l'Agenda pour l'avenir, l'expression « contexte d'alphabétisation » est la traduction de *literacy environment*. Ailleurs, dans le rapport final, on a rendu cette expression par « contexte alphabète ». Dans d'autres travaux de l'UNESCO, on préférera parler d'« environnement lettré » ou d'« environnement écrit ». Selon nous, l'emploi de l'adjectif « alphabète » n'est pas des plus heureux compte tenu de son renvoi à « alphabet », et nous recommandons de parler plutôt d'« environnement écrit », expression plus neutre qu'« environnement lettré » qui, elle, renvoie à la littérature, aux lettres. Le terme « écrit » renvoie ici au système d'écriture et au couple oral-écrit, un des sens du mot *literacy* en anglais. Nous interprétons donc l'article 27 comme une volonté de créer un environnement écrit qui offre des occasions de mobilisation et de renforcement de compétences de lecture, d'écriture et de calcul aux adultes, qu'ils soient engagés ou non dans des activités d'alphabétisation. En 2005, presque huit ans après cette importante conférence et dans le cadre des préparatifs de la CONFINTEA 6, prévue pour 2009, on peut se demander ce qui a été fait au Québec par les organismes gouvernementaux et les organismes non gouvernementaux (ONG) pour favoriser la mise en place de cet environnement.

Notre projet de recherche, à partir duquel le présent rapport de recherche a été préparé, s'est inspiré de cette interprétation de l'article 27 en élargissant la préoccupation à l'ensemble des adultes non diplômés et en s'intéressant à leurs pratiques, en dehors des activités d'alphabétisation. Les adultes non diplômés ont été privilégiés compte tenu de l'analyse de résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA)³ qui indique, d'une part, que ces adultes se classent en grand nombre aux deux niveaux inférieurs de capacités de

1 Cette perspective, que l'on peut associer à celle du développement humain durable, est caractéristique de nombreux travaux de l'UNESCO. Il s'agit d'une notion alliant celle de développement humain et de développement durable. Dans ce contexte, le développement humain repose sur l'idée que « le bien-être humain des individus et des communautés est vu maintenant comme la finalité du développement. Le développement intègre toujours des préoccupations économiques mais à celles-ci s'ajoutent des dimensions écologiques, culturelles et éthiques »; le développement durable correspond à « un développement qui répond aux besoins des générations présentes sans compromettre la capacité des générations futures à faire de même »; enfin, le développement humain durable met la dimension humaine au centre du développement durable (Commission canadienne pour l'UNESCO 2001 : fiche 2).

2 Il s'agit d'une analyse centrale du colloque « L'apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives : des analyses de la pluralité » ayant eu lieu lors du Congrès de l'ACFAS 2002. Pour le programme du colloque et des détails sur l'ouvrage collectif dirigé par Rachel Bélisle et Sylvain Bourdon, paru en 2006 aux Presses de l'Université Laval voir le site suivant : erta.educ.usherbrooke.ca/.

3 Ce rapport a été préparé avant la publication en 2005 des premiers résultats de la deuxième enquête internationale.

littératie et, d'autre part, que les jeunes adultes non diplômés, même ceux qui se classent au troisième niveau au moment de l'enquête, sont particulièrement à risque de voir leurs capacités de lecture décliner au cours des années en raison, notamment, du type d'emploi qu'ils occupent. Comme il existe très peu de recherches sur les capacités ou les compétences d'écriture des adultes non diplômés en situations non scolaires, notre projet s'est limité aux capacités puis aux compétences de lecture et aux pratiques de l'écrit faisant davantage appel à la lecture.

Notre objectif était de préparer un cadre conceptuel pour comprendre, au-delà du sens commun, les liens qui existent entre le maintien des capacités de lecture chez des adultes non diplômés et leurs pratiques de lecture. Ce cadre conceptuel était destiné à soutenir les interventions en faveur de pratiques de lecture propices au maintien des capacités de lecture. Au fil du projet, il nous a semblé davantage pertinent d'établir des liens entre la mobilisation et le renforcement des compétences faisant appel à la lecture. Nous reviendrons sur ce point dans la problématique.

Notre recherche qualitative par modélisation (Collerette 1996) s'appuie sur des résultats de recherches empiriques, la plupart ayant été publiés au cours des cinq dernières années, et des efforts de théorisation sur l'objet de nos travaux. Afin de les circonscrire, nous avons privilégié les recherches empiriques sur les milieux favorisant la mobilisation de compétences de lecture chez des adultes non diplômés dans les domaines de la postalphabetisation, de l'insertion sociale et professionnelle ainsi que de l'orientation professionnelle, tout en sachant que d'autres domaines peuvent être des milieux favorables à cette mobilisation.

Notre projet, qui répond à une demande de la Direction de la formation générale des adultes (DFGA) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), s'inscrit dans les première et deuxième orientations structurantes de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002a : 6). La première orientation est destinée à « assurer une formation de base aux adultes », la deuxième à « maintenir et rehausser sans cesse le niveau de compétences des adultes » (*Ibid.*)⁴. Ainsi, pour contribuer à la formation générale de base des Québécoises et des Québécois un retour aux études est encouragé mais également la participation à des activités d'éducation non formelle et à l'apprentissage informel. La triade « formel, non formel, informel » est employée fréquemment dans les textes de l'UNESCO (Commission canadienne pour l'UNESCO 1997) et l'est de plus en plus dans le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences (Bjørnåvold 2001). Bon nombre de chercheuses et de chercheurs l'utilisent en effet pour analyser des composantes de l'apprentissage tout au long de la vie (Bélisle 2004a et 2004b; Bourdon et Bélisle 2005; Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy et Roy, 2004; Werquin 2002). Bien que les interprétations des composantes de cette triade ne fassent pas consensus, on s'entend généralement sur l'idée que les activités formelles relèvent du milieu scolaire, que les activités non formelles sont des activités structurées mais non scolaires et que les apprentissages informels sont des apprentissages faits dans l'action, sans objectif d'apprentissage. Dans le cas de l'apprentissage de la lecture en contexte non formel et du renforcement de compétences de lecture de manière plus informelle, nous avons envisagé dès le départ d'établir un lien avec la troisième orientation gouvernementale, soit « valoriser les acquis et les compétences par une reconnaissance officielle » (Gouvernement du Québec 2002 : 6).

Si on reconnaît que les adultes dits de bas niveaux de littératie ont des pratiques de lecture en dehors de l'éducation formelle ou de démarches d'alphabétisation, on peut envisager de soutenir collectivement ces pratiques afin de favoriser le maintien de leurs capacités de lecture ou, selon les termes qui nous ont semblé davantage pertinents au fil du projet, favoriser la mobilisation et le renforcement de leurs compétences faisant appel à la lecture.

4 Toutefois, ce projet de recherche n'est touché directement par aucune mesure du Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002b).

Ainsi, le présent document veut stimuler la réflexion et le débat sur les liens que l'on peut établir (ou non) entre la mobilisation et le renforcement de compétences de lecture et les pratiques sociales de l'écrit et la création d'environnements écrits participatifs. Les propositions concrètes d'action qui découlent du modèle de compréhension proposé dans le présent rapport sont l'objet d'un document séparé qui soutiendra des discussions internes et externes sous la responsabilité de la DFGA. Le présent document est composé de trois chapitres. Le premier élabore la problématique de la mise en relation de la mobilisation des compétences de lecture et des pratiques sociales de lecture. La première section de ce chapitre propose de distinguer « capacités de lecture », telles qu'elles sont étudiées dans la première enquête internationale sur la littératie, et « compétences de lecture ». La deuxième section porte sur le « modèle compétence » qui s'impose dans le monde du travail et en éducation. La troisième présente des modèles courants de la didactique qui nous aident à mieux comprendre les différentes composantes de la lecture. Puis, dans la quatrième section nous abordons plus particulièrement la question du rapport à l'écrit. La cinquième section de la problématique porte sur le dilemme de différents milieux lorsqu'il s'agit de demander à des adultes non diplômés de lire. La sixième section présente différents concepts et notions pour analyser les pratiques de l'écrit. La septième section, quant à elle, fait état de résultats de recherches empiriques de sociologie sur les pratiques de l'écrit dans lesquelles les adultes non diplômés sont engagés. Enfin, la huitième et dernière section de la problématique rappelle l'importance de dépasser la dimension individuelle des pratiques de l'écrit et de tenir compte des enjeux de pouvoir derrière toute pratique sociale.

Le deuxième chapitre est consacré au cadre conceptuel proposé pour penser collectivement la relation entre la mobilisation de compétences de lecture chez des adultes non diplômés et les pratiques sociales de l'écrit auxquelles ils peuvent participer. Au fil des travaux, l'orientation du cadre conceptuel a été modifiée de manière, notamment, à être davantage liée à la perspective adoptée dans le contexte de la réforme québécoise du curriculum de la formation de base des adultes. Le cadre conceptuel, tel que nous le présentons ici, privilégie la notion de compétences de lecture à celle de capacités de lecture. Ce changement de terme renvoie à un changement conceptuel puisque la notion de compétence que nous utilisons inclut une forte dimension contextuelle, alors que celle de capacité repose généralement sur l'idée que ces dernières se maintiennent peu importe le contexte. Pour éviter de nous cantonner dans un modèle « scolarisant » de la lecture, nous proposons de nous inspirer, tout en gardant une distance critique, de la logique compétence si populaire dans le monde du travail contemporain, logique qui traverse également de nombreuses réformes dans le monde de l'éducation. Ce chapitre permet de préciser et de mettre en relation quelques concepts qui nous paraissent particulièrement éclairants pour penser l'environnement propice à la lecture et la mobilisation des compétences de lecture chez les adultes non diplômés.

Enfin, le troisième chapitre revient sur l'article 27 de l'Agenda pour l'avenir adopté en 1997 en attirant l'attention sur ce qui, dans la proposition de s'engager collectivement dans la création et l'animation d'environnements écrits participatifs, correspond au propos de l'article 27 et s'en distingue.

S'ajoutent aux trois chapitres les nombreuses références bibliographiques qui ont soutenu la préparation du présent rapport de recherche et une annexe sur la première consultation concernant notre proposition de modèle de compréhension et de modèle d'intervention.

Ainsi, ce rapport de recherche marque la fin d'une étape de confrontation de différents modèles d'interprétation du processus d'apprentissage de la lecture et des pratiques de l'écrit. La première version a été soumise à une dizaine de lectrices et de lecteurs externes venant de milieux associés à l'éducation et à la formation d'adultes peu scolarisés et dont les préoccupations sont fort diverses⁵. Nous tenons ici à les remercier de leur lecture attentive qui nous a incités notamment à faire des choix pour assurer plus de cohérence dans le texte, dans le

5 Ces personnes sont nommées à la page des crédits. Dans l'annexe, nous faisons un retour sur les commentaires à partir de quatre points qui ont suscité des réactions davantage contrastées chez les lectrices et les lecteurs externes.

modèle de compréhension et dans le modèle d'intervention proposés. L'enthousiasme critique de plusieurs de ces personnes, quant à l'idée de se donner une approche collective favorisant la mobilisation des compétences de lecture chez des adultes non diplômés dans les différentes pratiques de l'écrit qui traversent les milieux qu'ils fréquentent ainsi que la société québécoise, nous a encouragés à bonifier nos propositions et à puiser parfois à leurs propres suggestions. Leurs commentaires nous ont amenés à préparer ce rapport de recherche de manière à soutenir la réflexion et le débat. Nous distinguons plus clairement les objectifs du présent rapport de l'objectif initial du projet de recherche et nous avons procédé à une restructuration du document afin, notamment, d'en faciliter la lecture. De plus, ces commentaires nous ont permis d'explicitier davantage les limites du projet de recherche et du présent document.

En effet, la recherche qui a mené à la préparation du présent document est relativement délimitée dans le temps, les ressources et la portée. Elle ne cherchait pas à faire un portrait exhaustif ni des pratiques de lecture, ni des pratiques de l'écrit des adultes non diplômés, ni des actions déjà entreprises dans le domaine de l'alphabétisation ou dans d'autres secteurs de la société québécoise en faveur du développement ou du renforcement de compétences de lecture chez des adultes non diplômés. L'exhaustivité paraît hors de portée, et nous ne cherchions pas à faire une œuvre de synthèse. Il s'agissait bien de puiser à un nombre limité de recherches empiriques pour mieux comprendre les pratiques de lecture, en dehors des activités d'alphabétisation et d'éducation formelle, d'adultes non diplômés.

Une autre limite importante est le fait que notre recherche porte sur la lecture et non sur l'écrit en général. Parce que les activités de lecture et d'écriture sont souvent étroitement liées et que les recherches empiriques abordent généralement de front ces deux dimensions, une bonne part de notre propos traite des pratiques de l'écrit sans distinguer la lecture de l'écriture. Par ailleurs, lorsque nous examinons la question de la mobilisation de compétences, nous avons privilégié les travaux sur la lecture, car la distinction entre lecture et écriture y est plus fréquente. Le cadre conceptuel porte donc davantage sur la lecture. Des travaux ultérieurs permettraient de le bonifier, notamment pour qu'il puisse inclure les compétences d'écriture, ce qui serait plus logique si l'on veut adopter une approche participative de l'écriture et de la lecture. À cette étape-ci, nous nous situons franchement dans un travail de création évolutive (*work in progress*) et les propositions faites au troisième chapitre vont dans ce sens.

Une autre limite encore est le choix de trois domaines pour la recension d'écrits relevant de la recherche empirique et pour projeter les actions possibles. Ces domaines sont ceux de la postalphabétisation, de l'insertion sociale et professionnelle ainsi que de l'orientation professionnelle. Nous avons aussi fait une brève incursion dans le domaine de l'alphabétisation et de l'enseignement de la lecture, en ce qui a trait à l'usage de textes de la vie courante (*real-life*). Ces domaines ont été choisis pour des questions de réalisme méthodologique et d'inscription initiale de ce dossier dans les préoccupations des acteurs de l'alphabétisation. Le choix particulier des domaines de l'insertion et de l'orientation relève de la nécessité, pour la chercheuse principale, que cette recherche contribue à son domaine d'intervention à l'Université de Sherbrooke. Ce choix ne repose sur aucun jugement de valeur quant à l'importance des pratiques de lecture soutenues tout au long de la démarche d'alphabétisation, dans la formation générale ou dans des activités d'éducation non formelle d'organismes comme les musées, les bibliothèques ou les organismes de santé.

1 PROBLÉMATIQUE : CAPACITÉS, COMPÉTENCES ET PRATIQUES

Le premier chapitre élabore la problématique de la mise en relation de la mobilisation de compétences de lecture et des pratiques sociales de lecture. Comme nous l'avons mentionné plus haut, nous avons, à l'origine, abordé la question sous l'angle des capacités de lecture. Nous prenions appui sur l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA)⁶ dont les résultats indiquent que les personnes obtenant d'excellents résultats lors des tests sont celles qui indiquent avoir des activités de lecture au travail et ailleurs. La présente problématique prendra donc ce constat comme point de départ, mais nous nous en écarterons rapidement pour mettre l'accent sur les compétences.

1.1 Maintien des capacités de lecture

L'EIAA est une enquête à dominante économique qui repose sur l'idée que la mondialisation des économies, les changements technologiques, les mutations dans l'emploi et l'organisation du travail exigent davantage de compétences professionnelles, notamment des compétences faisant appel à la lecture. Cette enquête s'est déroulée en trois cycles et le rapport final a été publié en 2000 (OCDE et Statistique Canada 2000). Le premier cycle de l'EIAA, auquel participait le Canada, s'est déroulé en 1994. Ce rapport présente les données recueillies par 21 pays, membres de l'OCDE, qui ont pris part à un des trois cycles de collecte de données de 1994 à 1998. La méthodologie de l'EIAA combine une enquête-ménage auprès d'adultes de 16 ans et plus ainsi que des tests de compréhension de la lecture d'une durée d'une heure. Les tests relèvent de « techniques d'évaluation pédagogique » (*Ibid.* : xi) comportant « six tâches de lecture simples pour reconnaître les personnes peu instruites » (*Ibid.* : 111). Les personnes qui réussissent au moins deux de ces tâches passent au test principal. Les documents utilisés pour les tests portent sur des contenus variés. Des exemples sont reproduits dans le rapport canadien (Statistique Canada 1996). Quant à l'enquête ménage, elle était axée sur « les caractéristiques démographiques du répondant, sa situation familiale, sa situation par rapport au marché du travail, ses activités de lecture au travail et à la maison, sa participation à la formation continue et une auto-évaluation de son niveau de littératie » (OCDE et Statistique Canada 2000 : 111).

La littératie ou l'alphabétisme sont étroitement liés au traitement de l'information, et c'est en général la compréhension de textes par la lecture qui est testée plus que celle qui passerait, par exemple, par l'écriture. Dans le rapport international, les auteurs définissent la littératie à la fois comme une capacité, un comportement et une « aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (*Ibid.* : x). La définition canadienne de l'alphabétisme porte aussi sur le traitement de l'information : « Au-delà de la seule capacité de lecture, l'alphabétisme englobe la capacité d'utilisation de l'information à partir d'imprimés » (Statistique Canada 1996 : 11). Les auteurs du rapport canadien postulent que, « si l'on ne peut pas lire et traiter l'information, tout autre apprentissage devient à la fois perte de temps et d'argent, ce qui tend à limiter la réussite économique des personnes et leurs chances dans la vie » (*Ibid.*).

Les auteurs de l'EIAA tentent de sortir de la logique binaire : personnes qui maîtrisent le code – les personnes alphabétisées – et personnes ne le possédant pas – les personnes analphabètes – et proposent plutôt de définir la littératie par cinq « niveaux de capacités échelonnés le long d'un continuum » (*Ibid.* : x).

⁶ Un des nombreux exemples de difficulté du passage de l'anglais au français dans le domaine de la « littératie » est l'appellation de l'International Adult Literacy Survey (IALS) qui, dans le premier cycle de collecte de données, a été traduite par « Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) », dans le deuxième cycle a été appelée « Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes », et dans le troisième cycle porte le nom suivant : « Enquête internationale sur la littératie des adultes ». Le sigle IALS est maintenu dans les publications en anglais, de 1995 à 2000, alors qu'en français on fait usage du terme « l'Enquête » dans le rapport final (OCDE et Statistique Canada 2000). Dans nos travaux, nous emploierons le sigle EIAA pour désigner les trois cycles de l'enquête.

La présentation des cinq niveaux de capacités ou de littératie met généralement l'accent sur ce que les personnes réussissent (Statistique Canada 1996 : 98). Cependant, le niveau 1, soit le plus bas, est souvent associé à ce qu'elles n'arrivent pas à faire (ex. : « être incapable de déterminer correctement la dose d'un médicament à administrer à un enfant d'après le mode d'emploi indiqué sur l'emballage » (OCDE et Statistique Canada 2000 : xi)⁷. Voici un bref aperçu de ces niveaux.

1. Les tâches du premier niveau demandent notamment de repérer un élément familier d'information dans un texte (ex. : repérer la posologie).
2. Les tâches du deuxième niveau exigent notamment des déductions simples, la comparaison de données (ex. : choix de réponses), des renseignements sur un formulaire, des opérations mathématiques de base (addition ou soustraction).
3. Les tâches du troisième niveau demandent notamment d'apparier plusieurs éléments d'information situés dans différents endroits du texte. En mathématiques, par exemple, le lecteur aura à faire des déductions pour trouver l'opération appropriée.
4. Les tâches du quatrième niveau deviennent beaucoup plus complexes. Ainsi, les textes sont nettement plus longs et denses, ils comportent de nombreux éléments de distraction et l'information est plus abstraite. La lectrice ou le lecteur aura à traiter des renseignements conditionnels.
5. Les tâches du cinquième niveau font appel à des connaissances spécialisées, à des informations conditionnelles. Les déductions de niveau élevé et les éléments de distraction sont nombreux dans les textes de ce niveau.

Le niveau 3 est considéré comme le niveau nécessaire « pour composer avec les exigences de la vie quotidienne et du travail dans une société complexe et évoluée » (*Ibid.* : xi). Les auteurs de l'EIAA l'associent au niveau attendu à la sortie des études secondaires et nécessaire pour entrer dans l'enseignement postsecondaire. Ainsi, les niveaux 4 et 5, que l'on peut développer notamment par les études supérieures, correspondent à « des compétences supérieures de traitement de l'information » (*Ibid.* : xi).

Les tests de l'EIAA sont construits autour de trois aspects différents de la littératie : la compréhension de textes suivis, la compréhension de textes schématiques et la compréhension de textes au contenu quantitatif⁸. Les résultats de l'EIAA laissent entrevoir un lien, d'une part, entre l'utilisation régulière des capacités de lecture au travail et à la maison et, d'autre part, leur maintien et leur amélioration. Les résultats de l'EIAA « montrent que les capacités de lecture et d'écriture des adultes ne découlent pas uniquement des acquis scolaires, mais aussi de l'expérience de vie » (OCDE et Statistique Canada 1995 : 96). Ainsi, les activités de la vie courante, les activités professionnelles et les activités de formation qui permettent de pratiquer la lecture ou l'écriture peuvent favoriser la littératie. L'EIAA révèle que les personnes ayant un emploi sont appelées à lire et à écrire, à des degrés divers selon les pays et les secteurs d'emploi, mais que celles qui sont sans emploi sont particulièrement à risque de voir leurs capacités de lecture décliner. Le « manque de pratique de la lecture constitue un problème pour de nombreuses personnes sans emploi, étant donné que leurs capacités de lecture sont déjà relativement faibles » (Statistique Canada 1996 : 53).

Dans l'EIAA, le maintien des capacités va de pair avec l'acquisition des capacités, et la notion de maintien renvoie à la possibilité de perdre des capacités déjà acquises. Ainsi, des personnes qui ont acquis vraisemblablement des capacités de littératie pendant leur scolarité se classent aux tests à un niveau inférieur que celui qu'il est convenu d'attendre d'elles. L'inverse est également constaté, ce qui permet aux analystes de conclure que d'autres activités que celles de l'éducation formelle initiale permettent le maintien et l'amélioration des capacités de

⁷ Toutefois, les difficultés peuvent venir des documents utilisés pour ce type de test (Bélisle 1997a : 32).

⁸ La deuxième enquête internationale sur la littératie, l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA), menée en 2003, reprend ces deux premières échelles en y ajoutant l'échelle de la numératie et de la résolution de problèmes. Les premiers résultats canadiens ont été publiés le 11 mai 2005 (Statistique Canada 2005).

lecture. Le troisième chapitre du rapport final de l'EIAA s'attache aux différentes variables jouant un rôle déterminant sur le niveau de littératie, soit le niveau de scolarité atteint, les antécédents socioéconomiques, dont la scolarité des parents, l'âge, la participation au marché du travail, notamment les occasions de lire et d'écrire au travail, la participation à des activités de formation structurée, la lecture de livres, l'usage d'une langue étrangère et la participation à des activités bénévoles. Selon les résultats canadiens de l'EIAA de 1996, le niveau de scolarité est de loin la variable ayant le plus grand poids sur le niveau de littératie⁹.

Sur la question spécifique du maintien des capacités de lecture, cette enquête a permis de recueillir de l'information générale sur les activités de lecture en milieu de travail rémunéré et sur leur incidence concernant le niveau de littératie. Les liens établis sont complexes. Ils touchent les activités de lecture au travail, la variété et la fréquence de celles-ci ainsi que les exigences des employeurs. Les différents types de textes associés à la lecture au travail sont, dans l'EIAA, les rapports, les lettres, les schémas, les manuels, les factures et les directives. Ainsi, les personnes plus scolarisées et ayant un niveau de littératie plus élevé ont davantage d'occasions de lire des textes et de faire appel à leurs capacités de lecture que les personnes peu scolarisées et ayant un bas niveau de littératie. En effet, « les adultes qui se situent au niveau 1 ont peu d'occasions de lire et d'écrire pendant la semaine de travail » (*Ibid.* : 41) et « l'adulte qui a peu d'occasions de pratiquer ses compétences au travail a plus de chances de se situer au niveau 1 » (*Ibid.*). Dans la plupart des pays, « les personnes ayant un faible niveau de littératie ont à écrire au travail moins d'une fois par semaine » (*Ibid.*). Toutefois, l'EIAA ne permet pas de préciser le degré de complexité des textes à lire et des interactions dans les situations de lecture.

Les données de l'EIAA sont utilisées comme données secondaires pour approfondir des éléments particuliers de cette enquête. Parmi les recherches de ce type, une recherche canadienne précise que les capacités de lecture et les exigences quant à la fréquence d'utilisation de l'écrit concordent fréquemment. Par exemple, les travailleuses et les travailleurs ayant des capacités faibles en littératie – et souvent une scolarité plus courte – ont un emploi qui a des exigences faibles en matière de lecture, notamment en traitement de l'information. On remarque que la non-concordance entre le niveau de littératie et les exigences concernant la lecture, chez les jeunes adultes, va plus dans le sens d'un surplus que d'un manque de capacités (surqualification). Toutefois, la situation change pour la cohorte des 26-35 ans où cette surqualification est moindre. Cette observation amène les auteurs à confirmer l'hypothèse selon laquelle la pratique de la lecture contribue à la littératie (Krahn et Lowe 1998).

Selon le rapport final de l'EIAA, le marché de l'emploi constitue un levier important en ce qui concerne les capacités de lecture, qu'il s'agisse de leur maintien ou de leur développement (OCDE et Statistique Canada 2000 : 39) :

Les personnes qui pratiquent régulièrement au travail des activités d'apprentissage informel (lecture, écriture et calcul, par exemple) ont plus de chances – et de meilleures occasions – de maintenir et d'améliorer leurs capacités de base que celles qui ne les utilisent pas régulièrement.

Par ailleurs, bien que le questionnaire de l'EIAA ait porté davantage sur la lecture et l'écriture en milieu de travail, les auteurs du rapport final attirent l'attention sur l'importance de prendre en considération des pratiques quotidiennes (*Ibid.* : xiv) :

Des exercices réguliers entretiennent et fortifient les capacités de lecture et d'écriture. Si l'instruction scolaire forme une base essentielle, les faits observés donnent à penser que c'est uniquement par un apprentissage non structuré et par l'exercice des compétences dans le quotidien – à la maison et au travail – qu'on parvient à un niveau de rendement supérieur. La création d'un milieu où l'écrit tient une place importante, au travail et ailleurs, peut avoir une incidence durable d'une génération à l'autre.

⁹ En 2005, on constate que le niveau de scolarité du répondant n'a plus autant de poids qu'en 1996, alors que celui des parents a une incidence plus marquante. On note aussi une légère baisse du nombre d'adultes se classant au niveau le plus bas (de 17 à 15 p. 100) (Statistique Canada 2005).

Ainsi, l'analyse des données de l'EIAA montre que les résultats obtenus aux tests sont liés de façon positive à la pratique quotidienne de la lecture, alors qu'ils le sont de façon négative au nombre d'heures passées devant la télévision¹⁰. Les auteurs du rapport postulent que, « faute d'être utilisées, les capacités de lecture et d'écriture se détériorent » (*Ibid.* : 49).

Une enquête comme l'EIAA repose sur une conception particulière des capacités dites de littératie, c'est-à-dire des capacités techniques indépendantes de leur contexte de mobilisation. Selon les auteurs de l'EIAA, les résultats aux tests permettent de connaître les capacités des personnes interrogées dans leurs activités courantes au travail, en formation, à la maison, etc. Ce postulat s'appuie sur une conception de l'apprentissage décontextualisé qui peut être associé aux théories cognitivistes sous-jacentes aux travaux de l'EIAA (Hunter 2004a). Cette conception est critiquée notamment par les tenants de théories de l'apprentissage situé, dont les travaux fondateurs sont souvent associés à Jane Lave et Etienne Wenger (1991), et du socioconstructivisme qui donnent aux connaissances liées au contexte un rôle de premier plan dans l'exécution de tâches diverses, dont celles de lecture. Selon cette position, qui est également la nôtre¹¹, les résultats de l'EIAA doivent être relativisés, compte tenu du contexte de lecture propre à la situation d'enquête.

Ainsi, l'EIAA informe sur la performance des individus dans une situation de tests auxquels ils n'ont pas été préparés (ce qui est autre chose qu'un test en situation scolaire) et qui ne correspond pas, pour la plupart des répondantes et des répondants, à des situations courantes de lecture. Ces personnes doivent lire des documents choisis par d'autres qu'elles-mêmes et « répondre aux questions dans un contexte de retrait des autres tâches d'organisation, de production ou d'intervention, contexte qui n'est probablement pas habituel à leurs activités courantes de lecture » (Bélisle 2003 : 57). De plus, les situations de tests de l'EIAA reposent sur des supports écrits qui ne font pas nécessairement partie de l'univers culturel et professionnel des personnes interrogées¹². Cet univers est constitué, notamment, de connaissances préalables à la lecture qui entrent en jeu lors de la compréhension d'un texte.

Les connaissances préalables quant au contenu d'un texte relèvent de ce que les scientifiques (Giasson 1990) appellent les « structures » inhérentes au lecteur que celui-ci active en situation de lecture. Les « structures » concernent l'ensemble des connaissances préalables relatives tant à la langue en général qu'au contenu traité dans un texte, à l'auteur de ce texte ou à la situation de communication dans laquelle le texte est utilisé. Le modèle établi pour mieux comprendre ce qui se passe dans une situation de lecture représente l'opération de compréhension sous la forme d'une interaction entre le lecteur, un texte et un contexte (*Ibid.*). Plus les trois pôles de l'interaction sont en adéquation, plus l'opération de compréhension sera efficace. Dans le cas des tests mentionnés plus haut, le contexte n'est pas a priori favorable. Les textes choisis ne correspondent pas à des intentions de lecture des répondantes et des répondants, tandis que la situation de testage (testing) peut venir perturber le processus.

L'importance accordée au contexte, dans la lecture et dans l'apprentissage en général, est caractéristique de la perspective socioconstructiviste. Pour sa part, la réforme québécoise du curriculum de la formation générale des adultes adopte « une vision de l'enseignement et de l'apprentissage qui intègre le socioconstructivisme et l'approche par compétences » (Medzo et Ettayebi 2004 : 55). La notion de compétence inclut cette attention au contexte ou à la situation, attention qui n'est pas présente dans la notion de capacité, du moins celle où les capacités sont décontextualisées, comme c'est le cas dans l'EIAA. Il nous a donc paru plus pertinent de nous intéresser aux compétences de lecture.

10 Notons que l'opposition traditionnellement établie entre le temps consacré à la lecture et celui qui est passé devant la télévision gagnerait à être revue, car, depuis peu, les écrans de télévision présentent de plus en plus souvent de façon concomitante des images et du texte (par exemple, les informations qui défilent sous la forme de téléciprteur au bas de l'écran).

11 Il s'agit aussi de la position qui guide les réformes éducatives en cours au Québec, notamment la réforme du curriculum en formation de base des adultes (Medzo et Ettayebi 2004).

12 Prenant l'exemple du feuillet sur la culture des impatientes reproduit dans le rapport canadien (Statistique Canada 1996 : 102), Rachel Bélisle (2003 : 57) postule que la compréhension de ce type de texte est favorisée par des connaissances générales du domaine de la culture des plantes d'intérieur, activité « qui n'est probablement pas très courante dans les milieux populaires ou chez le public masculin qui se classe à un niveau inférieur dans les capacités de lecture des textes suivis ».

1.2 Approche par compétence

La compétence peut être définie comme « la combinaison d'un ensemble de ressources qui, coordonnées entre elles, permettent d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment » (Jonnaert, Lauwaers et Pesenti (1990), cités dans Jonnaert et Masciotra (2004 : 83). Associée au domaine de la lecture, la notion de compétence est, comme dans d'autres domaines, peu stabilisée. Par exemple, des spécialistes de la lecture parlent tantôt de la compétence à lire (Giasson 2003), tantôt de compétences de lecture (Dumortier 2002; Vanhulle et Dufays 2002) ou de compétences en lecture (Dezutter et Vanrossomme 2001). Un autre parle de compétences relatives à la lecture (Besse 1995). Parfois, le décodage ou le déchiffrement ainsi que les composantes de l'activité de lecture sont désignés comme des compétences de lecture (Vanhulle et Dufays 2002).

Selon Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra (2004), la notion de situation est à l'interface du socioconstructivisme et de la compétence. Ces auteurs sont des chercheurs universitaires associés à la réforme du curriculum de la formation de base des adultes. Selon eux (2004 : 76), la « logique de compétence¹³ » mérite d'être théorisée davantage pour guider l'approche par compétence en éducation formelle en vue d'éviter de glisser dans une visée utilitariste ou dans une vision réductrice puisant à la perspective comportementaliste. À l'instar de ces auteurs, nous suggérons d'avancer avec prudence dans l'inclusion de la notion de compétence pour penser les pratiques de lecture non scolaires des adultes non diplômés et leur rapport à l'écrit.

Dans le domaine de l'éducation non formelle, la notion de compétence se trouve dans l'approche d'*empowerment*¹⁴ telle qu'elle a été élaborée notamment par William A. Ninacs (2003). Les compétences permettent la participation et la réalisation des actions sur le plan individuel et collectif dans une perspective de développement humain durable. On peut associer à l'*empowerment* des approches comme celle qui caractérise la démarche d'éducation non formelle « Nos compétences fortes », produite et publiée par l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA)¹⁵ (Bélisle 1995). Les milieux de l'alphabétisation et les milieux de l'insertion sociale et professionnelle québécois ont participé à l'élaboration et à l'expérimentation de cette démarche et plusieurs organismes l'ont adoptée (Bélisle 1995, 1998a, 1998b, 1999 et 2004b).

La notion de compétence traverse aussi le monde de l'orientation avec le succès du bilan de compétences, appelé à remplacer peu à peu les tests d'aptitudes, d'intérêts ou de personnalité dont la stabilité est de plus en plus mise en cause dans un monde en changement (Guichard 2003). Là aussi la notion de compétence est loin d'être stabilisée et articulée autour d'une perspective claire. Toutefois, plusieurs chantiers sont en cours pour tenter de clarifier la notion dans le domaine de l'orientation professionnelle. Les travaux de Guy Le Boterf y sont cités fréquemment. Cet auteur fait une distinction importante entre les ressources internes et externes de la personne ainsi que les compétences mobilisées en situation. Nous explorerons dans le chapitre 2 l'adaptation de son modèle à des situations de lecture et aux ressources dont peuvent disposer les adultes non diplômés dans le domaine de la lecture.

Pour le moment, nous proposons de revenir dans la prochaine section sur les composantes de la lecture dans une perspective socioconstructiviste.

13 Dans le monde du travail, on parle davantage de « logique compétence », comme c'est le cas chez les nombreux analystes du *management* participatif.

14 La traduction en français du terme *empowerment* par « autonomisation » est insatisfaisante car le concept de pouvoir en est absent. L'expression « pouvoir d'agir » l'est un peu moins, mais ne rend pas l'idée du processus en cours. Pour ces raisons, nous préférons, comme William A. Ninacs (2003), conserver le terme *empowerment*.

15 Cet institut est devenu, en 2003, l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA).

1.3 Composantes de la lecture

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le modèle de base proposé par Jocelyne Giasson (1990 et 2003), repris par de nombreux chercheurs et chercheuses, associe la compréhension en lecture à l'interaction entre un lecteur, un texte et un contexte. Chaque composante de la lecture étant déjà très complexe, l'interaction entre chacune d'elles peut multiplier la complexité. Dans le domaine de la didactique, l'activité de lecture peut être associée à cette interaction (Vanhulle et Dufays 2002) et être comprise comme la quatrième composante de la lecture.

La figure 1 est une adaptation du schéma de Sabine Vanhulle et Jean-Louis Dufays (2002), qui eux-mêmes se sont inspirés des travaux de Jocelyne Giasson pour concevoir un modèle de compréhension des composantes de la lecture. Selon ces auteurs, c'est ce que le lecteur (son rapport au savoir, ses stratégies de lecture, ses appétences, etc.) perçoit comme texte (son contenu, sa structure, etc.) et comme contexte (le lieu, le moment, etc.) qui va interagir dans l'activité de lecture. Les trois termes du modèle sont en interaction étroite. Cependant, selon ces auteurs, « le lecteur constitue le foyer réellement actif car il intègre (ou filtre) les deux autres » (*Ibid.* : 17).

Dans ce modèle, le lecteur est une personne ayant une relation immédiate, directe au texte pendant l'activité de lecture¹⁶. Pour ces auteurs, les stratégies de lecture démontrées sont autant de compétences de lecture. Ils postulent qu'un lecteur qui ne saurait pas « opérer des inférences sur des textes à forte dose d'implicite » (*Ibid.* :16) se trouverait en mauvaise position dans le monde actuel. Leur modèle repose en ce sens sur le postulat d'autonomie du lecteur dans l'activité de lecture.

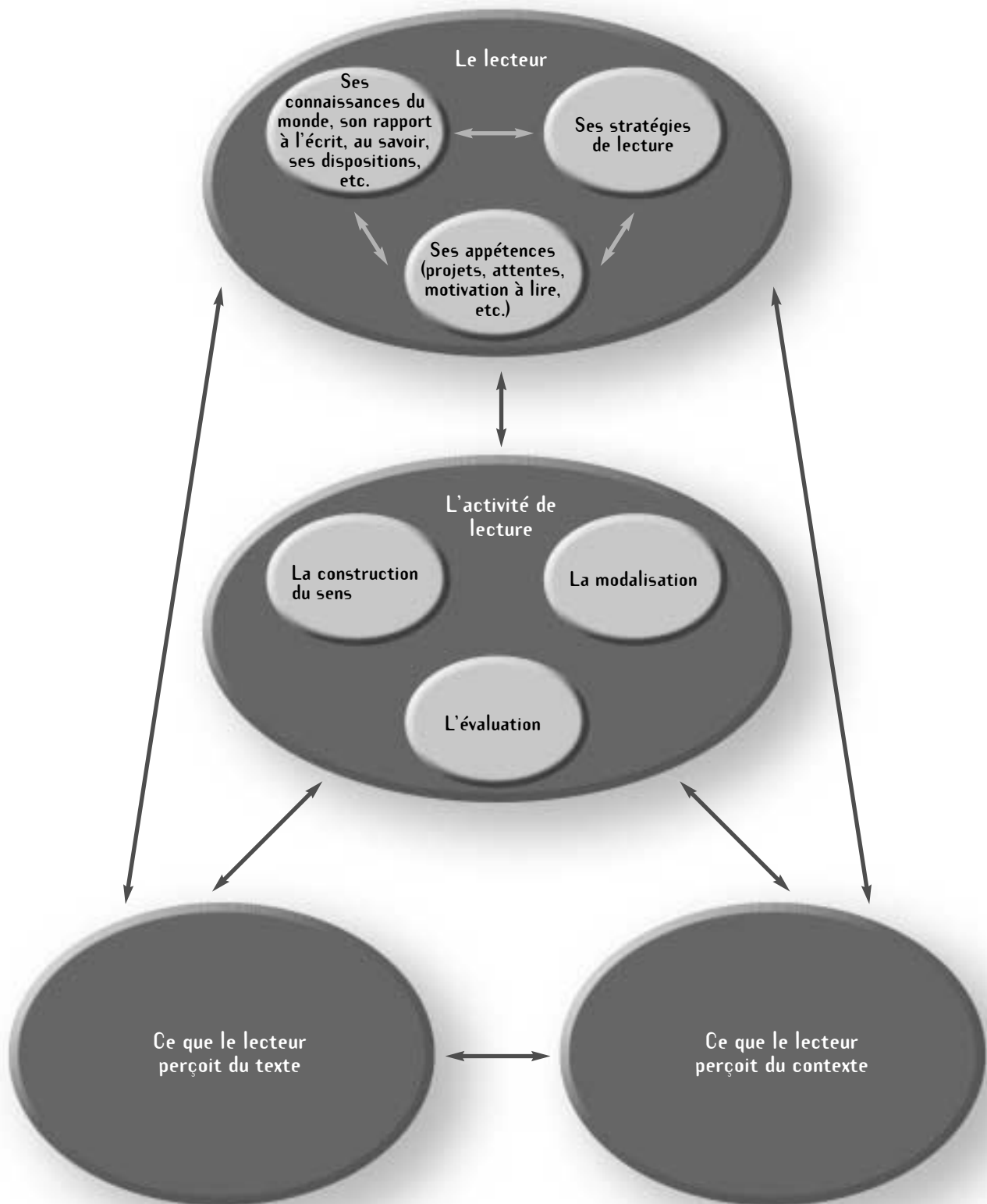
Toujours selon Sabine Vanhulle et Jean-Louis Dufays, l'activité de lecture peut être décortiquée en quatre grandes opérations :

- 1) l'orientation préalable : avant de lire, un lecteur « prélit » un texte selon son rapport à l'écrit, le contenu perçu du texte, le contexte de la lecture;
- 2) la modalisation : le lecteur adopte un mode de lecture ou une « posture psychocognitive qui infléchira fortement la construction du sens » (*Ibid.* : 22). Par exemple, des lecteurs lisent en participant au texte avec une plus ou moins grande conscience de ce qui est en jeu;
- 3) les processus de construction du sens : deux niveaux de lecture sont convoqués, soit celui qui concerne les mots et celui qui a trait au texte dans sa globalité. À chacun de ces niveaux, la lecture fait appel à la construction d'hypothèses sur le propos du texte, par exemple, avec des zones d'incertitude liées au texte lui-même ou aux connaissances antérieures du lecteur. Au fil de l'activité de lecture, le lecteur construit son interprétation du texte;
- 4) l'évaluation du texte : pendant l'activité de lecture, le lecteur évalue ce qu'il lit selon différents critères variant selon les activités de lecture. Les dispositions du lecteur, ses goûts, ses centres d'intérêt, sa motivation initiale à lire le texte, le lieu de lecture et le moment de lecture font partie des nombreux éléments qui jouent un rôle dans l'évaluation d'un texte. Ainsi, le même texte peut être évalué de façon très différente d'un lecteur à un autre et aussi par un même lecteur selon le contexte de sa lecture.

Dans ce modèle des composantes de la lecture, le contexte se rapporte autant aux ressources du milieu qu'aux exigences de la demande de lecture. Cependant, ce modèle est conçu pour les enseignantes et les enseignants qui guident l'apprentissage de la lecture, dans un milieu particulier, bien qu'il comporte des contextes de lecture variés, qui est le milieu scolaire de l'école obligatoire.

¹⁶ Nous employons l'expression « activité de lecture » pour désigner la lecture par un lecteur. On verra plus loin que le concept de pratique de lecture est plus large et qu'il inclut des personnes qui peuvent participer à la pratique, sans lire directement un texte.

Figure 1
Composantes de la lecture



Source : inspiré de Vanhulle et Dufays (2002).

Chez les adultes, les contextes, le type de lecteur et le genre d'activité de lecture sont multipliés, ce qui complexifie chacune des composantes de la lecture. Dans le cas de l'apprentissage formel de la lecture à l'école primaire ou plus tard, par exemple dans un cours de lecture rapide ou en alphabétisation, les tâches à exécuter sont centrées sur la lecture (ou la relecture). Par ailleurs, l'apprentissage de l'écrit tout au long de la vie des adultes, dans des activités non formelles ou informelles, est caractérisé par la variété, la diversité et la pluralité (Bélisle et Bourdon 2006). Ainsi, dans de très nombreuses situations de lecture vécues par des adultes non diplômés, la lecture vient en soutien à une autre tâche (Bélisle 2003). Les textes qu'ils rencontrent sur leur route portent parfois sur des sujets souvent complexes ou sont liés à des expériences humaines de grande densité ou d'une importante complexité; ils sont rédigés avec plus ou moins de clarté; ils font référence à d'autres textes; ils sont liés de près ou non à l'action; etc. Les contextes de lecture chez les adultes comportent également d'importantes variations: les adultes lisent seuls, avec d'autres, parmi d'autres; ils choisissent ce qu'ils lisent en fonction de leurs dispositions, se font imposer des lectures, lisent durant et pour le travail (rémunéré ou non) ou le non-travail, etc. Le lecteur peut percevoir plus ou moins distinctement le contexte de sa lecture et l'environnement culturel large, du milieu et de sa société. On constate aussi diversité et pluralité dans les dispositions des lectrices et des lecteurs relativement à la lecture: ils ont développé des goûts plus ou moins variés, ils font appel à des conduites plus ou moins efficaces, etc.

Dans la prochaine section, nous accorderons une attention particulière au rapport à l'écrit des individus et au processus continu d'appropriation de l'écrit dans lequel ce rapport se construit. Ces notions nous intéressent tout spécialement compte tenu de l'accent mis sur les dispositions et les représentations du «lecteur» quant à la lecture dans une perspective socioconstructiviste.

1.4 Rapport à l'écrit et appropriation de l'écrit

Dans le domaine de l'éducation des adultes, Jean-Marie Besse (1995) est l'auteur qui a favorisé la diffusion du concept de rapport à l'écrit. Au Québec, une importante recherche-action en milieu communautaire d'alphabétisation (Desmarais 2003) ainsi que la thèse de Rachel Bélisle (2003) se sont appuyées sur ses travaux. Par ailleurs, l'intérêt pour le rapport à l'écrit n'est pas unique au champ de l'éducation des adultes et il s'inscrit dans le renouvellement de la didactique du français, avec le passage d'une pédagogie de la lecture à une pédagogie du lecteur (Van Cleeff 1998). Ce concept semble davantage présent dans la recherche francophone que du côté anglo-saxon.

Pour sa part, Jean-Marie Besse met en évidence trois grands groupes de dimensions du rapport à l'écrit: les dimensions affectives, dont les attitudes à l'égard de l'écrit; les dimensions relationnelles et sociales, dont les contextes dans lesquels la personne utilise (ou n'utilise pas) l'écrit; les dimensions cognitives, dont la performance, les procédures et les stratégies en matière de lecture et d'écriture. Dans le rapport à l'écrit, le sujet¹⁷ rencontre l'objet qui est l'écrit: « Cette présence du sujet est fondamentale à la notion de rapport à l'écrit » (Bélisle 2003: 59), rapport étroitement lié au « rapport au savoir » (Charlot 1997). Le rapport à l'écrit peut être conçu comme « un ensemble de relations avec l'écrit objet et mode d'inscription dans le monde, de structuration de la pensée, de communication et d'expression » (Bélisle 2006). L'appropriation de l'écrit est le « processus constitutif du rapport à l'écrit » (*Ibid.*).

Jean-Marie Besse, à qui l'on doit le concept d'appropriation de l'écrit, le définit comme un processus linéaire qui (1995: 88):

débute avant l'école, [...] se modifie au contact de l'institution scolaire, puis continue de se développer chez l'adulte du fait de ses activités personnelles, professionnelles, culturelles et relationnelles et en fonction de la complexification croissante des modalités d'usage de l'écrit dans nos sociétés.

¹⁷ Ce concept est celui de la sociologie du sujet qui postule que « le sujet s'approprie le social sous une forme spécifique, y compris sa position, ses intérêts, les normes et les rôles qu'on lui propose ou impose. Le sujet n'est pas une distance vis-à-vis du social, il est un être singulier qui s'approprie le social sous une forme spécifique, transmuée en représentations, en comportements, en aspirations, en pratiques, etc. » (Charlot 1997: 47).

Les travaux de l'organisme d'action communautaire en alphabétisation La Boîte à lettres de Longueuil et de Danielle Desmarais (2003) laissent entendre que l'appropriation de la lecture peut prendre un chemin différent de l'appropriation de l'écriture. Toutefois, on ne trouve pas dans l'ouvrage cité une articulation propre au rapport à la lecture. Ainsi, cette équipe nuance la notion d'appropriation de l'écrit proposée par Jean-Marie Besse (1995), en parlant d'appropriation de la lecture et de l'écriture (ALE), et définit le processus comme suit (Desmarais 2003 : 254) :

une dynamique qui s'instaure entre un sujet-acteur et l'écrit (la lecture et l'écriture). Cette dynamique se concrétise dans des interactions de la personne avec les autres personnes de son environnement. Ces interactions sont à leur tour le soutien des diverses activités de lecture et d'écriture qui peuvent varier au cours des étapes de vie et qui sont traversées par des représentations de l'écrit.

La position interactionniste sur laquelle repose cette définition ne peut ici passer inaperçue, car cette relation avec les autres, autour de l'écrit, joue pour les jeunes adultes rencontrés un rôle important dans tout le processus. Celui-ci est complexe : dynamique et événements, milieux et personnes significatives peuvent le ralentir, le figer et aussi le redynamiser. Parmi les expériences qui viennent ralentir ou figer l'appropriation de la lecture et de l'écriture des personnes ayant participé à la recherche de La Boîte à lettres de Longueuil, on note les expériences affectives, relationnelles et familiales difficiles, l'exclusion et l'humiliation à l'école, les échecs et le décrochage scolaires, les difficultés à trouver un emploi. Selon cette équipe, un des facteurs de ralentissement de l'ALE est le fait que l'école ne tient pas compte de la culture familiale dans les contenus enseignés et invalide cette dernière, ce qui semble laisser des marques très profondes. L'appropriation se redynamise lorsque se présentent des occasions de réinvestir concrètement des pratiques de l'écrit et de retrouver le désir d'apprendre. Cela nécessite cependant un engagement actif du sujet-acteur, un milieu propice, des relations stimulantes et des apprentissages qui lui paraissent pertinents (*ibid.*).

À notre connaissance, c'est Michèle Petit (2002) qui a davantage traité du rapport propre à la lecture, alors que nous dénombrons plus de travaux, spécialisés en didactique notamment, sur le rapport propre à l'écriture, par exemple, ceux de Christine Barré-de Miniac (2000), Olivier Dezutter et Francine Thyriion (2001) ainsi que Marie-Claude Penloup (2000)¹⁸. Michèle Petit illustre un rapport particulier à la lecture dont l'objet est la découverte d'éléments de réponse aux problèmes existentiels auxquels l'être humain doit faire face, « l'expérience intime, singulière, des lecteurs et des lectrices » (Petit 2002 : 5). Des textes divers sur les pratiques de lecture font écho à cette analyse : par exemple, Abdelmalek Sayad (1995) parle des immigrantes arabes qui lisent pour exister. Cependant, cet auteur rappelle la présence constante de l'Autre dans les questions existentielles, et, bien qu'il y ait une séparation physique du monde, celui-ci n'est jamais absent de l'intimité de la lecture. Ainsi, les immigrantes lisent pour se repérer, participer à la vie sociale et se libérer de l'isolement physique et mental dans lequel elles se trouvent en France. Fabienne Soldini (1995) situe aussi le rapport à la lecture dans cette volonté de rompre avec l'isolement. C'est du moins ce qu'elle a constaté dans ses entretiens avec des détenus français : la lecture permet l'évasion cognitive, la compréhension de soi et du monde de même que la préparation à la sortie du pénitencier.

Toutefois, si la recherche empirique attire l'attention sur l'importance de l'Autre dans le rapport à la lecture, ou à l'écrit, cette dimension relationnelle et sociale semble passer inaperçue chez un certain nombre d'acteurs sociaux. Dans la prochaine section, nous abordons cette question qui paraît étroitement associée à un discours d'évitement de demandes de lecture (et d'écriture) aux adultes non diplômés.

¹⁸ La sociologie française de la lecture a aussi abordé des éléments du rapport à la lecture, bien qu'elle en traite davantage comme usage social et qu'elle se limite souvent à la lecture de livres.

1.5 Dilemme à l'égard des demandes de lecture

Dans sa thèse de doctorat, Rachel Bélisle (2003) constate que les animatrices et les animateurs des organismes communautaires où elle a séjourné prêtent davantage attention aux dimensions affectives (ex. : aimer ou non lire) et aux dimensions cognitives (ex. : maîtriser les codes, avoir du vocabulaire) du rapport à l'écrit. Les dimensions relationnelles et sociales de l'écrit constituent « un impensé, une sorte de point aveugle » (Bélisle accepté). Alors que l'écrit est perçu en dehors des relations, la recherche permet de constater que l'écrit est tissé à travers de nombreuses relations : au moment de l'entrée en relation, dans le quotidien de la relation, dans la transformation de la relation. Cette chercheuse constate que « les animatrices et les animateurs des projets perçoivent souvent les activités de lecture et d'écriture comme des activités en conflit avec la relation qui se construit, en groupe et en rencontres individuelles, par la parole et l'échange verbal » (Bélisle 2005 : 2). Le fait que les dimensions relationnelles et sociales du rapport à l'écrit sont souvent occultées ne permet pas aux animatrices et aux animateurs de comprendre comment le pouvoir sous-jacent à certaines demandes de lecture peut provoquer retrait ou rejet de certains jeunes adultes, plus ou moins scolarisés.

Cette analyse se rapproche de celle de Mary Ellen Belfiore (2004) qui constate que les enjeux de pouvoir au sein des situations de lecture sont ressentis fortement par les travailleuses et les travailleurs, mais passent inaperçus chez les contremaîtres ou les cadres qui font la demande de lecture. Ces derniers sont plutôt portés à penser que, si une grille de tâches à exécuter n'est pas bien remplie, c'est que la personne a des difficultés de lecture. Il s'agit là d'un exemple fécond pour tenter de saisir la complexité des situations de lecture, et les relations de pouvoir qui s'y trouvent, dans lesquelles les adultes non diplômés peuvent être engagés. Ici aussi, c'est seulement la dimension cognitive du rapport à l'écrit qui est sollicitée dans les commentaires des contremaîtres.

On peut penser que c'est aussi ce qui préoccupe les mandataires d'organismes publics divers, qui, en 1996-1997, disaient avoir tendance à limiter ou à éviter les demandes de lecture et d'écriture dans les communications avec les adultes peu ou pas à l'aise avec l'écrit (Bélisle 1997a et 1997b). Cette tendance, du moins le discours sur cet évitement, repose notamment sur la volonté des mandataires d'être accessibles aux adultes peu à l'aise avec l'écrit. Elle a été constatée, encore très récemment, dans des milieux communautaires de l'insertion sociale et professionnelle (Bélisle 2003; Bernard 2004), et dans une enquête auprès d'adultes « faibles lecteurs » en situation de précarité et fréquentant des organismes publics et communautaires de l'Estrie (Hurtubise, Vatz-Laaroussi, Bourdon, Guérette et Rachédi, 2004).

Pour sa part, Rachel Bélisle (2003) constate que, dans des organismes communautaires pour jeunes adultes, l'évitement s'applique à certaines pratiques de lecture et d'écriture, mais pas à toutes. Ainsi, les demandes de lecture silencieuse sont rares, alors que la lecture à haute voix en groupe est pratiquée couramment. Il y a aussi plus de demandes d'écriture (ex. : curriculum vitæ, témoignages, listes de choses à faire) que de lecture. Cette chercheuse postule que le discours d'évitement des activités de lecture et d'écriture de la part d'animatrices et d'animateurs dans le domaine de l'insertion repose sur leur propre rapport à l'écrit qui a une forte connotation scolaire¹⁹. Dans la même veine, une recherche-action menée en France montre l'importance d'amener les intervenantes et les intervenants du domaine de l'insertion professionnelle, dans leur travail avec les jeunes adultes peu scolarisés, à se décentrer de l'école quand ils abordent la lecture et l'écriture (Biarnès et Azoulay 1998).

Selon les intervenantes et les intervenants, cet évitement est en fait une réponse aux résistances diverses observées chez plusieurs adultes non diplômés²⁰ à la suite de demandes variées de lecture et d'écriture (Bélisle 2003; Hurtubise et autres 2004; Bernard 2004). Par ailleurs, on constate que le personnel professionnel ignore l'existence de pratiques de lecture et d'écriture de nombreux adultes peu scolarisés ou en tient très peu compte. Il ne considère pas non plus l'omniprésence de l'écrit dans l'environnement : sur les murs, dans les échanges informels, dans les rencontres avec le personnel professionnel, etc. (Bélisle 2003; Hurtubise et autres 2004). Ce sont les demandes formelles, à connotation scolaire, qui semblent davantage être l'objet d'évitement.

¹⁹ Contrairement aux enseignantes et aux enseignants, ces personnes disposent d'une importante marge de manœuvre dans le choix des activités.

²⁰ Cependant, ces intervenantes et intervenants constatent que les résistances à l'écrit se rencontrent aussi chez des personnes diplômées de tous les ordres d'enseignement. Toutefois, le lien est plus fort dans le cas de personnes sans diplôme. La thèse de Lahire (1993a), sur les formes sociales orales et les formes sociales scripturales, aide à comprendre comment certaines formes de relations sociales peuvent être utilisées pour résister aux formes sociales dominantes, notamment la « forme scolaire » (Vincent, Lahire et Thin 1994).

On peut sans doute aussi expliquer le faible engagement des organismes, qu'ils soient publics ou communautaires, au soutien à la mobilisation de compétences faisant appel à la lecture, notamment en ce qui concerne la compréhension de textes et le traitement de l'information, par le fait que plusieurs des jeunes adultes et des adultes non diplômés qu'ils rencontrent ne parlent pas de leurs difficultés à lire ou à écrire. On sait, notamment par l'EIAA, que de nombreux adultes désignés par les tests comme ayant des capacités de littératie de bas niveau déclarent, lors de l'entretien, avoir des capacités de lecture suffisantes pour mener à bien leurs activités (OCDE et Statistique Canada 1995 et 2000; Statistique Canada 1996). Deux recherches québécoises récentes indiquent que des adultes non diplômés sont en général satisfaits de leurs capacités en matière de lecture et d'écriture et qu'elles répondent, selon eux, aux exigences de leur vie personnelle ou professionnelle (Bélanger et Voyer 2004; Lavoie et autres 2004).

La prochaine section présente des travaux sur les pratiques de l'écrit d'adultes non diplômés, travaux s'appuyant sur les outils de la sociologie, notamment celle des usages sociaux de l'écrit. La première sous-section décrit les outils conceptuels, alors que les sections suivantes exposent quelques-unes des pratiques de l'écrit (lecture et écriture) d'adultes non diplômés ou de personnes dites faibles lectrices.

1.6 Pratiques de l'écrit

Dans la littérature scientifique, les pratiques de lecture (*reading practices*) ne sont pas toujours traitées de façon distincte des autres pratiques de l'écrit (*literacy practices*) et la mise en valeur des seules premières peut parfois être réductrice. La séparation entre la lecture et l'écriture semble davantage relever d'une conception scolaire de l'apprentissage ou de pratiques culturelles spécifiques, la lecture de livres en particulier.

Quelques recherches mettent en évidence explicitement des pratiques de lecture d'adultes non diplômés, mais, dans bien des études sur les pratiques de lecture, le niveau de scolarité des acteurs n'est pas précisé. Nous privilégions ici des études portant précisément sur des adultes peu scolarisés. Dans un premier temps, nous présentons quelques-uns des outils conceptuels servant à analyser les pratiques de lecture.

1.6.1 Pratiques sociales

L'expression « pratique de la lecture », employée notamment dans l'EIAA, renvoie au fait de lire certains types de textes et de lire à une certaine fréquence. Cet usage est relativement répandu et on l'observe, entre autres, dans le domaine de la didactique de la lecture. Pour éviter toute confusion, il serait peut-être plus juste de parler dans ce cas d'« activité de lecture ». Le concept de « pratiques de lecture » (*reading practices*) ou celui, plus large, de pratiques de l'écrit (*literacy practices*) s'inscrit dans de nombreux travaux ethnographiques, anglo-saxons ou français. Il est plus global et inclut toute pratique sociale qui repose directement ou indirectement sur l'écrit en général ou la lecture en particulier. Ainsi, les pratiques de lecture sont plus vastes que l'activité de lecture telle que la comprennent Sabine Vanhulle et Jean-Louis Dufays (2002) (voir la section 1.3). Le sujet au cœur des pratiques de lecture, individu ou collectif, n'est pas forcément un lecteur en relation directe avec un texte. À cet égard, l'étude des pratiques sociales de l'écrit se distingue de façon significative des postulats de la didactique de la lecture, centrée sur la lecture proprement dite. Par exemple, dans les milieux de l'insertion sociale et professionnelle, « un contenu structuré par écrit peut être mémorisé par le locuteur de manière à pouvoir capter plus aisément l'attention de ses interlocuteurs. C'est le cas du CV dans les simulations d'entrevue » (Bélisle 2003 : 177). Ainsi, le jeune adulte a dû lire à plusieurs reprises son curriculum vitae pour le mémoriser. Toutefois, au cours de la simulation d'entrevue, il ne lit pas son curriculum vitae. La simulation repose toutefois sur une pratique sociale répandue, soit celle de « structuration par écrit de performance orale » (*Ibid.* : 219).

David Barton et Mary Hamilton (1998) décrivent les *literacy practices* comme des « façons culturelles d'utiliser la lecture et l'écriture »²¹. Ils s'intéressent à la notion de *literacy practices*, que l'on peut traduire par les « pratiques de l'écrit » ou les « pratiques du lire-écrire ». Selon ces auteurs, les pratiques de l'écrit mettent l'accent sur le lien entre les situations de lecture et d'écriture de même que les structures sociales dans lesquelles elles se trouvent. Ces pratiques sont les façons culturelles et générales d'utiliser le langage écrit. Par ailleurs, les pratiques de l'écrit ne peuvent s'étudier seulement par des comportements observables. Pour les comprendre, on doit s'intéresser aux valeurs, attitudes, sentiments et relations à l'égard de la lecture et de l'écriture²² ainsi qu'au discours sur les événements autour de l'écrit (*literacy events*). Ces événements mettent en scène la lecture et l'écriture, mais l'écrit n'y est pas nécessairement objet de lecture ou d'écriture comme dans l'exemple donné plus haut. Dans les sociétés de culture écrite comme la plupart des sociétés contemporaines, de nombreuses pratiques sociales sont des pratiques reposant sur la lecture ou l'écriture. En incitant les acteurs à commenter des activités ou des événements autour de l'écrit, on peut tenter de construire et de comprendre leurs pratiques de l'écrit.

Dans la recherche sur les pratiques de l'écrit, il existe deux courants méthodologiques principaux : 1) celui qui regroupe les méthodes de nature ethnographique avec observation directe (et souvent participante) et entretiens, souvent informels, avec les acteurs; et 2) celui qui regroupe les méthodes qui reposent sur des questionnaires relativement fermés. Entre les deux, on trouve des recherches de nature déclarative mais avec questions plus ouvertes et des entretiens dans les milieux de vie des individus.

Toutefois, ces enquêtes déclaratives peuvent passer à côté d'un certain nombre de pratiques de lecture compte tenu de l'« effet de légitimité » où, « dès qu'on demande à quelqu'un ce qu'il lit, il entend : qu'est-ce que je lis qui mérite d'être déclaré? C'est-à-dire : qu'est-ce que je lis en fait de littérature légitime? » (Bourdieu et Chartier 1993 : 274)²³.

De nombreuses typologies existent pour analyser les pratiques de l'écrit, notamment celles des adultes peu scolarisés. Nous en présentons quelques-unes ci-dessous.

Axe légitime-ordinaire

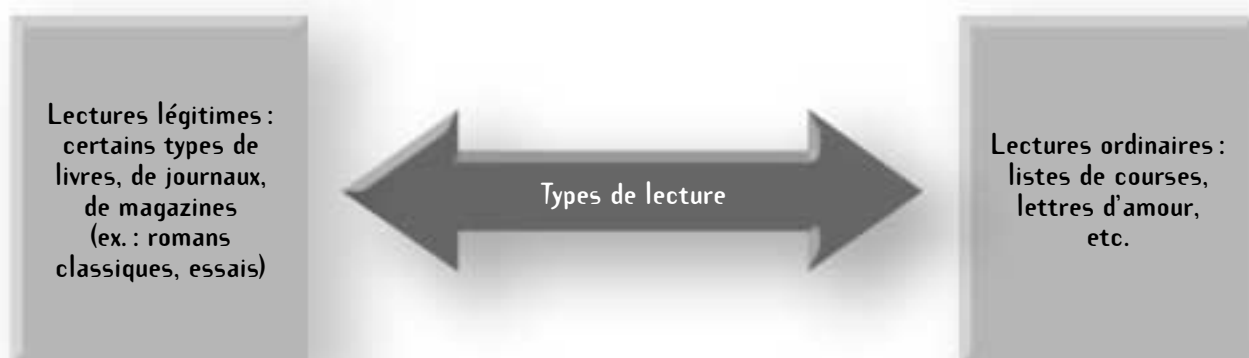
L'axe légitime-ordinaire permet de situer les pratiques dans le monde social. Les pratiques les plus légitimes socialement – du moins dans des sociétés comme la société québécoise et la société française où les travaux sur la légitimité sociale prennent racine – sont souvent associées à un patrimoine transmis et protégé par les institutions (Van Cleeff 1998). Quant aux pratiques ordinaires, elles relèvent, entre autres, du divertissement, de la vie domestique et de l'organisation du travail et sont souvent liées étroitement à l'action (préparation des repas, courses, rapports d'incidents, etc.).

21 Traduction libre de « cultural ways of utilising literacy » (*ibid.* : 8).

22 C'est ce que la recherche francophone associe souvent au rapport à l'écrit.

23 Cet effet de légitimité peut être généré du fait que les enquêtes documentent généralement la culture légitime. Pour une critique des indicateurs de la théorie de la légitimité culturelle de Pierre Bourdieu voir La légitimité culturelle en questions (Pelder et Ethis 2000).

Figure 2
Types de lecture



Les pratiques de lecture ordinaires peuvent être associées à des pratiques dites « finalisées » (avec un objectif précis à atteindre), alors que la lecture légitime serait moins centrée sur un objectif précis à atteindre. La lecture ordinaire avec son caractère immédiat (ex. : lire pour cuisiner) et sa forte contextualisation occupe une place centrale dans la vie quotidienne de bien des personnes, sans que cela paraisse toujours. L'axe légitime-ordinaire est souvent associé aux types de documents lus. Ainsi, le livre est généralement rattaché à la lecture légitime, mais certains livres sont plus légitimes que d'autres. Par ailleurs, le classement sur l'axe légitime-ordinaire reste profondément lié à la société étudiée et à ses institutions.

Axe public-privé

Jean-Marie Besse (1995) interprète le concept de légitimité à partir d'un axe relevant du lieu de la lecture, soit l'axe public-privé. Ainsi, les pratiques de l'écrit de la sphère publique (l'école, l'emploi, la vie citoyenne) seraient des écrits légitimes, tandis que celles de la sphère privée (le domestique, l'intime) seraient des pratiques ordinaires. Cette analyse comporte plusieurs limites, car l'on rencontre de nombreuses pratiques ordinaires dans la vie publique et, dans la vie privée d'un certain nombre de personnes, des pratiques très légitimes. Par ailleurs, l'axe public-privé reste un axe pertinent pour comprendre certains des enjeux sous-jacents aux pratiques de lecture et d'écriture. Cet axe est celui qui a été choisi pour l'analyse de pratiques de lecture de faibles lecteurs estriens (Hurtubise et autres 2004).

Figure 3
Lieux de la lecture



Axe distanciation-participation

Plusieurs propositions existent pour nommer la position du lecteur « qui infléchira fortement la construction du sens » (Vanhulle et Dufays 2002 : 22). Cette position peut être liée à sa « prélecture du texte » (*Ibid.*) ou à ses dispositions incorporées dans des cadres socialisateurs hétérogènes (Lahire 2004). À une extrémité de l'axe, on trouve un lecteur ayant des dispositions analytiques qui aborde le texte avec une grande distance critique et émotive. La lecture permet, par exemple, de mettre en relation ce qu'on lit avec d'autres textes. À l'autre extrémité de l'axe, on observe les dispositions davantage pratiques, c'est-à-dire que ce que l'on cherche est rattaché à des préoccupations quotidiennes, à un sens immédiat en fait de valeurs, d'émotions ou d'action (Lahire 1993b). La lecture a un objectif précis et la dimension émotive joue un rôle moteur premier. Chez les personnes de milieux populaires, on remarque davantage des dispositions pratiques et une lecture sensible des textes (*Ibid.*).

Figure 4
Dispositions à l'égard de la lecture



Dans le domaine de la didactique de la lecture et dans le cas de la lecture de textes littéraires, l'axe qui paraît le plus fondamental dans le processus de modalisation est celui de la distanciation et de la participation (Vanhulle et Dufays 2002). Cet axe peut correspondre au mode de lecture choisi par le lecteur. On parle alors de « participer au texte », de « se tenir à distance critique » et de « l'oscillation, le va-et-vient entre la participation et la distanciation » (*Ibid.* : 23).

Axe lecture demandée-lecture initiée

Un autre axe utilisé est celui qui repose davantage sur le mouvement qui entraîne le sujet dans une activité de lecture, c'est-à-dire le déclencheur de lecture tel qu'il est perçu par le lecteur. On parle parfois de « lecture demandée » et de « lecture initiée » (Bélisle 2003), de « lecture prescrite » et « lecture autonome » (Desmarais 2003). Une autre variante est celle de « lecture obligée » et « lecture choisie ». Cet axe est pertinent pour mieux comprendre les relations de pouvoir au sein des situations de lecture. Toutefois, il nous paraît peu judicieux de l'associer au lieu de lecture en postulant, par exemple, que le milieu de travail ou les activités structurées de formation font appel à la lecture prescrite, alors que la vie personnelle fait appel à de la lecture autonome (*Ibid.*). Un certain nombre d'organismes de formation, par exemple, laissent place à des pratiques autonomes ou à des initiatives, en ce qui concerne la lecture et l'écriture, chez les jeunes adultes non diplômés (Bélisle 2003). Compte tenu, notamment, de l'importance accordée aujourd'hui à l'autoformation (Bourdon et Bélisle 2005; Le Meur 1998), il nous semble erroné de postuler qu'il n'y a pas de pratiques autonomes de lecture dans les activités formatives structurées, dans le domaine de l'éducation formelle ou de l'éducation non formelle, tout comme il n'est pas possible de postuler que le travail n'est fait que d'activités prescrites de lecture et l'écriture.

Figure 5
Déclencheur de lecture



Ainsi, ces quatre axes peuvent être utilisés pour comprendre les pratiques de lecture : le type de lecture dans un milieu (légitime-ordinaire); le lieu de lecture (public-privé); la disposition du lecteur à l'égard du texte ou son choix de mode de lecture (distanciation-participation); le déclencheur de lecture (obligation-initiative). Nous reviendrons dans le cadre conceptuel sur ces axes et la possibilité de les inclure dans une figure pour penser l'articulation entre pratiques de lecture et mobilisation/renforcement de compétences de lecture. Pour le moment, nous présentons à larges traits les résultats de quelques recherches empiriques ayant recours, à des degrés divers, à ces outils conceptuels.

1.6.2 Lecture à la maison et dans des milieux communautaires

Au Québec, une équipe de l'Université de Sherbrooke s'est intéressée récemment aux pratiques de lecture de jeunes adultes et d'adultes vivant en milieu défavorisé (Hurtubise et autres 2004). Cette enquête devait permettre de connaître les pratiques de lecture de « faibles lecteurs », c'est-à-dire d'« une partie de la population dont les compétences de base en lecture ne sont pas suffisantes pour faire face aux exigences de la vie sociale, qu'elles se présentent dans l'univers personnel, social ou professionnel » (*Ibid.* : 18). Elle avait pour objet, notamment, de « documenter la façon dont les pratiques de lecture existantes s'inscrivent dans les stratégies d'insertion et de participation sociale » (*Ibid.* : 11). Plus de 100 personnes ont été rencontrées en entrevue, soit 68 hommes et 36 femmes, dont 30 p. 100 étaient âgées de 16 à 30 ans. Parmi elles, 64 p. 100 avaient terminé leur deuxième secondaire ou moins²⁴. Au moment de l'entrevue, 17 personnes étaient en démarche d'alphabétisation et 42 avaient déjà suivi une telle démarche, alors que 45 n'avaient jamais participé à des activités d'alphabétisation. Les personnes ont été recrutées, et interviewées parfois, dans différents lieux comme une soupe populaire, des centres d'hébergement provisoire, des salles d'attente d'organismes de service (*Ibid.* : 40). La présence dans les divers organismes communautaires et publics fréquentés par des adultes venant d'un milieu défavorisé a permis de constater que les écrits abondent dans ces lieux : menu du jour, règlement, heures d'ouverture, annonce d'activités, journaux, coupons de réduction, livres de croissance personnelle, lettres, etc. On observe aussi la présence de documents écrits, au domicile des répondantes et des répondants, là où se déroulent les entretiens : mots sur le réfrigérateur, coupures de journaux, livres religieux, livres de recettes, etc. (Hurtubise et autres 2004 : 40).

Selon cette équipe, l'intensité des pratiques de lecture et d'écriture des faibles lecteurs « est directement liée à des périodes de leur vie. Elles se déploient dans des espaces plutôt informels. Non seulement ils possèdent des livres, mais ils en parlent avec fierté » (*Ibid.* : 59). La typologie proposée par les chercheurs est celle de l'écrit privé (correspondance amoureuse, journal personnel, recettes, etc.), de l'écrit public (journaux, feuillet d'information et tout document à caractère officiel) et de l'écrit public-esthétique (*tags* et *graffitis*).

24 La scolarité des autres de troisième secondaire et plus n'est pas précisée dans la section sur le profil des personnes rencontrées.

Dans sa recherche ethnographique en milieux communautaires d'insertion où elle a côtoyé 41 jeunes adultes peu scolarisés (dont la moitié n'a pas terminé le premier cycle du secondaire), Rachel Bélisle repère plusieurs activités ayant recours à la lecture, observées en situation de formation ou mises en valeur par les jeunes adultes lors d'entretiens informels ou semi-structurés. Il s'agit de pratiques dites ordinaires de lecture, ancrées dans des préoccupations quotidiennes ou permettant de s'évader de celles-ci. La lecture prend son sens dans la participation au projet de formation et aux nombreuses activités qui y sont liées (ex. : production vidéo, activités de connaissance de soi, relations avec les partenaires, activités de sensibilisation), dans la consommation de biens et de services, dans le divertissement, dans les relations avec les administrations publiques, dans la vie amoureuse, etc. Les supports de lecture sont variés : revues, feuillets accompagnant un disque compact, dépliants d'information, romans, bandes dessinées, guides pratiques, graffitis, affiches, notes personnelles, etc. Dans cette étude, la chercheuse constate que le recours à la lecture à haute voix dans les activités de formation est plus fréquent que le recours à la lecture silencieuse. Le sentiment de compétence à l'égard de l'écrit varie non seulement d'un individu à l'autre mais également chez la même personne, et le sentiment de compétence n'est pas le même selon la situation (ex. : climat dans le groupe, type de texte). Les attitudes envers la lecture et l'écriture sont donc tributaires des situations et des interactions dans lesquelles s'inscrit la demande ou l'initiative de lecture ou d'écriture. Aussi, un individu n'a pas une attitude stable devant toute demande ou initiative de lecture. Quatre attitudes sont notées chez les jeunes adultes : la bonne volonté, l'effort, le retrait et le rejet (Bélisle 2003). Dans cette étude, on constate une variété d'enjeux derrière les demandes ou initiatives de lecture, notamment ceux qui relèvent de la pluralité des logiques d'action des organismes communautaires.

1.6.3 Lecture au travail

Les auteures de l'ouvrage collectif canadien paru récemment sur « les lire-écrire » au travail (*literacies at work*) (Belfiore, Defoe, Folinsbee, Hunter et Jackson 2004) ont mené leurs recherches dans des milieux de travail variés, dont plusieurs sont fréquentés par des adultes peu scolarisés. Par exemple, l'étude de la place de l'écrit et des relations autour de l'écrit dans le travail des ouvrières et des ouvriers d'une industrie de l'alimentation (Belfiore 2004) ou dans celui de femmes de chambre d'un grand hôtel (Hunter 2004b) permet de repérer des situations faisant appel à l'écrit et des stratégies diverses des travailleuses et des travailleurs, dont plusieurs sont peu scolarisés. Dans les deux cas, les demandes de lecture et d'écriture sont souvent liées à des demandes d'agences gouvernementales d'inspection ou à des exigences relevant de normes de certification. Les grilles avec listes à cocher constituent une pratique de lecture et d'écriture courante. Elle est fortement connotée par le risque d'être blâmé pour une opération inappropriée. Par ailleurs, ne pas remplir le formulaire expose tout autant au blâme et aux actions disciplinaires. Dans les deux milieux, les chercheuses repèrent aussi des pratiques autonomes d'écriture/lecture. Il s'agit de notes d'observation consignées, par une travailleuse ou un travailleur, dans un carnet ou sur un bout de papier et que cette personne relira à l'occasion afin d'améliorer son efficacité au travail, notamment en comparant ses observations.

Ainsi, comme on vient de le voir succinctement, les adultes peu scolarisés ont des pratiques de lecture généralement ordinaires, différentes selon qu'elles se situent dans la vie publique ou privée, reposant sur des dispositions davantage sensibles et pratiques ainsi qu'un attrait pour les textes auxquels ils peuvent participer (s'identifier à l'histoire, se projeter dans l'application de conseils pratiques, réfléchir à ses valeurs, etc.). Ils doivent répondre à différentes demandes de lecture, mais s'adonnent aussi de leur propre chef à certaines pratiques. La prochaine section attire l'attention sur des efforts collectifs faits pour tenir compte de ces pratiques de l'écrit des adultes peu scolarisés et miser sur elles en vue de susciter la mobilisation et le renforcement de compétences.

1.7 Interventions en faveur de la lecture dans la vie courante

Au Québec, différents travaux se sont intéressés à l'environnement social dans lequel l'écrit est omniprésent. Au milieu des années 80, Vivian Labrie (1986, 1987) est sans doute la première à se pencher sur ce que l'on appellera plus tard l'« environnement écrit fréquenté par des adultes peu scolarisés » et à leurs pratiques de l'écrit. Cet environnement écrit peut ou non être pensé pour favoriser la lecture et l'écriture de ces adultes.

1.7.1 Textes de la vie courante dans l'enseignement de la lecture

On constate au Québec, et ailleurs dans le monde, que l'enseignement de la lecture en milieu scolaire a beaucoup changé au cours des dernières années. Dans l'esprit du socioconstructivisme, on valorise les interactions autour de la lecture et les lectures liées aux différents rôles sociaux. On se rapproche donc, dans la formation scolaire, de la pratique de la lecture davantage associée à la vie familiale, professionnelle et citoyenne. Ainsi, on peut utiliser des textes qui sont déjà présents dans la vie des apprenantes et des apprenants et qui correspondent aux pratiques sociales de lecture et d'écriture de leur vie quotidienne au travail ou à la maison, dans leurs relations avec les administrations publiques, etc. Cette approche peut parfois être associée à l'approche thématique où le thème étudié porte sur une réalité non scolaire, établi ou non par le groupe à partir de champs d'intérêt communs. Dans cet esprit, Serge Wagner formule des recommandations faisant suite à une recherche sur le matériel didactique dans le domaine de l'alphabétisation populaire. Il postule qu'il faut repenser le matériel pédagogique en cette matière, car les documents n'y sont pas « suffisamment ouverts aux pratiques individuelles et sociales d'écriture et de lecture » (Wagner 1996 : 31).

La lecture relevant de la vie courante peut être centrée sur les besoins des adultes. Cette approche est prônée dans le contexte de l'alphabétisation des adultes au Québec, du moins dans la prescription faite aux formatrices et aux formateurs concernant les « situations fonctionnelles » (ex. : remplir un formulaire, rédiger un court message, lire une recette) (Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes 1996 : iv). Toutefois, il n'existe pas, selon nous, de recherche empirique qui permette de savoir à quel point cette approche est devenue une pratique réelle des milieux²⁵ ou encore de prendre connaissance des besoins davantage mis en avant par les adultes, de la façon dont les groupes s'entendent sur les besoins à travailler en commun ou de déterminer les besoins qui relèvent davantage du lecteur, du texte ou du contexte, etc., toutes des questions qui nous permettraient collectivement de mieux circonscrire les défis à relever pour créer un environnement favorisant la lecture chez les adultes non diplômés.

Dans le domaine de la didactique de la lecture, les textes de la vie courante peuvent être désignés comme des textes authentiques, par opposition aux textes conçus précisément pour l'enseignement. Cette idée d'authenticité est reprise dans différents travaux sur la lecture. Cependant, la notion d'authenticité peut avoir un sens tout à fait autre et elle se rapporte parfois plutôt à la position du lecteur dans une situation précise. Selon Richard Darville (2001), les situations authentiques de lecture sont celles où les individus sont des sujets dans la situation de lecture, c'est-à-dire qu'ils sont en mesure d'agir plutôt que de subir ce type de situations. Ce chercheur rappelle que, dans un contexte de surabondance de l'imprimé, les individus peuvent être assujettis à de nombreuses injonctions relevant des usages dominants de l'écrit. Même si une situation se déroule autour d'un texte de la vie courante, il ne s'agit pas nécessairement de lecture authentique, car l'engagement du lecteur pourrait y être faible. Ainsi, lire sur un thème associé à la vie domestique, par exemple, ne veut pas dire que c'est une lecture « authentique » puisque ce sujet n'a pas toujours un sens précis pour les personnes qui lisent. Prenons l'exemple mentionné à la note 12, soit celui sur la lecture d'un feuillet concernant la culture des impatientes. Ce texte relève bien de la vie courante, mais il n'est pas nécessairement de la vie courante des personnes qui le lisent en situation de test.

25 Nous reprenons ici la distinction devenue classique entre le travail prescrit (ce qui est attendu) et le travail réel (ce qui est fait) mise en avant par François Daniellou et ses collègues (1983).

Il est aussi possible de se trouver en présence de situations de lecture dites authentiques sans que le texte soit de la vie courante. Rachel Bélisle en donne quelques exemples dans sa thèse doctorale rédigée après de longs séjours avec observation participante dans des organismes d'insertion. En voici un extrait (Bélisle 2003 : 218) :

Une fois l'activité du collage bien amorcée, je propose au groupe de leur faire la lecture en expliquant que dans les manufactures de tabac il arrivait qu'on engage des personnes pour faire la lecture aux ouvrières et ouvriers. Je leur dis que j'ai choisi des livres dans ma bibliothèque personnelle qui m'ont fait penser à chacun d'eux. Je présente chacun des neuf livres en disant à qui il m'a fait penser, si je l'ai lu ou pas et des éléments de contexte de ma lecture. Je demande s'ils aimeraient que je leur fasse la lecture pendant qu'ils cherchent des photos dans les magazines. Anthony (18 ans, ISPJ) et Maud (20 ans, DES) sont enthousiastes. D'autres sourient et Michel (29 ans, DEP) dit : « Pourquoi pas ». Les deux livres choisis sont une histoire de pêche Mon œil gauche est plus fort que le droit (Elisabeth Toussaint) et L'incroyable anarchisme (Luis Mercier-Vega) dans lequel je choisis rapidement un extrait du Credo de Camillo Berneri (1936), assassiné à Barcelone en 1937 : « Fais que mon cœur ne se dessèche jamais, qu'il puisse continuer toujours à aimer les hommes... » (p. 77). À la fin de la page, quelqu'un dit que c'est beau. Maud m'emprunte le livre. Puis, on me propose de lire l'histoire de pêche.

Depuis la Conférence de Hambourg en 1997, quelques recherches scientifiques permettent de comprendre davantage les effets de l'inclusion des activités de lecture de la vie courante ou de situations authentiques de lecture dans les démarches d'alphabétisation. Prenons, par exemple, la recherche de Sondra Cuban (2001) réalisée auprès de femmes inscrites à un programme d'alphabétisation assisté par ordinateur, à Hawaï, dans une région semi-rurale. Chacune de ces femmes a été rencontrée en entrevue à cinq reprises. Les entrevues effectuées portaient, entre autres, sur leur utilisation des médias de masse à l'école, dans leur emploi et dans leurs activités sociales. Globalement, les résultats dénotent l'apport de la lecture de textes de littérature populaire dans le quotidien des participantes, notamment en termes identitaires. Certains constats de l'étude font écho aux nouvelles théories concernant les technologies écrites et électroniques (*electronic and print literacy technologies*), ces dernières étant vues comme des activités sociales complexes, c'est-à-dire comme une portion de la vie sociale et identitaire quotidienne des personnes, non dissociée des activités publiques et institutionnelles. Cette recherche montre que la lecture de textes de littérature populaire constitue une source de relaxation plutôt qu'une activité forcée et difficile.

Une autre étude, réalisée aux États-Unis (Purcell-Gates, Degener, Jacobson et Soler, 2001), abonde dans le même sens. Près de 180 adultes ont été interrogés au début et à la fin de leur participation à des cours relevant de la formation de base – alphabétisation, alphabétisation familiale, préparation aux tests du *General Educational Development* (GED), cours d'anglais pour allophones – afin d'évaluer leurs activités quotidiennes de lecture et d'écriture (*real-life literacy activities and texts*). Les résultats indiquent que l'utilisation dans les cours de textes de la vie quotidienne des personnes augmente la fréquence de la lecture et de l'écriture dans leur vie personnelle²⁶. On y constate que, plus le niveau de littératie est faible au départ, plus il y a des changements dans les activités relevant de l'écrit. Les auteurs expliquent ce constat par le fait que ces personnes étaient moins susceptibles au départ de s'engager dans des activités de lecture ou d'écriture non scolaires, mais que, lorsqu'elles développent des compétences à se servir des écrits non scolaires, elles poursuivent cette utilisation de leur propre initiative.

26 Traduction libre de « Results show that students who participate in classes in which real-life literacy activities and texts are used increase the frequency with which they read and write in their daily lives » (Purcell-Gates et autres 2001 : s.p.).

Si cette recherche américaine porte principalement sur le texte à lire, une recherche comme celle de La Boîte à lettres de Longueuil (Desmarais 2003) porte plutôt sur le lecteur/scripteur et son rapport à l'écrit. Dans ce cas, l'intervention en matière d'alphabétisation consiste bien davantage à enrichir les représentations de la lecture et de l'écriture pour inciter les jeunes adultes à se positionner comme sujet dans l'activité faisant appel à l'écrit, ce qui les amène en particulier à donner une plus grande place à la lecture dans leurs activités courantes ou dans leur parcours de formation. Les adultes qui accordent une connotation fortement scolaire à l'écrit sont souvent entrés dans l'écrit à l'école et non dans leur petite enfance (voir notamment Bélisle 2003 et Desmarais 2003). Le soutien à la décentration de cette connotation strictement scolaire donnée à l'écrit est une des voies possibles pour favoriser la lecture.

C'est cette voie qu'empruntent des travaux récents dans le domaine de la postalphabétisation. Ils mettent davantage l'accent sur le développement de services d'aide aux activités de lecture et d'écriture dans l'« ici et maintenant » (dans le lieu et le moment du besoin). De plus, ces travaux, pourrait-on dire, attirent particulièrement l'attention sur les contextes de lecture dans la vie de tous les jours. Nous les présentons sommairement dans la prochaine section.

1.7.2 Services d'aide aux activités de lecture et d'écriture

La postalphabétisation est mieux connue et documentée par des activités de pays du Sud. Initialement, la postalphabétisation était pensée comme une étape d'éducation structurée suivant celle d'alphabétisation. Le matériel ressemblait à du matériel didactique de l'éducation formelle et la formation devait permettre l'acquisition d'habiletés à utiliser à l'extérieur de la salle de classe. Pour sa part, une équipe de recherche dirigée par Alan Rogers (Rogers, Maddox, Millican, Newell, Papen et Robinson-Pant 1999), dans un rapport de recherche produit par le ministère du Développement international de Grande-Bretagne, met en lumière les écueils de ce modèle de postalphabétisation. Selon cette équipe, l'alphabétisation y est conçue comme un processus d'acquisition de capacités techniques de lecture, d'écriture et de calcul qui se déroule dans un environnement typique du milieu scolaire : un enseignant et des textes à lire. Une fois ces capacités développées, on suppose qu'elles pourront être transférées dans une variété de contextes. De plus, apprendre à lire, à écrire et à compter précéderait la pratique²⁷. Cette équipe soutient que ce modèle n'atteint pas l'objectif ciblé, soit le transfert des apprentissages, et néglige de considérer les connaissances actuelles sur l'éducation des adultes et l'importance d'apprendre au cœur de situations dites authentiques de lecture, d'écriture ou de calcul.

Cette équipe postule aussi que le développement économique et social va s'actualiser non pas à travers l'enseignement systématique du code écrit mais à travers la mobilisation de compétences, quelles qu'elles soient, dans des activités ayant du sens pour les personnes. Elle soutient qu'il est essentiel de connaître les pratiques sociales de l'écrit et le matériel dont les adultes font usage dans leur vie quotidienne et que c'est à travers ces pratiques, dans lesquelles les adultes sont déjà engagés dans leur communauté ou dans lesquelles ils souhaitent le faire, que les compétences de base pourront se développer. L'importance de l'apprentissage contextualisé est mise en avant autant pour l'alphabétisation que pour la postalphabétisation : « Si on enseigne l'écriture et la lecture comme s'il s'agissait de capacités décontextualisées et non de pratiques, s'appuyant sur les pratiques existantes des participantes et des participants, la lecture et l'écriture ne trouveront jamais leur place dans la vie des gens²⁸. »

27 « The approach [...] asserts that one needs to learn literacy first and apply it in practice afterwards » (Rogers et autres 1999 : partie III, 1).

28 Traduction libre de « If literacy is taught as a decontextualised skill and not introduced as a practice, based on the existing practices of the participants, it will never find a useful place in people's lives » (*ibid.* : partie III, 11).

Rejetant la formule de postalphabetisation suivant une étape initiale d'alphabétisation, Alan Rogers et ses collègues proposent plutôt d'offrir aux adultes qui en éprouvent le besoin un service d'aide pour soutenir leurs activités de lecture et d'écriture, avec le matériel qu'ils utilisent, dans des situations réelles vécues dans leur communauté. Ils ajoutent qu'un tel support, pour être efficace, devrait être accessible au lieu et au moment où chaque adulte en a besoin. Les intervenantes et les intervenants associés à ce service d'aide ne seraient pas nécessairement des praticiennes et des praticiens de l'alphabétisation. Selon ces auteurs, la réussite de ce type de programme repose sur un choix judicieux d'intervenantes et d'intervenants, formés et soutenus pour devenir des facilitateurs ou des animateurs travaillant avec les méthodes de l'éducation des adultes²⁹.

Dans la section suivante, nous nous intéressons à une étude comparative avec la Suède qui, dans l'EIAA, se démarque par rapport au Canada. Cette étude permet de saisir quelques-uns des facteurs qui peuvent contribuer à créer un environnement social large favorisant la mobilisation de compétences de lecture.

1.7.3 Politiques publiques favorisant la lecture d'adultes peu scolarisés : le cas suédois

Quelques analyses des données de l'EIAA ont attiré l'attention sur le fait que les résultats canadiens et suédois offrent d'importants contrastes. Si l'on constate plusieurs différences dans les niveaux de littératie, « la Suède enregistrant la moyenne la plus élevée sur les trois échelles » (OCDE et Statistique Canada 1995 : 13), deux autres découvertes suscitent l'intérêt. En Suède, la scolarité n'est pas un prédicteur aussi important du niveau de littératie, alors qu'au Canada c'est le plus significatif. Aussi, la Suède, avec le Danemark, la Finlande et la Norvège, se démarque considérablement quant à la faible incidence du degré de scolarité des parents sur le niveau de littératie. Ces pays sont considérés comme « ceux qui ont réussi à développer le niveau de littératie de leurs citoyens défavorisés » (*Ibid.* : 33).

Pour sa part, Nadya Veeman (2004), dont la thèse de doctorat tente de saisir en quoi les politiques publiques et l'environnement de formation contribuent aux écarts entre le Canada et la Suède, se demande si les occasions d'apprentissage tout au long de la vie (*lifelong learning opportunities*) et les politiques publiques des deux pays peuvent aider à comprendre les différences dans les résultats. Sa recherche a porté à la fois sur les politiques publiques, ce qu'elle appelle le « niveau macro », et sur la perspective des adultes et les occasions d'apprentissage qu'ils rencontrent, ce qu'elle nomme le « niveau micro » (Veeman 2004 : 8). Elle inscrit explicitement sa recherche dans la perspective des *new literacy studies* qui soutient que les individus définissent eux-mêmes leurs besoins de littératie et de formation selon leur contexte et la culture dans laquelle ils baignent (*Ibid.*)³⁰.

Selon cette chercheuse, les motivations des individus à apprendre sont les mêmes d'un pays à l'autre : obtenir un meilleur emploi, se dépasser (*self-improvement*) et assurer une vie meilleure à leur famille (*Ibid.* : 222). Cependant, la Suède offre davantage d'occasions d'apprentissage pour les adultes non diplômés, notamment des cercles d'études, que ne le fait le Canada qui se distingue par l'importance accordée aux campagnes d'information grand public. Selon la chercheuse, l'approche canadienne est plutôt centrée sur le développement économique, les formations liées à l'emploi et l'individualisation de l'apprentissage (injonction d'autonomie faite aux individus). La Suède, de son côté, vise d'abord le développement humain, favorise l'apprentissage lié aux différents rôles des adultes et pas seulement à celui sur le marché du travail et reconnaît plus souvent la responsabilité des organisations et du collectif dans l'apprentissage. Nadya Veeman note aussi que la Suède emploie rarement, dans ses communications publiques, le terme « alphabétisation/alphabétisme » (*literacy*) et que les adultes, peu importe le niveau de formation auquel ils sont inscrits, sont des étudiants (*students*)³¹ et non des apprenants (*learners*). En

29 Traduction libre de « The selection of appropriate persons and their training and support to become facilitators/animators using adult education methods » (*Ibid.* : partie III, 28).

30 « I based this study on the New Literacy Studies perspective that individuals define their literacy and learning needs in terms of their own context and culture » (Veeman 2004 : 75).

31 En anglais, « student » peut renvoyer à élève ou à étudiant des termes qui ne correspondent pas du tout au même statut dans les instances éducatives et dans la société et au même univers symbolique. Au Québec, le vocable « adultes en formation » utilisé notamment par le Mouvement québécois des adultes en formation (MQAF) est un vocable inclusif de ces statuts. Il faudrait vérifier quel est le terme suédois employé et à quoi ce mot renvoie symboliquement, pour nous assurer que le mot « étudiant » est le bon.

Suède, l'« éducation des adultes » est un vocable qui englobe des activités diverses allant du présecondaire au postsecondaire. Selon la chercheuse, cette approche est inclusive et ne porte pas à la stigmatisation comme l'approche canadienne peut le faire (*Ibid.* : 215). La politique suédoise d'éducation des adultes veut diversifier les occasions d'apprentissage, dans des contextes formels (pris en charge par les municipalités), non formels et informels, afin que ces occasions répondent de près aux besoins individuels et aux particularités des régions et tient à assurer une plus grande cohésion sociale. L'éducation informelle est encouragée, notamment, par un soutien financier aux bibliothèques et aux médias.

La prochaine section rappelle brièvement l'amorce de travaux québécois qui interpellaient largement la société québécoise en vue de favoriser la participation sociale des adultes dits analphabètes (ICEA, RGPAQ et CEQ 1991) et que l'on désignera un peu plus tard comme « adultes peu ou pas à l'aise avec l'écrit » (Bélisle 1995, 1997a et 1997b).

1.7.4 Initiatives d'organismes publics et de la société civile

En 1990, l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA), le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) et la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ)³² organisaient le forum *Une société sans barrières* (ICEA, RGPAQ et CEQ 1991). S'inscrivant sans contredit dans l'esprit de la CONFINTEA 5, ce forum misait en particulier sur la rencontre de personnes « à l'aise avec la lecture, l'écriture ou le calcul et... les autres » (*Ibid.* : 5). La notion d'alphabétisation au quotidien y a été lancée, notion que l'on peut associer aux efforts fournis en vue de créer un environnement favorable à la participation sociale des adultes peu scolarisés mis en avant au sein du réseau de l'UNESCO. Pour les acteurs sociaux en présence, il s'agissait de favoriser des occasions de mise en pratique des nouveaux acquis de l'alphabétisation et de permettre aux adultes dits analphabètes, au fil de leurs activités quotidiennes, de maintenir les acquis de l'alphabétisation ou ceux de la fréquentation scolaire, voire de les développer tout en favorisant leur pleine intégration dans les activités de la cité. La proposition précisait que les organismes scolaires et ceux d'alphabétisation n'étaient pas les seuls à avoir ou à assumer la responsabilité d'aider les adultes à améliorer leurs capacités de lecture et d'écriture (*Ibid.*).

Le contexte politique québécois était alors favorable, car, à la suite de l'Année internationale pour l'alphabétisation (1990), le Conseil du trésor avait adopté une directive énonçant que les organismes publics québécois devaient « mettre à la disposition de la clientèle analphabète les facilités et les adaptations requises » (Conseil du trésor 1991, cité dans Bélisle 1993). En 1992, l'ICEA lançait une enquête auprès d'organismes publics afin de connaître le travail fait vers une plus grande accessibilité de leurs services aux adultes peu ou pas à l'aise avec l'écrit et leur contribution à l'alphabétisation au quotidien (Bélisle 1993). Cette notion est définie de la façon suivante (Vallée, Soucisse et Bélisle 1993, cités dans Bélisle 1993 : annexe 2) :

L'alphabétisation au quotidien suppose une adaptation des activités régulières et non la mise sur pied d'activités visant nommément l'alphabétisation de la clientèle. C'est à travers ces activités de tous les jours que la personne s'alphabétise.

Quatre ans plus tard, une nouvelle enquête était commandée et donnait lieu à un rapport de recherche (Bélisle 1997b) et à un guide pour « favoriser le développement de pratiques qui réduisent le fossé entre les organismes publics québécois et les personnes peu ou pas à l'aise avec l'écrit » (Bélisle 1997a : 7). Cette enquête reposait sur des entrevues téléphoniques auprès de mandataires d'une vingtaine d'organismes publics, sur des entretiens menés en personne auprès de responsables d'organismes publics et d'animatrices et d'animateurs de l'alphabétisation ainsi que sur la tenue de groupes de discussion avec des adultes en démarche d'alphabétisation. Une des conclusions de cette enquête était que « l'alphabétisation de la population est encore perçue comme une responsabilité stricte du réseau de l'éducation » (Bélisle 1997b : 37).

32 Cette centrale est devenue, en 2000, la Centrale des syndicats du Québec (CSQ).

On constatait également que la notion d’alphabétisation au quotidien n’avait pas percé, tant du côté des services publics que de celui des organismes d’alphabétisation. Chez ces derniers, cette notion restait associée à la postalphabétisation. Quant aux répondantes et aux répondants des organismes publics, ils voyaient difficilement comment certains de leurs projets – conçus pour rendre les services davantage accessibles aux adultes peu ou pas à l’aise avec l’écrit – pouvaient contribuer à l’alphabétisation. Il est vrai que, parmi les vingt activités répertoriées, quelques-unes seulement faisaient appel à de la lecture ou à de l’écriture (ex. : publication de matériel destiné spécialement aux adultes en alphabétisation par le Musée de la civilisation). On observait par ailleurs dans les administrations publiques un grand intérêt pour l’écriture en langage simple afin que leurs textes tiennent davantage compte des capacités de lecture de la population et des contextes de lecture du grand public. Précisons que le mouvement international de simplification des communications officielles ne concerne pas précisément les adultes non diplômés, mais qu’il s’inscrit dans la tendance, déjà forte au cours des années 90, relativement à l’amélioration de la qualité des services au grand public (Fernbach 1997). L’enquête de 1996 ne permet pas cependant d’établir un lien étroit entre l’écriture en langage simple des administrations publiques et l’alphabétisation au quotidien, trop récente pour que les adultes en démarche d’alphabétisation puissent remarquer une différence. De plus, la seule simplification d’un texte ne paraît pas suffisante pour susciter davantage de lecture et de participation sociale. Par exemple, les adultes interrogés associent le formulaire gouvernemental à l’examen scolaire qu’ils rattachent très souvent à l’échec et « plusieurs personnes ont l’impression en remplissant un formulaire, que le gouvernement cherche à les prendre en faute » (Bélisle 1997a : 40). Dans les premiers travaux de la Bibliothèque de Montréal autour de la création de la « Collection pour tous », on avait déjà constaté que des textes jugés moins lisibles du point de vue rédactionnel suscitaient la lecture enthousiaste d’adultes en démarche d’alphabétisation (Drouin et Robichaud 1992). Comme nous l’avons vu précédemment, cette observation persiste dans les travaux plus récents sur les pratiques de lecture et le rapport à l’écrit d’adultes peu scolarisés.

Si certains ont jugé prometteur le travail, amorcé lors du forum *Une société sans barrières*, en faveur d’une plus grande participation des adultes peu à l’aise avec l’écrit (Wagner 1997), d’autres l’ont estimé déplacé, justement parce qu’il ne considérait plus l’enseignement et l’apprentissage du code comme un préalable à l’exercice des droits sociaux (Gruda 1990).

Ce dossier a des parentés avec des orientations de la CONFINTEA 5 et exige une concertation de plusieurs milieux. Déjà, dans les actions de certains milieux, on continue à faire des gestes qui favorisent une plus grande participation des adultes peu scolarisés au fonctionnement démocratique des organisations, ce qui leur donne une voix sur la place publique tout en conservant des pratiques de l’écrit participatives. Pensons, par exemple, aux nombreuses pratiques de l’écrit du Collectif pour un Québec sans pauvreté qui touchent de nombreux citoyens et citoyennes vivant en situation de pauvreté³³.

Aussi, dans une même région et dans des organismes des domaines de la santé, des services sociaux et de l’insertion, l’équipe de Roch Hurtubise a constaté que « des stratégies embryonnaires sont présentes, mais [qu’il] reste difficile de se mobiliser collectivement pour une problématique qui n’est pas prioritaire et qui ne s’inscrit pas dans l’urgence » (Hurtubise et autres 2004 : 99). Selon cette équipe, la lecture et l’écriture pourraient devenir « un enjeu transversal pour une communauté » (*Ibid.*). À son avis, « les projets de développement social gagneraient à inclure des objectifs en regard de la lecture et de l’écriture comme moyens de favoriser le développement et la participation tant sur le plan individuel que collectif » (*Ibid.* : 100).

33 Le site Internet du Collectif (www.pauvrete.qc.ca/sommaire.php3) illustre cet usage continu de l’écrit pour construire une parole collective et publique tout en ayant un souci de participation des personnes qui vivent une situation de pauvreté. Dans un article paru dans la revue *Ethnologues*, Vivian Labrie (2004 : 70) décrit un événement autour de l’écrit, d’un « carrefour de savoir » jusqu’à l’Assemblée nationale, dans lequel de nombreuses personnes vivant en situation de pauvreté sont actives.

Du côté des carrefours jeunesse-emploi, des intervenantes et des intervenants ont pris conscience du rôle qu'ils pouvaient jouer dans le processus de réconciliation avec l'écrit, comme pratique sociale, et certains, notamment dans le contexte du projet Solidarité Jeunesse, devenu en 2003 un programme, ont mis sur pied des activités favorisant la lecture et l'écriture. À peu près au même moment, un projet de recherche indiquait que quelques organismes communautaires (notamment ceux qui se consacrent au soutien aux jeunes de la rue) faisaient appel à des commissions scolaires pour offrir des activités éducatives en vue du développement de compétences de base comme la lecture et l'écriture dans un contexte communautaire caractérisé par la souplesse d'horaire et l'inclusion du quotidien³⁴. Les alliances entre les organismes d'alphabétisation et des organismes travaillant dans le domaine de la santé ou de l'insertion sociale et professionnelle seraient également en croissance.

Cependant, ces actions d'organismes gouvernementaux ou de la société civile restent partielles et éclatées à l'heure actuelle et n'ont probablement pas la reconnaissance collective qui les inciterait de se déployer davantage. Un des motifs qui pourraient expliquer cette faible reconnaissance pourrait venir de l'absence d'articulation théorique des efforts entrepris. La prochaine section propose de s'inspirer de travaux anglo-saxons pour mieux comprendre les enjeux de la double participation des adultes peu scolarisés, soit à la société et aux diverses pratiques de l'écrit.

1.8 Penser l'écrit dans une perspective démocratique

Selon Brian Street (2003), on trouve deux grands modèles dans le domaine des études sur la lecture, le lire-écrire, la littératie, l'écrit et la culture écrite, tous des concepts et notions inclus dans le terme anglais *literacy*. Le premier domaine, *autonomous model of literacy*, est le modèle dominant et postule que la maîtrise de l'écrit est du domaine de capacités techniques généralisables et transférables dans un ensemble de situations. C'est le modèle sous-jacent à l'EIAA. Le second modèle, *ideological model of literacy*, tient davantage compte des structures de pouvoir et de la culture, et inscrit la lecture dans un ensemble de pratiques sociales (Street 2003). On peut associer « le modèle du traitement de l'information », dont Jocelyne Giasson (2003 : 22) fait état dans sa recension des modèles dans le domaine de la lecture, au premier modèle mis en évidence par Brian Street, actuellement dominant, dans lequel on postule que les stratégies apprises s'appliquent progressivement à des contextes variés et que le lecteur peut devenir parfaitement autonome dans sa lecture. Ce modèle s'inscrit dans le courant dominant d'individualisation de la modernité avancée (Beck 2001). Le second modèle proposé par Brian Street peut, en partie du moins, être associé à certaines applications du socioconstructivisme lorsque la dimension communautaire et le travail coopératif sont prégnants. Il s'inscrit dans une perspective solidaire où chaque personne met au service du collectif et du social des compétences variées.

Pour sa part, Richard Darville (2001), reprenant l'analyse de Brian Street, précise que l'effort canadien en faveur de la littératie est centré sur le développement des ressources humaines, c'est-à-dire que les capacités de lecture à maintenir et à développer sont celles qui sont jugées nécessaires par les décideurs pour le bon fonctionnement des institutions. Les niveaux de littératie établis reposent sur le postulat que lire et écrire font appel à des capacités autonomes et décontextualisées, selon la théorie des capacités (*skills theory*) inspirée de la psychologie. Cette théorie, écrit-il, atteint un sommet dans l'EIAA et est mise au service de politiques publiques ayant pour objet de développer la compétitivité dans le capitalisme global. Par ailleurs, ce chercheur ontarien souligne l'intérêt de développer une théorie démocratique du lire-écrire (*theory for democratic literacy*), en s'inspirant, tout en la dépassant, de la théorie de la pratique (*practice theory*) qui soutient l'étude des multiples formes du lire-écrire et des événements autour de l'écrit (*literacy events*). Richard Darville rappelle que cette approche théorique confine parfois les pratiques de l'écrit à un niveau local et sous-estime les différentes formes de relations sociales qui les traversent ainsi que les situations de pouvoir qui les caractérisent. Il ajoute que le travail de Paolo Freire, qui affirmait que l'alphabétisation était une action culturelle en faveur de la libération des

34 Une étude de cas d'un de ces projets est présentée dans le rapport de recherche sur des services de formation et d'accompagnement adaptés destinés aux 16-24 ans faiblement scolarisés (Bourdon et Bélisle à paraître). Cette recherche, commandée par la DFGA, s'inscrit dans une mesure du Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002b), mesure qui est destinée à favoriser le rehaussement de la formation générale de base des jeunes adultes non diplômés âgés de 16 à 24 ans.

opprimés, peut être facilement détourné lorsqu'on ne tient pas compte de la lutte contre l'injustice sociale qui le caractérisait. Ainsi, on a vu apparaître des programmes d'alphabétisation ayant pour objectif l'*empowerment*³⁵ des individus (délaissant la dimension collective chère à Paolo Freire), tout en s'inscrivant dans la logique dominante de l'enseignement du lire-écrire. Pour penser l'écrit dans une perspective démocratique, il faut donc, selon Richard Darville, dépasser la dimension strictement individuelle ou locale des pratiques de l'écrit et y reconnaître les relations de pouvoir qui les traversent. De plus, il souligne l'importance, dans une perspective démocratique, de chercher à entrer en dialogue avec les personnes au sujet et au cœur de leurs usages de l'écrit³⁶.

Bien qu'il ne fasse pas la promotion d'une perspective démocratique et qu'il soit peu enclin aux approches participatives en sociologie (Lahire 2002), Bernard Lahire (1998) insiste sur ce devoir sociologique de situer l'écrit dans les différentes formes de relations sociales et de s'attacher au pouvoir qui les traverse. Les recherches empiriques citées plus haut et qui envisagent les pratiques de l'écrit comme pratiques sociales (Belfiore et autres 2004; Bélisle 2003; Hurtubise et autres 2004; Veeman 2004) comportent des analyses propres à cette position épistémologique.

Comme on l'a constaté tout au long de ce chapitre, l'élément central quant à la problématique de la mise en relation de la mobilisation de compétences de lecture et des pratiques sociales de lecture est la prise en considération des différentes caractéristiques des situations de lecture, notamment les enjeux de pouvoir et les contraintes liées au texte, ainsi que le rapport à l'écrit des acteurs. Dans le prochain chapitre, nous proposons un cadre conceptuel et un modèle de compréhension qui accordent une attention particulière aux relations de pouvoir qui se trament dans les situations de lecture et qui sont à l'interface de la notion de compétence et du concept de pratiques sociales de l'écrit. Pour aborder cette question, nous nous inspirerons de la logique compétence, à partir de la conceptualisation relativement bien connue de Guy Le Boterf (2002), dans laquelle les relations de pouvoir sont clairement identifiées aux enjeux de l'agir avec compétence. Nous articulons le modèle proposé autour de l'approche écologique (Bronfenbrenner 1979) pour situer les pratiques de l'écrit dans un environnement lui aussi porteur d'enjeux de pouvoir. Ce modèle soutient que la participation, que ce soit dans l'activité même de lecture (participer au texte), dans les diverses situations faisant appel à la lecture ou dans la vie démocratique des organisations et de la société, est propice à la mobilisation et au renforcement de compétences de lecture.

35 L'*empowerment*, parfois traduit en français par « pouvoir d'agir », est caractéristique de l'approche conscientisante de Paolo Freire. Cependant, ce terme est aujourd'hui galvaudé et confondu avec la responsabilisation des individus. L'*empowerment* est une approche, un processus et une finalité où individus et collectivités font des efforts en vue de « se tailler une place à part égale et à part entière sur l'échiquier social » (Ninacs 1995, cité dans Bernard 2004 : 29).

36 Traduction libre de « [D]emocratic theory seeks dialogue *with* people *about* and *in* the literacy they do » (Darville 2001 : 1).

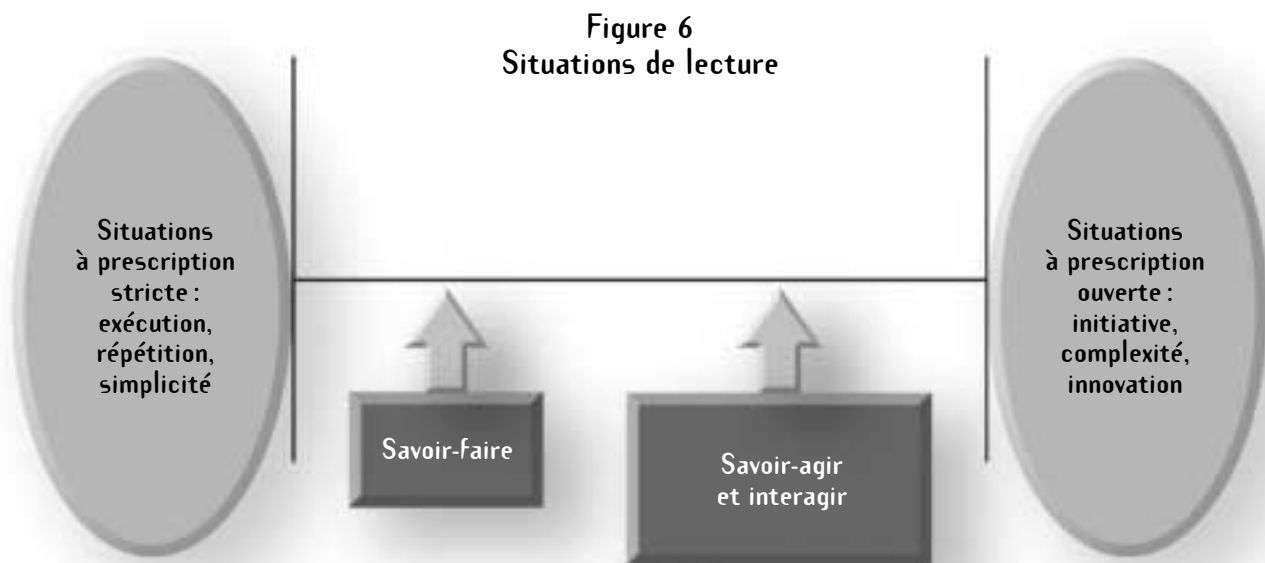
2. CADRE CONCEPTUEL : AGIR AVEC COMPÉTENCE DANS UN ENVIRONNEMENT PARTICIPATIF

Dans l'esprit de la Conférence de Hambourg, dans lequel nous avons situé les présents travaux, nous tenterons de préciser comment il est possible de penser la mobilisation et le renforcement de compétences faisant appel à la lecture dans une perspective de développement humain durable en prenant intentionnellement nos distances par rapport aux modèles centrés sur la croissance et le développement économiques. Nous avons envisagé au préalable d'élaborer un cadre d'analyse qui tiendrait compte des pratiques de l'écrit dans leur ensemble puisque lecture et écriture sont imbriquées dans la vie réelle et dans la vie des adultes non diplômés en particulier. Toutefois, compte tenu de notre calendrier de travail, nous avons renoncé à la réalisation de ce projet pour plutôt rester centrés sur la lecture. Il s'agira donc, dans une étape ultérieure, d'intégrer les dimensions propres aux pratiques d'écriture et aux situations faisant davantage appel à l'écriture. Le modèle de compréhension proposé ici place l'adulte non diplômé comme sujet, détenteur de nombreuses ressources avec un rapport à l'écrit qui lui est propre, au cœur d'un environnement écrit traversé, notamment, de pratiques sociales de lecture. Nous l'articulons autour de la notion d'agir avec compétence de Guy Le Boterf et des différents systèmes de l'approche écologique de Urie Bronfenbrenner.

2.1 Agir avec compétence dans les pratiques de lecture

Guy Le Boterf (2002 : 68) postule qu'agir avec compétence demande un « équipement à mobiliser et à combiner » constitué de ressources internes et de ressources externes. Cet auteur s'intéresse au fait d'agir avec compétence dans les situations complexes, généralement de travail rémunéré. Nous soutenons que les situations complexes sont nombreuses en dehors du travail rémunéré et que des compétences de lecture se développent et sont mobilisées dans la vie citoyenne, éducative, domestique ou intime. Selon Guy Le Boterf, agir avec compétence « dépend en partie de la richesse de son environnement et de ses possibilités d'accès à ces réseaux de ressources » (*Ibid.*). Cette notion de compétence est intéressante dans le contexte de nos travaux, car elle est déjà travaillée à partir d'axes qui traversent l'analyse de pratiques de lecture, notamment l'axe de la prescription et de l'initiative³⁷.

La figure 6 illustre ce propos.



Source : inspiré de la figure « Le curseur de la compétence » de Le Boterf (20 01 : 45).

³⁷ Guy Le Boterf (2002 : 13) parle plus souvent « des ressources » au pluriel et « de compétence » au singulier. Toutefois, il lui arrive d'employer le pluriel « compétences » comme terme équivalant à « ressources personnelles ». Si nous souhaitions adopter un modèle typique de l'approche de Le Boterf, il serait plus juste de parler de « mobilisation » et de « consolidation des ressources en lecture ».

Ainsi, on peut postuler que certaines pratiques de lecture sont davantage caractérisées par la « prescription stricte » (Le Boterf 2001 : 54) : répétition, routine, application de règles simples, exécution de consignes. L'exécution de la prescription repose sur le savoir-faire. À l'autre extrémité de l'axe, les ressources faisant appel à la lecture peuvent être mobilisées pour répondre à une situation à prescription ouverte comportant des imprévus et demandant de faire face à des difficultés, de réagir à la complexité, etc. La réponse à des situations à prescription ouverte repose sur le savoir-agir et l'interagir.

Selon Guy Le Boterf, le savoir-agir, lui-même composante de l'« agir avec compétence », repose en partie sur des ressources internes ou incorporées. Il s'agit de connaissances générales, de connaissances spécifiques sur l'environnement, de connaissances procédurales, de savoir-faire opérationnels, de savoirs et de savoir-faire expérimentiels, de savoir-faire relationnels, de savoir-faire cognitifs, d'aptitudes et de qualités, de ressources physiologiques et de ressources émotionnelles (Le Boterf 2002 : 48).

Quant aux ressources externes pour agir avec compétence, elles peuvent être fort variées : personnes plus expérimentées, réseaux professionnels, documents écrits, banques de données, etc. Ainsi, on peut penser qu'un adulte qui sait mobiliser des ressources externes, par exemple lorsqu'il discute avec son frère de la compréhension qu'il a d'un dépliant d'Emploi-Québec, mobilise une compétence de lecture, puisqu'il est en mesure de mettre en évidence un point qu'il n'est pas certain de saisir et qu'il sait prendre une initiative pour y voir plus clair. Agir avec compétence dans le domaine de la lecture ne ferait pas toujours appel à une activité de lecture au sens que lui donne la didactique. La façon de mobiliser les ressources autour de soi appartient aussi au domaine des compétences de lecture. Nous basant sur ces catégories d'analyse des ressources internes et externes, nous proposons de les appliquer au domaine de la lecture afin de préciser l'étendue des ressources qui peuvent permettre d'agir avec compétence en lecture.

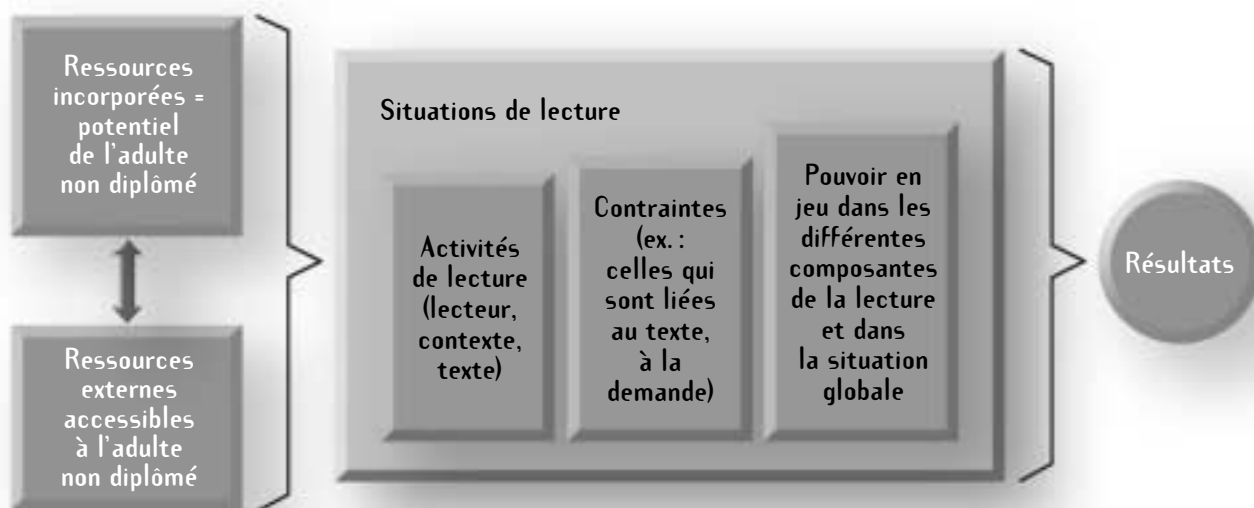
Dans la mobilisation de compétences de lecture, le sujet combine des ressources parmi celles du tableau 1. Nous postulons que les adultes non diplômés, qui vivent dans un environnement écrit comme le nôtre, ont des ressources, plus ou moins étendues, dans le domaine de la lecture. Cependant, cet environnement écrit comprend-il des situations propices à la mobilisation de ces ressources et à l'apprentissage continu de la lecture? Ce point est d'une grande importance ici puisque, selon la logique compétence, **en l'absence de situations propices, l'individu ou le collectif ne peut agir avec compétence**. Le résultat obtenu n'est pas directement lié aux ressources mais au passage de celles-ci par des situations précises – faites d'activités de lecture, de contraintes et de dynamiques de pouvoir – qui lui permettent d'agir avec compétence.

Tableau 1
Ressources du domaine de la lecture

Catégories de Guy Le Boterf (2002)	Aspects correspondant au domaine de la lecture
<i>Ressources internes ou incorporées</i>	
Connaissances générales	Codes, mots, types de texte, sujets divers, etc.
Connaissances spécifiques sur l'environnement	Habitudes d'un milieu, codes internes, etc.
Connaissances procédurales	Moyens ou stratégies de lecture incorporées (ex. : construction du sens par compréhension et interprétation, évaluation de texte).
Savoir-faire opérationnels	Approches pratiques relevant de la lecture maîtrisées par la personne (ex. : la personne connaît les différentes étapes pour se brancher sur Internet).
Savoirs et savoir-faire expérimentiels	Connaissances tacites, astuces, etc. (ex. : aller chercher l'information nécessaire sans tout lire un texte).
Savoir-faire relationnels	Ressources dispositionnelles comme la facilité à entrer en relation avec les gens qui peuvent être mobilisées, par exemple, pour être aidé dans des tâches plus difficiles de lecture.
Savoir-faire cognitifs	Connaissances permettant de créer des informations nouvelles à partir de la compréhension et de l'interprétation des textes lus.
Aptitudes et qualités	Caractéristiques de la personnalité qui peuvent intervenir dans la lecture : sens de l'observation, initiative, etc.
Ressources physiologiques	Ressources relevant de la mémoire, de l'état physique contribuant ou non à la concentration, etc.
Ressources émotionnelles	Émotions vécues lors de la lecture.
<i>Ressources externes ou réseaux de ressources</i>	
Réseaux relationnels	Proches, personnel professionnel, personnes avec qui on peut discuter de ses préoccupations et de solutions à des problèmes, organismes que l'on peut joindre pour avoir du soutien.
Réseaux documentaires	Documents que l'on peut consulter (ex. : dictionnaire, bottin, site Internet).

Nous attirons l'attention sur le fait que les situations peuvent activer des dispositions, chez le lecteur mais aussi chez les autres acteurs qui interviennent dans la situation de lecture, relevant des dimensions cognitives et affectives du rapport à l'écrit. Cette activation peut créer obstacle à la mobilisation et au renforcement de compétences³⁸ ou encore les favoriser. La figure 7 propose une illustration du processus mettant en relation ressources, situations et résultats dans le domaine de la lecture. Nous comprenons les situations de lecture comme inclusives de l'activité de lecture proprement dite (Vanhulle et Dufays 2002), activité dans laquelle les perceptions du lecteur interagissent sur le texte et le contexte de lecture. Toutefois, les situations de lecture, comme les pratiques de lecture, dépassent la seule interaction entre le lecteur, le texte et le contexte de lecture.

Figure 7
Agir avec compétence en lecture



Source : adaptation du schéma « Agir avec compétence » de Le Boterf (2002 : 47).

Guy Le Boterf (2002 : 120) postule que « agir avec compétence suppose non seulement un savoir agir mais également un vouloir et un pouvoir agir ». Le « savoir agir se développe » (*Ibid.*) par des occasions d'apprentissage variées (formation formelle, entraînement, analyse de pratiques, rencontres clés, etc.). Le « vouloir agir est encouragé » (*Ibid.*) par un milieu favorisant une image positive de soi, la reconnaissance de ses forces, des incitations à agir, intrinsèques ou extrinsèques, etc. Le « pouvoir agir est rendu possible » (*Ibid.*) grâce à des réseaux de ressources de proximité, à une organisation du travail rémunéré et non rémunéré où il y a délégation de pouvoir rendant légitimes la mobilisation et le renforcement des compétences, etc.³⁹.

À cette étape-ci, nous estimons important de revenir sommairement sur ce que nous désignons par « mobilisation » et par « renforcement » de compétences de lecture. La mobilisation relève de la combinaison de ressources internes relatives, notamment, aux diverses composantes de la lecture (lecteur, texte, contexte) dans une situation particulière dont les caractéristiques influent sur la mobilisation, réussie ou non, permettant d'agir avec compétence. Le renforcement, terme que nous avons préféré à celui, qui est plus englobant, de développement, suppose qu'il existe déjà des ressources chez l'individu, son groupe social ou son environnement plus large, que l'individu, seul ou en collectif, sait mettre à profit pour atteindre des objectifs divers. La mobilisation de compétences permet en particulier de les renforcer, mais des formations plus ou moins structurées peuvent également soutenir ce renforcement. De plus, l'accompagnement, le soutien ponctuel favorisant la prise de recul

38 Sur l'activation des dispositions, voir les travaux de Bernard Lahire (2002).

39 Nous avons repris ici chacun des termes de la triade en y ajoutant quelques exemples de la vie non professionnelle puisque les exemples donnés par Guy Le Boterf sont du domaine du travail rémunéré.

et la prise de conscience de compétences mobilisées assurent le renforcement de compétences dans les situations de la vie courante.

La logique compétence mise en avant par Guy Le Boterf s'intéresse au développement de compétences par la formation et la professionnalisation (2002 : 32) :

La formation sert à enrichir et à entretenir le capital des ressources incorporées, à entraîner leur combinaison et leur mobilisation (simulation, étude de problème, alternance). La professionnalisation inclut la formation, mais y ajoute l'organisation des situations de travail pour qu'y soit rendu possible l'apprentissage à agir avec compétence.

Guy Le Boterf associe la professionnalisation à un parcours de navigation facilité en particulier par « une cartographie des opportunités de professionnalisation » (*Ibid.* : 183). On peut imaginer la complexité d'un éventuel travail de cartographie des occasions de mobilisation et de renforcement de compétences de lecture chez des adultes non diplômés dans les pratiques sociales de l'écrit. Cette cartographie pourrait notamment tenir compte des quatre axes d'analyse des pratiques de lecture présentés dans le premier chapitre : 1) celui qui se rattache au type de lecture dans un milieu (légitime-ordinaire); 2) celui qui concerne le lieu de lecture (public-privé); 3) celui qui porte sur la disposition du lecteur à l'égard du texte (distanciation-participation); et 4) celui qui relève de la dynamique de pouvoir et du déclencheur de lecture (obligation-initiative). Comme on peut aisément le concevoir, ce travail ne peut se faire de façon abstraite en dehors de contextes spécifiques.

Par ailleurs, nous postulons qu'il existe de nombreuses occasions de mobilisation ou de renforcement de compétences de lecture pour les adultes non diplômés présentes dans des pratiques sociales de lecture. En dehors d'un cadre structuré de formation à la lecture, les acteurs auraient d'abord à stimuler ces pratiques de lecture, plutôt que la mobilisation ou le renforcement de compétences. Ces occasions sont apparentées avec les occasions de professionnalisation, mais elles présentent toutefois d'importantes différences liées spécialement au contexte beaucoup moins formel des pratiques sociales de l'écrit. La professionnalisation repose en effet sur un important travail de formalisation des compétences, tandis que la gestion de compétences et l'injonction d'autonomie caractérisent de plus en plus ce que l'on appelle aujourd'hui le « management participatif »⁴⁰. Notre proposition n'est pas d'emprunter la voie du management participatif pour les pratiques de lecture mais de proposer un langage commun qui pourrait aider, par la suite, à établir des passerelles entre les différents lieux d'apprentissage. Nous avons souligné ailleurs le paradoxe soulevé par cet emprunt de la notion de compétence au monde du travail pour faire une « lecture en positif » (Charlot 1997) de savoirs d'adultes qui sont souvent exclus de ce monde (Bélisle 1999). Sans appuyer l'idée de professionnaliser l'expérience quotidienne et les différentes activités de la vie personnelle, domestique et citoyenne, et de promouvoir à tout prix la formalisation qui en découle souvent, on peut envisager différentes formes de recul et de réflexivité (des récits autobiographiques des pratiques de lecture, l'autoreconnaissance de compétences, la reconnaissance par les pairs, etc.) pour soutenir la mobilisation et le renforcement de compétences. D'ailleurs, les activités de réflexivité de ce type sont déjà présentes dans différents milieux qui travaillent dans une perspective d'*empowerment* des adultes non diplômés.

Il nous semble important d'attirer l'attention sur le point suivant : la mobilisation et le renforcement de compétences de lecture paraissent étroitement liés aux pratiques de l'écrit du fait que ces dernières peuvent soutenir le développement du savoir-agir, la manifestation du vouloir-agir et l'exercice du pouvoir-agir. Cependant, l'apprentissage informel ou non formel issu de la participation aux différentes pratiques de lecture résulte d'un engagement personnel qui ne peut être découpé en étapes linéaires. Les pratiques peuvent certes être orientées par des acteurs, dans des relations sociales de plus ou moins grande domination, mais leur structuration mériterait de rester souple et d'être liée de très près aux activités de la vie courante.

40 Le « management participatif » soutient généralement la flexibilité des entreprises et exige de la part du personnel de plus en plus d'autonomie dans le travail (Moncharte 2005). La participation, faut-il le rappeler, n'est pas une panacée.

Ces pratiques sont situées dans un environnement écrit qui joue vraisemblablement un rôle important sur le plan des ressources, c'est-à-dire celles qui sont incorporées par socialisation, notamment, et qui caractérisent le rapport à l'écrit, ainsi que celles qui sont externes. Cependant, cet environnement joue aussi un rôle crucial dans les activités de lecture ou faisant appel à la lecture. L'environnement recèle en effet des occasions d'apprentissage (formel, non formel ou informel) et permet de développer le savoir-agir. Il est traversé par des logiques d'action distinctes qui favorisent ou non le vouloir-agir et le pouvoir-agir. En ce sens, l'approche écologique peut nous aider à distinguer les différents niveaux de cet environnement écrit.

2.2 Penser l'environnement écrit⁴¹

Comme nous l'avons écrit plus haut, Nadya Veeman (2004) s'est intéressée aux niveaux micro (à l'échelle des individus) et macro (à l'échelle du social) des pratiques de l'écrit. Selon nous, ce découpage est insuffisant pour situer les niveaux différents, et potentiellement conflictuels, des pratiques de l'écrit constitutives de l'environnement écrit qui incite, ou non, à la lecture. Nous proposons de nous inspirer sommairement de l'approche écologique conçue par Urie Bronfenbrenner (1979 : 21).

L'approche écologique est sous-jacente à plusieurs politiques publiques et programmes destinés à des adultes en situation de pauvreté, comme le programme Naître égaux, grandir en santé. Elle inspire, dans le domaine de l'éducation des adultes, le Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans (Tremblay 2004).

Cette approche soutient la nécessité de comprendre le comportement humain dans des situations de vie réelles (*real-life settings*). Cependant, Urie Bronfenbrenner reconnaît que le succès de son modèle, dès sa publication en 1979, a suscité un nouveau problème : plutôt que d'avoir trop d'études ne tenant pas compte du contexte du développement humain, nous avons aujourd'hui une abondance d'études situées en contexte mais qui ne portent pas sur le développement⁴². Nous voulons ici attirer l'attention sur les différents niveaux ou couches de l'environnement qui agissent sur les pratiques de lecture et la mobilisation de compétences en les situant dans le modèle écologique du développement humain.

Publié en 1979, le modèle original conçu par Urie Bronfenbrenner met la personne au centre de quatre systèmes qui interagissent : 1) le microsystème (l'environnement immédiat de l'individu, là où celui-ci a des interactions face à face, où il joue ses rôles et réalise des activités); 2) le mésosystème (les interrelations entre deux ou plusieurs milieux dans lesquels l'individu se développe); 3) l'exosystème (les lieux non fréquentés par l'individu mais dont les pratiques et les décisions touchent directement celui-ci ou les milieux qu'il fréquente); et 4) le macrosystème (la culture qui caractérise les niveaux micro-, méso- et exo-, c'est-à-dire les croyances, valeurs, normes et idéologies). À noter que le modèle de Urie Bronfenbrenner est évolutif et qu'il s'est nuancé depuis les 30 dernières années, l'auteur y ajoutant en 1989 (Elder 1995) un autre système : le chronosystème. Il reconnaît là l'importance de la dimension temporelle dans le développement humain. Pour élaborer notre cadre conceptuel, nous prêterons attention aux quatre systèmes spatiaux et à cette dimension temporelle⁴³.

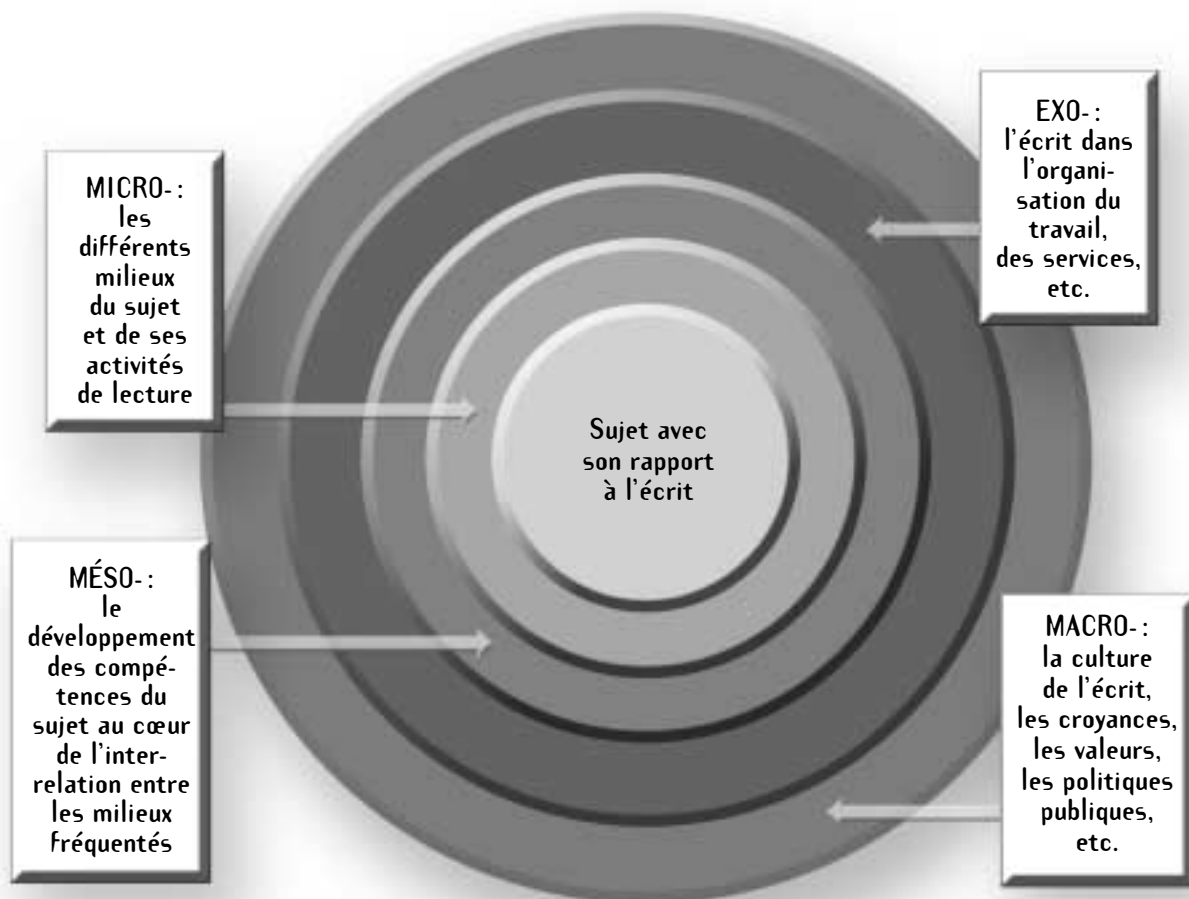
Le modèle écologique du développement humain peut nous aider à mieux comprendre les dimensions relationnelles et sociales du rapport à l'écrit, tel que l'a conceptualisé Jean-Marie Besse (1995) qui a déterminé, nous le rappelons ici, trois grands groupes de dimensions : cognitives, affectives ainsi que relationnelles et sociales.

41 Nous remercions Suzanne Garon, professeure-chercheuse en travail social à l'Université de Sherbrooke et membre de l'ERTA pour ses commentaires critiques sur notre interprétation du modèle de Urie Bronfenbrenner.

42 Traduction libre de « In place of too much research on development "out of context", we now have a surfeit of studies on "context without development" » (Bronfenbrenner (1986), cité dans 1995a : 616).

43 Il ne s'agit pas ici de recenser l'évolution du modèle mais de s'en inspirer librement pour penser l'environnement des individus. Un sixième système est souvent associé à l'approche écologique, l'ontosystème, qui représente le « déjà-là » chez l'individu, notamment la part génétique. Nous n'avons pas trouvé la formalisation de ce système dans les quelques travaux de Urie Bronfenbrenner (1979, 1995a et 1995b) que nous avons consultés.

Figure 8
Environnement écrit du sujet



Source : adaptation du modèle de Urie Bronfenbrenner (1979) au domaine de l'écrit.

Dans la figure 8, nous reprenons chacun des quatre cercles qui peuvent nous aider à caractériser l'environnement écrit que fréquente un individu.

Voici quelques pistes pour comprendre les possibilités d'analyse qu'offre ce modèle en ce qui a trait à la lecture :

- 1) le microsystème comprend les milieux variés que fréquentent les individus et où ils exercent leurs rôles sociaux, avec des pratiques diversifiées de l'écrit, des logiques d'action, des relations de pouvoir. Ces milieux favorisent ou non la mobilisation et le renforcement de compétences de lecture chez des adultes non diplômés. Il s'agit de la famille, du voisinage et, selon les cas, des autres milieux d'exercice de rôles sociaux (parents, travailleurs, étudiants, etc.) avec relations directes et présence de personnes significatives pour l'individu;
- 2) dans le mésosystème, les lieux concrets de vie de l'individu sont interreliés dans son expérience, de façon plus ou moins consciente. Des liens peuvent être établis entre les pratiques de l'écrit des milieux fréquentés par chaque individu, celui-ci pouvant faire face à un discours différent sur l'écrit, compatible ou incompatible. Par exemple, y a-t-il une parenté, des conflits, entre les pratiques prescrites, valorisées, dans la famille et dans le milieu de formation? Les tensions vécues par l'individu se reflètent alors dans le développement de ses compétences de lecture;
- 3) l'exosystème est fait des milieux – caractérisés par la présence de formes dominantes de relations sociales, notamment des relations qui passent par l'écrit (formes scripturales) en soutien de l'organisation du travail,

de l'organisation des services à la population, de la vie communautaire par des institutions, des entreprises, des collectifs – avec lesquels l'individu n'a pas de liens directs, mais dont le pouvoir d'influence est omniprésent dans sa vie;

- 4) le macrosystème est constitué de valeurs, de normes, de croyances et d'idéologies véhiculées dans la société québécoise quant à la lecture et à l'écrit. À ce niveau, on trouve les différentes politiques sociales qui font en particulier la promotion de la lecture. Le macrosystème permet d'attirer l'attention sur la culture de l'écrit de la société québécoise qui colore la culture de l'écrit de chacun des milieux et les influences culturelles intégrées par les individus. Notons que la culture traverse toutes les couches du modèle.

Les situations de lecture peuvent se dérouler physiquement dans des lieux forts divers, mais la même situation de lecture peut relever de plusieurs des couches du modèle (voir l'exemple donné plus bas à la section 2.3). Outre la dimension spatiale de ces quatre cercles interagissant, la dimension temporelle de l'approche écologique nous interpelle de multiples façons. Prenons tout d'abord la dimension « apprentissage tout au long de la vie » qui peut vouloir dire qu'il est possible d'apprendre à lire tout au long de sa vie. Toutefois, en ce qui a trait à la lecture et à l'écriture, de nombreux textes, notamment au sein de l'UNESCO, postulent qu'il faut savoir lire et écrire pour apprendre tout au long de la vie (Bélisle et Bourdon 2006). Ce constat de primauté de certaines compétences dans la formation dite de base sera soulevé avec prudence lors de la CONFINTEA 5 en convenant, par exemple, que les personnes en démarche d'alphabétisation possèdent déjà des compétences à la base de leur développement, notamment dans l'usage de savoirs traditionnels, autochtones ou locaux (UNESCO 1997). La question du temps joue d'ailleurs un rôle fondamental dans la constitution de ces différents savoirs (Bélisle 2004b). Temps et lecture sont donc étroitement liés et concernent à la fois le lecteur (par exemple, toute son histoire développementale qui colore son rapport à l'écrit), le texte (par exemple, les temps de verbes, le caractère historique d'un texte, sa date de publication), le contexte (par exemple, le temps dont on dispose ou non pour lire)⁴⁴.

Dans la prochaine section, nous soumettons un modèle de compréhension conçu à partir des notions exposées précédemment. Ce dernier est une proposition certainement perfectible qui bénéficiera de discussions ultérieures pour le bonifier.

2.3 Modèle de compréhension de l'environnement écrit des adultes non diplômés

Comme nous l'annonçons dans l'introduction, un de nos objectifs est de stimuler la réflexion et le débat sur les liens qui peuvent être établis (ou non) entre la mobilisation et le renforcement de compétences de lecture et les pratiques sociales de l'écrit. Notre cadre conceptuel repose sur l'idée que les adultes non diplômés vivent dans un environnement écrit traversé de pratiques variées, diverses ou plurielles, et qu'ils disposent de ressources, plus ou moins étendues, dans le domaine de la lecture. En l'absence de situations propices, l'individu ou le collectif ne peut agir avec compétence dans le domaine de la lecture. Les situations faites d'activités, de contraintes et de dynamiques de pouvoir sont déterminantes dans la possibilité ou non d'agir avec compétence.

Notre modèle de compréhension est conçu à partir de deux axes : l'un concerne la personne en situation de lecture; l'autre, la situation de lecture elle-même. L'axe vertical attire l'attention sur les dispositions des personnes en situation de lecture, qu'elles lisent (au sens d'activité de lecture dans la figure 1 sur les composantes de la lecture) ou qu'elles contribuent d'une façon ou d'une autre à l'interaction autour de la lecture. En haut, on trouve la disposition à la distanciation, en bas celle à la participation. Quant à l'axe horizontal, il s'inspire de la figure 6 sur les situations de lecture. Ces deux axes sont superposés sur les cercles représentant les différents systèmes de l'environnement du sujet.

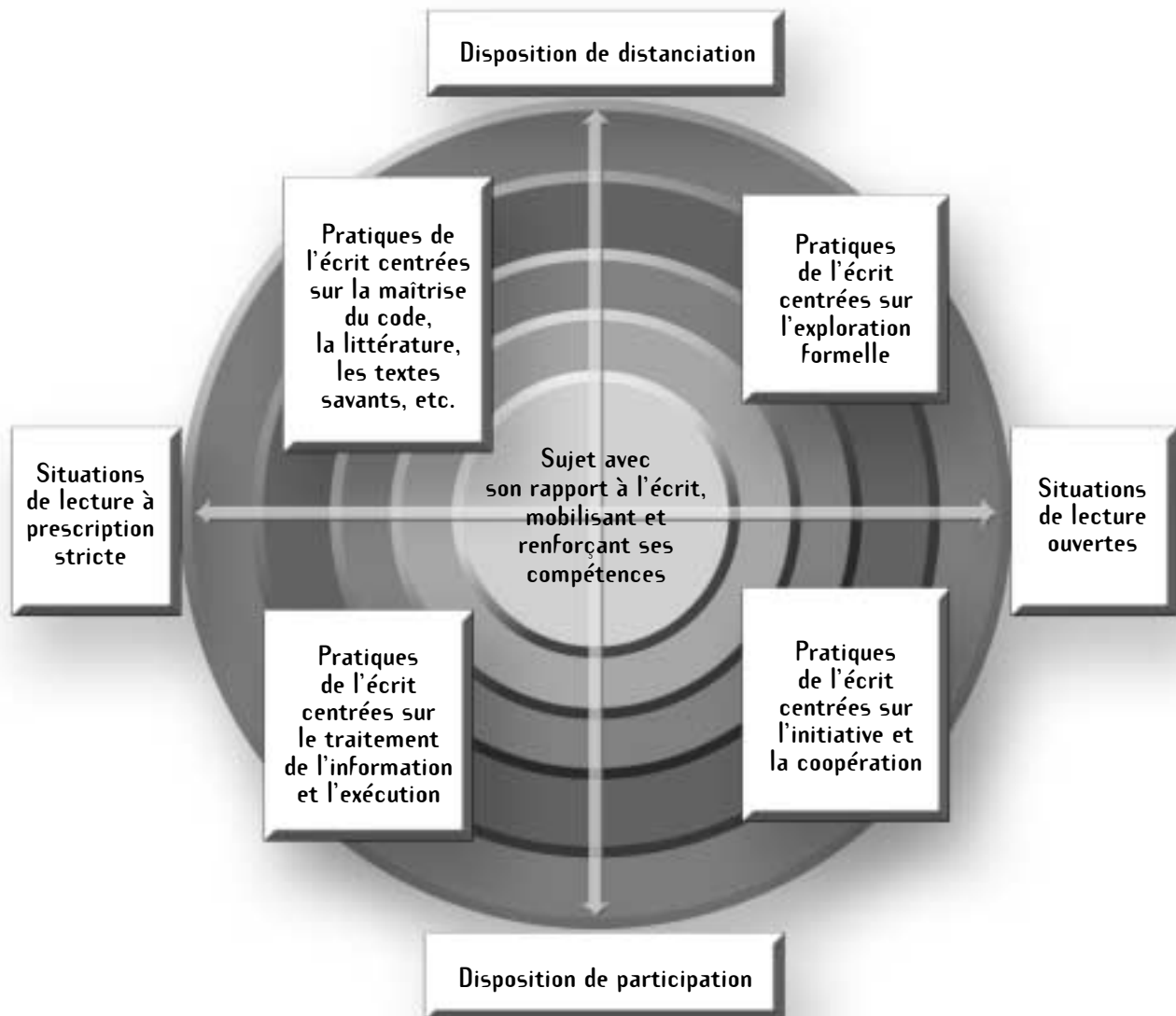
Notre modèle de compréhension permet de repérer différentes logiques d'action des acteurs individuels et collectifs. Ainsi, nous postulons que les adultes non diplômés vivent dans un environnement écrit pluriel, porté par des logiques d'action distinctes, dans lesquelles les situations de lecture sont faites d'activités de lecture, de

⁴⁴ Parmi les auteurs qui abordent cette question du temps et de l'écrit, Paul Ricœur (1983) a bien démontré l'importance du temps dans le récit. Les temporalités du moment présent (Boutinet 2004) sont étroitement liées à la crise du récit (Laidi 2000).

contraintes diverses et de jeux de pouvoir. Les logiques d'action de cet environnement pluriel ne comportent pas les mêmes occasions d'apprentissage. En outre, elles ne permettent pas nécessairement des activités favorisant une image positive de soi et la reconnaissance de ses savoirs ou une délégation de pouvoir rendant légitimes la mobilisation et le renforcement des compétences de lecture.

Comme dans la plupart des schémas conçus pour être lus de gauche à droite, Guy Le Boterf a conçu son modèle pour mieux comprendre le passage du taylorisme (situations à prescription stricte) à une économie du savoir (situations complexes et ouvertes). Dans le domaine de la lecture chez les adultes non diplômés, la prescription stricte peut renvoyer à un certain modèle scolaire, qui est de plus en plus remis en question, notamment, avec l'approche par compétences en ce qui concerne l'éducation formelle. Toutefois, dans le travail rémunéré, par exemple, les adultes non diplômés se trouvent dans plusieurs situations de lecture à prescription stricte. On observe une parenté entre l'axe portant sur le déclencheur de la lecture, présenté dans le chapitre premier, et l'axe prescription stricte-prescription ouverte. Toutefois, une situation à prescription plus ou moins stricte peut être choisie par le sujet (ex. : les différents jeux de société qui font appel à la lecture relèvent des situations à prescription stricte), tandis que certaines situations de lecture à prescription ouverte peuvent être imposées (par exemple, lire une carte de vœux qui nous est adressée relève davantage de l'obligation sociale que du libre choix).

Figure 9
Modèle de compréhension de l'environnement écrit des adultes non diplômés



L'axe sur les dispositions des acteurs engagés dans différentes situations de lecture (lecteurs, demandeurs, témoins ou autres) concerne plus particulièrement la distanciation et la participation qui sont des dispositions particulièrement significatives dans l'apprentissage de la lecture, qu'il soit formel, non formel ou informel, et dans les pratiques de l'écrit. Cet axe permet notamment de rappeler l'importance du rapport subjectif à l'écrit des individus dans les pratiques sociales de l'écrit et des chocs qui peuvent exister au cœur de la même situation de lecture entre acteurs du même milieu ayant des dispositions contrastées. Parmi les quatre axes d'analyse des pratiques de lecture présentés au chapitre premier, l'axe distanciation-participation est celui qui nous paraît le plus significatif pour articuler les pratiques à la mobilisation et au renforcement de compétences.

Concernant les autres axes d'analyse des pratiques de l'écrit dont nous avons fait état dans le premier chapitre, l'axe public-privé peut se déployer dans les différentes couches de l'approche écologique. Il pourrait aussi être lié à la distinction propre à la postmodernité entre le politique et l'éthique, mais nous laissons à d'autres le soin d'explorer cette voie.

Comme nous l'avons précisé plus haut, l'axe de la légitimité se rattache directement aux valeurs d'une société. Pour favoriser la mobilisation et le renforcement de compétences, la société et ses différentes composantes peuvent s'engager dans un processus de remise en question de la culture de l'écrit légitime. Déjà, nous sommes au cœur d'une crise de légitimité du monde livresque, davantage centré sur la prescription stricte et qui valorise les dispositions plus distanciées. C'est l'héritage de cette culture qui incite plusieurs acteurs à éviter de mettre les adultes peu scolarisés en situation de lecture. Cette culture de l'écrit toujours légitime, mais moins dominante, est associée en particulier à la littérature et au pouvoir des lettrés dans la société (cadran du haut à gauche). Elle serait aujourd'hui remplacée par une culture de l'écrit centrée sur le traitement de l'information et le pouvoir des communicateurs de masse, dans un monde préoccupé de développement économique, de croissance et de concurrence à l'échelle mondiale (cadran du bas à gauche). Plus marginales, les pratiques centrées sur l'exploration formelle (cadran du haut à droite) relèvent davantage de la création littéraire.

Une culture de l'écrit qui serait davantage inclusive accorderait une plus grande valeur à l'initiative et à la coopération autour de la lecture, dans une perspective de développement humain durable (cadran du bas à droite). Les acteurs sociaux peuvent envisager de rendre davantage légitimes les pratiques de l'écrit relevant du cadran inférieur droit. Cela pourrait être, pour de nombreux adultes non diplômés, le cadran où il leur serait vraiment possible de mobiliser et de consolider leurs compétences de lecture. L'idée n'est toutefois pas de les confiner dans des milieux caractérisés par cet environnement écrit et de les exclure d'autres milieux, comme du marché du travail. Mobilisant et consolidant leurs compétences de lecture dans un environnement écrit centré sur l'initiative et la coopération, dans lequel les situations de lecture sont ouvertes et où il est légitime de participer à ses lectures, les adultes non diplômés pourront peu à peu prendre confiance en leurs ressources et faire face à des situations à prescription plus stricte dans lesquelles ils seront en mesure d'exercer un réel pouvoir d'agir.

Certaines situations, plus que d'autres, sont caractérisées par l'initiative et la coopération autour de la lecture. Prenons celles qui touchent l'adoption du rapport d'activités au sein d'organismes populaires ou communautaires qui s'appuient sur des instances démocratiques investies par des adultes non diplômés. On trouve dans les milieux différentes pratiques. Sylvie Bessette (2000) donne l'exemple de l'assemblée générale d'un organisme du secteur de la santé physique et mentale travaillant auprès de femmes souvent peu à l'aise avec l'écrit. Lors de l'assemblée générale, le rapport d'activités est présenté sous forme de carte conceptuelle permettant aux participantes de participer à son élaboration, de le comprendre, de le discuter et de l'adopter.

Cet exemple permet d'illustrer un usage possible des couches du modèle écologique pour analyser les pratiques de l'écrit. Ces couches, rappelons-le, peuvent nous aider à comprendre la complexité de l'environnement écrit dans lequel se développent les individus et les collectifs. Dans cette situation de lecture, les membres participent à une activité au sein d'un organisme qu'elles fréquentent sur une base régulière et qui joue pour certaines le rôle de la famille (niveau micro-); la situation de lecture est le produit de l'interaction entre des pratiques de milieux différents, scolaire, familial, ou associatif. Cela peut aussi être celui de l'église ou d'autres endroits où l'on trouve des personnes significatives pour les individus (niveau méso-); le rapport d'activités qu'il faut adopter

s'inscrit dans une demande officielle de l'État qui l'exige pour le renouvellement de subventions, aussi modestes soient-elles, mais aussi dans une conception de la vie démocratique des organisations qui prévoient des espaces et des moments de dialogue entre les membres (niveau exo-); la façon dont l'assemblée générale est organisée repose sur des valeurs, des croyances, une idéologie qui accordent ou non du poids à la parole et à l'expérience des adultes non diplômés (niveau macro-). La situation de lecture repose sur un recul à prendre à l'égard des activités de l'organisme, mais aussi sur l'expérience subjective des participantes. Ce recul permet de dresser des constats collectifs au sujet du travail et des apprentissages faits au cours de l'année (niveau chrono-).

Dans la situation rapportée par Sylvie Bessette, situation à prescription ouverte permettant l'initiative et s'inscrivant dans la complexité, les participantes à l'assemblée générale mobilisent des compétences de lecture. La situation est propice à cette mobilisation puisqu'il y a des activités de lecture, que les contraintes liées au texte et au support de lecture tiennent compte des ressources internes et externes des participantes, que le pouvoir en jeu, par exemple l'orientation donnée par les salariées plus scolarisées, est conscientisé par celles-ci. De plus, les propos de la chercheuse laissent penser que l'assemblée générale est perçue, par plusieurs participantes et salariées, comme une occasion d'apprentissage, que le milieu favorise une image positive de soi et la reconnaissance des forces de chacune, que le déroulement de l'assemblée rend légitimes la mobilisation et le renforcement des compétences de lecture, mais aussi de communication orale, de vie démocratique, de travail d'équipe. Cet exemple est le contre-pied du constat d'évitement de l'écrit présenté dans le chapitre premier. Il illustre également comment certaines pratiques se situent en même temps dans plusieurs couches de l'environnement écrit des personnes et que dans une même situation on peut déceler une prescription ouverte et une prescription plus stricte. C'est là un bel exemple de la pluralité de logiques d'action qui traversent les situations de lecture dans les organismes communautaires (Bélisle, 2003).

Une autre caractéristique de cette situation est le fait que les membres de l'assemblée générale activent une disposition de participation dans la lecture du texte de la carte conceptuelle : elles peuvent s'identifier au contenu, celui-ci peut réveiller des souvenirs personnels, etc. Nous postulons que la seule prescription ouverte ne suffit pas pour favoriser la mobilisation et le renforcement de compétences de lecture chez des adultes non diplômés, mais que l'objet de la lecture (par son contenu et sa forme) doit stimuler la participation au texte et au contexte chez le lecteur ou chez la personne engagée dans une situation de lecture. Ce type d'objet permet l'activation de dispositions pratiques et sensibles fréquentes chez les adultes non diplômés ou les novices. L'association d'une situation à prescription ouverte et de la possibilité d'activer une disposition de participation serait en quelque sorte le point d'accès à une culture de l'écrit centrée sur l'initiative et la coopération.

Nous proposons donc de parler d'«environnement écrit participatif» pour désigner l'environnement écrit à privilégier dans une collectivité dont les valeurs dominantes reposeraient sur la perspective de développement humain durable.

3 VERS UN ENVIRONNEMENT ÉCRIT PARTICIPATIF : RETOUR SUR L'ARTICLE 27 DE L'AGENDA POUR L'AVENIR

Ce chapitre propose un retour sur l'article 27 de l'Agenda pour l'avenir dans lequel nous avons inscrit nos travaux. Il s'agit, dans l'esprit des préparatifs de la prochaine conférence internationale sur l'éducation des adultes, annoncée par l'UNESCO pour 2009, de faire ressortir ce qui, dans notre proposition, correspond au propos de l'article 27 et s'en distingue.

La proposition de favoriser l'environnement écrit participatif va dans le sens de la première partie de l'énoncé de l'article 27 de l'Agenda pour l'avenir (UNESCO 1997) : « encourager le contexte d'alphabétisation » (*enriching the literacy environment*) que nous avons interprété plus haut (voir l'introduction) comme une volonté de créer un environnement écrit qui offre des occasions de mobilisation et de renforcement de compétences de lecture, d'écriture et de calcul aux adultes, qu'ils soient engagés ou non dans des activités d'alphabétisation. Toutefois, nos conclusions sont différentes des mesures proposées par la Conférence de Hambourg. Celles-ci portent uniquement sur les textes sans tenir compte des autres composantes de la lecture que sont le contexte, le lecteur et la situation plus globale de la lecture. Ces recommandations peuvent probablement soutenir la mobilisation de compétences d'écriture, mais elles sont largement insuffisantes pour assurer la mobilisation et le renforcement de compétences de lecture et nous semblent favoriser le développement d'activités de lecture parallèles peu intégrées dans la vie courante et la vie démocratique. Nous reprenons ci-dessous chacun des énoncés de l'article 27 pour le lier aux réflexions du présent rapport de recherche.

- (a) en favorisant l'utilisation et la rétention des acquis de l'alphabétisation par la production et la diffusion d'imprimés qui présentent un intérêt local, qui rendent justice au rôle spécifique des femmes et soient produits par les apprenants**

On peut supposer que l'idée derrière cet engagement est de préparer des imprimés qui aient du sens pour des adultes peu alphabétisés, qu'ils se rapportent à leurs préoccupations. Toutefois, ce n'est pas parce qu'un imprimé est produit par un groupe d'apprenantes et d'apprenants que d'autres adultes peu alphabétisés vont le lire et qu'il aura du sens à leurs yeux. De plus, nous postulons que, dans le contexte actuel d'internationalisation des échanges, les adultes peu alphabétisés ou non diplômés doivent avoir accès à des textes, imprimés ou non, d'intérêt national et international qui les concernent. Toutefois, comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, il faut penser la relation autour du texte, la participation individuelle et collective au texte, ainsi que favoriser la redynamisation dans des relations humaines et sociales significatives plutôt que d'aborder le texte isolément.

- (b) en collaborant activement avec les auteurs et les éditeurs pour qu'ils adaptent les textes et matériels existants (presse, documents juridiques, œuvres de fiction) afin de les rendre accessibles et compréhensibles pour les nouveaux lecteurs**

Cet engagement peut être interprété comme une volonté que les textes destinés au grand public soient adaptés à ce dernier, dans lequel on trouve de nouveaux lecteurs et lectrices. C'est certainement une approche prometteuse, mais, comme cela a été démontré plus haut, elle se révèle insuffisante pour assurer l'activité de lecture et la participation au texte. Cet engagement peut aussi être interprété comme un encouragement à des productions parallèles en langage simple, comportant nécessairement moins d'information que les textes originaux et qui pourraient être utilisés comme textes de la vie courante dans le domaine de l'alphabétisation et de la postalphabétisation. Ici, il faut comprendre que, en faisant une production différente de celle qui est destinée à l'ensemble des citoyennes et des citoyens, on ne produit plus de textes de la vie courante, mais des textes sur des thèmes de la vie courante. Les textes en langage simple peuvent favoriser une rencontre dite authentique autour d'un texte, mais, et ils sont nombreux dans la société de surabondance d'information, ils peuvent aussi contribuer à soutenir une relation d'assujettissement. Notons que le langage simple employé dans un texte peut favoriser la levée de certaines contraintes de la situation de lecture, mais qu'il n'agit pas nécessairement sur les enjeux de pouvoir.

(c) en créant des réseaux d'échange et de diffusion de textes produits localement qui reflètent directement le savoir et les pratiques des communautés concernées

Cet engagement est intéressant, car il suppose que l'on pourra conserver des traces écrites du savoir et des pratiques des communautés locales sous-entendant la présence d'adultes peu alphabétisés actifs dans la vie de ces communautés. Il ouvre aussi la porte à la mise en réseau par Internet mais aussi à des rencontres en direct de personnes peu scolarisées. Toutefois, il ne traite pas des enjeux de pouvoir traversant la situation même de formalisation par écrit de savoirs locaux ou traditionnels qui ne reposent pas sur l'écrit. Ce travail de formalisation ne peut être envisagé sans prêter attention au rapport à l'écrit des acteurs qui y participent et aux logiques d'action qui les guident. Comme nous l'avons mentionné plus haut, les textes produits localement n'activent pas nécessairement les dispositions de participation des lecteurs d'une autre localité. Par ailleurs, ce sont probablement les processus derrière la production de ces textes qui peuvent devenir sources d'inspiration pour des groupes actifs dans d'autres localités.

Au contraire de la CONFINTEA 5, nous proposons de mettre l'accent sur les relations autour de la lecture et de l'écriture de même que sur le rapport à l'écrit pour favoriser la participation à des situations de lecture et d'écriture variées.

CONCLUSION

Bien que la récente Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue ne traite pas d'environnement écrit favorisant la mobilisation et le renforcement des compétences de lecture chez des adultes non diplômés, la conjoncture pourrait être favorable pour élaborer collectivement une approche concertée et planifier les ressources collectives à mettre en place pour une telle réalisation. Dans notre esprit, les travaux de réflexion doivent se poursuivre et s'élargir en vue de créer les alliances propices à la mise en œuvre d'une nouvelle approche participative concernant l'écriture et la lecture qui permettra de reconnaître et de soutenir l'environnement écrit participatif. Le travail de maillage amorcé modestement dans le présent rapport de recherche n'est sans doute que le début d'un processus de longue haleine.

Nous avons ici adopté la logique compétence qui traversera la réforme du curriculum de la formation générale des adultes. Toutefois, cette logique compétence est porteuse d'ambiguïtés, notamment avec l'emploi du terme au singulier et au pluriel, dont le cadre conceptuel a hérité inévitablement. De plus, il n'est pas certain que les emprunts faits à cette logique, pensée d'abord dans une visée de croissance économique dans l'économie du savoir, soient toujours compatibles avec une visée de développement humain durable dans laquelle, à la suite de nombreuses recommandations de la CONFINTEA 5, nous avons ancré les présents travaux. Ce point, qui est crucial pour l'établissement de passerelles entre l'éducation formelle, non formelle et informelle, mériterait d'être approfondi et discuté davantage par les acteurs visés.

Sur le plan de la recherche, ce projet nous a placés devant les difficultés généralisées des professeures et des professeurs des universités québécoises qui souhaitent mener des travaux de recherche sur des objets de l'éducation non formelle, de l'apprentissage informel des adultes et des pratiques sociales de l'écrit au sein de départements qui n'offrent pas de formation spécifique dans ces domaines. Cette conjoncture pose d'importants défis au moment d'engager des assistantes et des assistants de recherche et lorsqu'il faut relier l'enseignement à la recherche (et vice-versa). Pourtant, ce ne sont pas les besoins de recherche qui manquent concernant l'éducation des adultes. Mentionnons, par exemple, le besoin de mieux connaître les pratiques réelles des commissions scolaires en ce qui a trait à l'application des recommandations du *Guide d'alphabétisation fonctionnelle sur mesure*, celui de connaître davantage les pratiques de l'écrit d'organismes communautaires ou de groupes professionnels particuliers travaillant auprès d'un nombre significatif d'adultes non diplômés et celui de connaître la façon dont les organismes communautaires composent avec les difficultés d'apprentissage des adultes qui participent à leurs activités. Nous espérons que ce rapport de recherche, malgré ses imperfections, saura convaincre les lectrices et les lecteurs de l'importance que le Québec et ses institutions se donnent les moyens pour mener et soutenir des recherches en profondeur dans le domaine de l'éducation des adultes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Paris, Presses universitaires du Septentrion.
- Barton, D. et M. Hamilton (1998). *Local Literacy: Reading and Writing in one Community*, New York, Routledge.
- Beck, U. (2001). *La société du risque*, Paris, Aubier.
- Bélanger, P. et B. Voyer (2004). *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale et l'accueil de cette demande dans les commissions scolaires du Québec*, [En ligne], [www.treaqfp.qc.ca/pub_services/publications/pdf/etudes_rech/Expression.pdf].
- Belfiore, M.E. (2004). « Literacies, Compliance and Certification », dans M.E. Belfiore et autres (dir.), *Reading Work. Literacies in the New Workplace*, Mahwah (NJ)/Londres, Lawrence Erlbaum Associates.
- Belfiore, M.E., T.A., Defoe, S. Folinsbee, J. Hunter et N.S. Jackson (2004). *Reading Work. Literacies in the New Workplace*, Mahwah (NJ)/Londres, Lawrence Erlbaum Associates.
- Bélisle, R. (1993). *Efforts d'accessibilité. Les organismes publics et la population québécoise ayant des difficultés à lire et à écrire*, Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes.
- Bélisle, R. (1997a). *Des services publics pour toute la population* (collaboration N. Fernbach, L. Hébert, G. Boyer), Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes.
- Bélisle, R. (1997b). *Efforts d'accessibilité 1996. Projet Accessibilité des services publics pour les personnes peu ou pas à l'aise avec l'écrit*, Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes.
- Bélisle, R. (1998a). *Apprendre à tisser des liens. Rapport de recherche sur les effets positifs des ateliers "Nos compétences fortes"* (NCF), Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes.
- Bélisle, R. (1998b). *Reconnaissance de qualités personnelles en milieu de travail. Cahier d'accompagnement de la démarche Nos compétences fortes*, Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes.
- Bélisle, R. (1999). « Nos compétences fortes: pour une lecture en positif des compétences », *Carrièreologie*, vol. 7, n^{os} 3 et 4, p. 267-282.
- Bélisle, R. (2003). *Pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs œuvrant en milieux communautaires auprès de jeunes adultes peu scolarisés*, thèse de doctorat, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Bélisle, R. (2004a). « Éducation non formelle et contribution à l'alphabétisme », *Ethnologies*, vol. 26, n^o 1, p. 165-184.
- Bélisle, R. (2004b). « Valoriser les acquis des adultes non diplômés », dans A. Mercier, M. Ettayebi et F. Medzo, *Le curriculum de la formation générale des adultes. Défis et perspectives d'une réforme*, vol. 100, Montréal, Cahiers scientifiques de l'ACFAS, p. 128-141.
- Bélisle, R. (2005). « L'écrit dans la relation », dans G. Pineau, J.-P. Boutinet, N. Denoyel et J.-Y. Robin (dir.), *Actes du colloque L'accompagnement et ses paradoxes* [CD-Rom], Tours/Angers, Université François-Rabelais et Université catholique de l'Ouest.

- Bélisle, R. (2006). « Socialisation à l'écrit et pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs du communautaire », dans R. Bélisle et S. Bourdon (dir.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Bélisle, R. (accepté). « Éducation des adultes et culture de l'écrit », dans I. Clerc (dir.), *Langue, médiation culturelle et efficacité communicationnelle*, Québec, Nota Bene.
- Bélisle, R. (dir.) (1995). *Nos compétences fortes. Savoir reconnaître des apprentissages faits dans l'action*, Montréal, ICEA.
- Bélisle, R. et S. Bourdon (dir.) (2006). *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Bernard, D. (2004). *L'empowerment dans la pratique des conseillères et conseillers d'orientation de Solidarité jeunesse*, essai de maîtrise, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Besse, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*, Paris, Éditions Magnard.
- Bessette, S. (2000). *Élaboration d'une méthode d'analyse de pratique* [rapport de recherche], Sherbrooke, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Biarnès, J. et A. Azoulay (1998). « Pour co-construire une démarche d'insertion centrée sur le sujet : " le bilan de compétences intégré à l'acte formatif " », dans B. Charlot et D. Glasman (dir.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, Presses universitaires de France, p. 262-280.
- Bjørnåvold, J. (2001). *Assurer la transparence des compétences. Identification, évaluation et reconnaissance de l'apprentissage non formel en Europe*, Luxembourg, Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP).
- Bourdieu, P. et R. Chartier (1993). « La lecture : une pratique culturelle », dans R. Chartier (dir.), *Pratiques de la lecture*, Paris, Rivages et Payot, p. 267-294.
- Bourdon, S. et R. Bélisle (2005). « Suivre les activités éducatives tout au long de la vie », dans P. Bernard (dir.), *Connaître, débattre et décider : la contribution d'une Enquête socioéconomique et de santé intégrée et longitudinale (ESSIL)*, Montréal, Institut de la statistique du Québec, p. 207-245. [En ligne], [<http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/pdf2005/ESSILc5.pdf>].
- Bourdon, S. et R. Bélisle (à paraître). *Des services de formation et d'accompagnement adaptés visant les 16-24 ans faiblement scolarisés. Études de cas visant à inspirer de nouveaux environnements éducatifs* [rapport remis à la Direction de la formation générale des adultes, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport], Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage.
- Boutinet, J.-P. (2004). *Vers une société des agendas. Une mutation des temporalités*, Paris, PUF.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1995a). « Developmental Ecology through Space and Time: A Future Perspective », dans K. Lüsscher (dir.), *Examining Lives in Context. Perspectives on the Ecology of Human Development*, Washington, American Psychological Association, p. 619-647.

- Bronfenbrenner, U. (1995b). « The Bioecological Model from a Life Course Perspective: Reflections of a Participant Observer », dans K. Lüschner (dir.), *Examining Lives in Context. Perspectives on the Ecology of Human Development*, Washington, American Psychological Association, p. 599-618.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- Collerette, P. (1996). « Modèle », dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, p. 131-132.
- Commission canadienne pour l'UNESCO (1997). *Apprendre, ensemble, tout au long de nos vies. Trousse d'animation concernant le Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle*, [En ligne], [www.unesco.ca/french/Education/main.htm].
- Commission canadienne pour l'UNESCO (2001). *Rénover l'enseignement supérieur. Trousse d'animation sur la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur*, [En ligne], [www.unesco.ca/fr/commission/ressources/documents/EnseignementSuperieur.pdf].
- Cuban, S. (2001). « Reading for Pleasure », *Focus on Basics*, vol. 5 (A), p. 1-8, [En ligne], [gseweb.harvard.edu/~ncsall/fob/2001/cuban.html].
- Daniellou, F., A. Laville et C. Teiger (1983). « Fiction et réalité du travail ouvrier », *Les Cahiers français (La documentation française)*, vol. 209, p. 39-45.
- Darville, R. (2001). « Adult Literacy as Social Relations: A Democratic Theorizing », Communication présentée au CASAE-ACÉÉA National Conference 2001, [En ligne], [www.oise.utoronto.ca/CASAE/cnf2001/darville.pdf].
- Desmarais, D. (2003). *L'alphabétisation en question* (collaboration L. Audet, S. Daneau, M. Dupont, et F. Lefebvre), Montréal, Les Éditions Quebecor.
- Dezutter, O. et F. Thyron (2001). « D'une production écrite au rapport à l'écrit(ure) : promesse ou impasse? », *Enjeux*, vol. 50, p. 25-38.
- Dezutter, O. et D. Vanrossomme (2001). « Quelles pistes pour former des enseignants en lecture? », *Enjeux*, vol. 55, p. 159-168.
- Drouin, P. et L. Robichaud (1992). *J'ai retrouvé mes lunettes*, Montréal, Ville de Montréal.
- Dumortier, J.-L. (2002). « L'enseignement-apprentissage de la lecture : quelles forces en présence? », *Enjeux*, vol. 55, p. 31-41.
- Elder, G.H.J. (1995). « The life Course Paradigm: Social Change and Individual Development », dans K. Lüschner (dir.), *Examining Lives in Context. Perspectives on the Ecology of Human Development*, Washington, American Psychological Association, p. 101-139.
- Fernbach, N. (1997). « La simplification des communications officielles : le mouvement international », dans R. Bélisle, *Des services publics pour toute la population*, Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes, p. 13-14.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*, Boucherville (Québec), Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*, Boucherville (Québec), Gaëtan Morin éditeur.

- Gouvernement du Québec. (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*, Québec, Ministère de l'Éducation, [En ligne], [www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Politique/Politique.pdf].
- Gouvernement du Québec. (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*, Québec, Ministère de l'Éducation, [En ligne], [www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Plan/Plan.pdf].
- Gruda, A. (1990). « Le droit des analphabètes [à apprendre à lire et à écrire] », *La Presse*, 13 nov., p. B2.
- Guichard, J. (2003). « De l'éducation à la carrière à l'éducation à l'humanité: quelles perspectives pour les approches éducatives en orientation au 21^{ème} siècle », *Carriérologie*, vol. 9, n° 2, p. 191-218, [En ligne], [www.carrierologie.uqam.ca/volume09_1-2/12_guichard/index.html].
- Hunter, J. (2004a). « Implications for Theory », dans M.E. Belfiore et autres (dir.), *Reading Work. Literacies in the New Workplace*, Mahwah (NJ)/Londres, Lawrence Erlbaum Associates, p. 241-260.
- Hunter, J. (2004b). « Working Life and Literacies at the Urban Hotel », dans M.E. Belfiore et autres (dir.), *Reading Work. Literacies in the New Workplace*, Mahwah (NJ)/Londres, Lawrence Erlbaum Associates, p. 101-150.
- Hurtubise, R., M.Vatz-Laaroussi, S. Bourdon, D. Guérette et L. Rachédi (2004). *Rendre lisible, l'invisible. Pratiques de lecture des jeunes et des adultes en milieu défavorisé et représentations véhiculées par divers organismes*, (No. FQRSC subvention 2000-LE-70820no). Sherbrooke, Université de Sherbrooke. [En ligne], [www.usherbrooke.ca/servicesocial/pdf/Rapportfinalfaibleslecteurs.pdf].
- ICEA, RGPAQ et CEQ (1991). *Une société sans barrières, Compte rendu du forum suivi de fiches pratiques*, Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, Centrale de l'enseignement du Québec.
- Jonnaert, P. et D. Masciotra (2004). « À propos de quelques difficultés relatives à l'utilisation du concept de compétences dans les programmes d'études », dans A. Mercier, M. Ettayebi et F. Medzo, *Le curriculum de la formation générale des adultes. Défis et perspective d'une réforme*, t. 100, Montréal, Cahiers scientifiques de l'ACFAS, p. 75-94.
- Krahn, H. et G.S. Lowe (1998). *L'utilisation des capacités de lecture en milieu de travail au Canada*, Ottawa : Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada, Secrétariat national à l'alphabétisation. [En ligne], [www.nald.ca/nlsf/ialsf/utilizef/utilizef.pdf].
- Labrie, V. (1986). *ABC : trois constats d'alphabétisation de la culture*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- Labrie, V. (1987). *Alphabétis-e-s!*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- Labrie, V. (2004). « Traverses et misères dans les contes et dans la vie », *Ethnologies*, vol. 26, n° 1, p. 61-93.
- Lahire, B. (1993a). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1993b). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presses universitaires de Lille.
- Lahire, B. (1998). « La pluralité des mondes de l'écrit », *Psychologie & éducation*, vol. 33, p. 79-91.

- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, Éditions La Découverte.
- Laidi, Z. (2000). *Le sacre du présent*, Paris, Flammarion.
- Lave, J. et E. Wenger (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lavoie, N., J.-Y., Lévesque, S. Aubin-Horth, L. Roy et S. Roy (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*, Rimouski, Éditions Appropriation.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*, 2^e éd. rev. et augm., Paris, Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences*, 4^e éd. ent. renouvel., Paris, Éditions d'Organisation.
- Le Meur, G. (1998). *Les nouveaux autodidactes. Néoautodidaxie et formation*, Lyon/Sainte-Foy, Chronique sociale, Les Presses de l'Université Laval.
- Livingstone, D.W. (2000). *Exploring the Icebergs of Adult Learning. Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices*, [En ligne], [www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/cjsaem.pdf].
- Medzo, F. et M. Ettayebi (2004). « Le curriculum de la formation générale des adultes : un projet novateur », dans A. Mercier, M. Ettayebi et F. Medzo, *Le curriculum de la formation générale des adultes*, t. 100, Montréal, Cahiers scientifiques de l'ACFAS, p. 45-73.
- Monchatre, S. (2005). « De l'ouvrier à l'opérateur, d'une sujétion à l'autre », *Sciences humaines*, vol. 158, p. 36-39.
- Ninacs, W.A. (2003). « Empowerment : cadre conceptuel et outil d'évaluation de l'intervention sociale et communautaire », dans *Community Services Council of Newfoundland and Labrador « De la sécurité du revenu à l'emploi : un forum canadien »*, p. 26, [En ligne], [envision.ca/pdf/w2w/Papers/NinacsPaper.pdf].
- OCDE et Statistique Canada (1995). *Littératie, économie et société : résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* (n° 89-545-F), Paris/Ottawa, Organisation de coopération et de développement économiques et ministre de l'Industrie du Canada.
- OCDE et Statistique Canada (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*, Paris/Ottawa, Organisation de coopération et de développement économiques et Ministre responsable de Statistique Canada.
- Pelder, E. et E. Ethis (2000). « La légitimité culturelle en questions », dans B. Lahire (dir.), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*, Paris, La Découverte, p. 179-203.
- Penloup, M.C. (2000). *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*, Paris, Didier.
- Petit, M. (2002). *Éloge de la lecture. La construction de soi*, Paris, Belin.
- Purcell-Gates, V., S. Degener, E. Jacobson et M. Soler (2001). « Taking Literacy Skills Home », *Focus on Basics*, vol. 4 (D), p. 1-7, [En ligne], [gseweb.harvard.edu/~ncsall/fob/2001/gates.html].

- Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes (1996). *Guide de formation sur mesure en alphabétisation. Annexe II. Situations fonctionnelles*, [En ligne], [www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/disciplines/alphabétisation/guide/pdf/gfmacah1.pdf].
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit*, t. I, Paris, Seuil.
- Rogers, A., B. Maddox, J. Millican, J. Newell, U. Papen et A. Robinson-Pant. (1999). *Re-defining Post-literacy in a Changing World*, [En ligne], [www.dfid.gov.uk/pubs/files/redefpostlitedpaper29.pdf].
- Sayad, A. (1995). « La lecture en situation d'urgence », dans B. Seibel (dir.), *Lire, faire lire*, Paris, Le Monde Éditions, p. 65-99.
- Soldini, F. (1995). « Lecteurs captifs », dans B. Seibel (dir.), *Lire, faire lire*, Paris, Le Monde Éditions, p. 101-119.
- Statistique Canada (1996). *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada* (n° 89-551-XPf), Ottawa, ministre de l'Industrie.
- Statistique Canada (2005). « Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA) », *Le Quotidien*, [En ligne], [www.statcan.ca/Daily/Francais/050511/q050511b.htm].
- Street, B. (2003). « What's "New" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice », *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5, n° 2, [En ligne], [www.tc.columbia.edu/cice/articles/bs152.pdf].
- Tremblay, H. (2004). *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble. Cahier de mise en œuvre*, Québec, ministère de l'Éducation.
- UNESCO (1997). *Rapport final. Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, Hambourg, Allemagne, 14-18 juillet 1997*, Paris/Hambourg : Secrétariat de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes de l'UNESCO et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, [En ligne], [www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/finrepfra.pdf].
- Van Cleeff, R. (1998). *Textes en morceaux. Pour consommer du texte*, Paris, Magnard.
- Vanhulle, S. et J.-L. Dufays (2002). « La lecture dans tous ses états. Quelques pistes pour (bien) l'enseigner », *Enjeux*, vol. 55, p. 11-30.
- Veeman, N. (2004). *Adult Learning in Canada and Sweden: A Comparative Study of Four Sites*, Saskatoon, University of Saskatchewan, [En ligne], [http://library.usask.ca/theses/submitted/etd-04092004-100030/unrestricted/veeman.pdf].
- Vincent, G., B. Lahire et D. Thin (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », dans G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, p. 11-48.
- Wagner, S. (1996). *Le matériel didactique en alphabétisation : sa sélection, son utilisation, sa conception et sa production*, Montréal, Le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec.
- Wagner, S. (1997). « Alphabétisation, environnement institutionnel et démocratie », dans J.-P. Hauteceur (dir.), *Alpha 97 Formation de base et environnement institutionnel*, Hambourg/Québec, Institut de l'UNESCO pour l'éducation/ministère de l'Éducation du Québec, p. 333-357.
- Werquin, P. (2002). « L'apprentissage des adultes dans les pays de l'OCDE. Définitions, enjeux et participants », Communication présentée aux 9^e Journées d'études du CEREQ, *Formation tout au long de la vie et carrières en Europe*, Rennes, France.

ANNEXE RETOUR SUR LES COMMENTAIRES DES LECTRICES ET DES LECTEURS EXTERNES

Les commentaires des lectrices et des lecteurs externes, sur une version préliminaire qui leur a été soumise au printemps 2005, nous ont confirmé que notre travail pouvait susciter la réflexion et le débat. Toutes les personnes consultées se sont entendues sur l'intérêt général du document de même que sur le caractère perfectible du cadre conceptuel et de l'approche. Elles se sont ralliées, généralement avec enthousiasme, à l'abandon de la notion de « maintien des capacités » au profit de la logique compétence qui traversera la réforme du curriculum de la formation générale des adultes. Toutefois, cette logique compétence n'est pas la panacée et la poursuite du travail pourrait montrer des difficultés d'application dans une visée de développement humain durable.

Quatre points de la version provisoire de ce rapport de recherche ont suscité des réactions davantage contrastées : le premier concerne le public visé; le deuxième, les emprunts à la didactique de la lecture; le troisième, l'idée de privilégier des textes dits authentiques; et le quatrième, les secteurs visés par l'approche. Nous les reprenons ici un à un en indiquant les choix que nous avons faits et nos recommandations.

Premier point. Pour certaines personnes, la problématique, le cadre conceptuel et l'approche portent sur les milieux de l'alphabétisation et les adultes de très bas niveaux de capacités qui peuvent y être associées¹. Pour d'autres, le document doit être explicite sur le fait que la problématique, le cadre conceptuel et l'approche doivent concerner toute la population adulte non diplômée. Ces perceptions contrastées nous ont amenés à apporter des précisions additionnelles sur la population visée qui est bien l'ensemble des adultes non diplômés. Toutefois, nous pensons que ce point mérite davantage de débats afin de nous assurer d'une adhésion réelle des acteurs sociaux et d'envisager, en nous inspirant de l'expérience suédoise, de soutenir une approche qui s'adresse à toute la population, sans stigmatiser les adultes sans diplôme. Il serait aussi possible, selon une suggestion, de prévoir d'étendre cette approche à toute la population, peu importe l'âge des personnes visées, ce qui, nous en convenons, serait plus cohérent avec la perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Toutefois, l'ampleur de la tâche nous porte à accueillir avec beaucoup de réserve cette suggestion. Nous privilégions plutôt, compte tenu de l'état des connaissances, de la sensibilité collective à la problématique et du contexte sociopolitique québécois, de ne pas vouloir trop embrasser par crainte d'immobilisme.

Deuxième point. Alors que certaines personnes ont montré un vif intérêt pour les composantes de la lecture « texte, lecteur, contexte et activité de lecture » et ont jugé que cet apport éclairait les enjeux propres à la lecture chez les adultes non diplômés, d'autres ont mis en doute la pertinence de ce modèle, jugé trop réducteur ou trop « scolarisant », pour éclairer la question du rapport à l'écrit, des compétences de lecture en dehors du cadre formel ou des pratiques sociales de l'écrit. Selon nous, les travaux concernant la didactique de la lecture demeurent pertinents même s'ils se déroulent dans un contexte scolaire, tout comme le sont les travaux consacrés à la logique compétence et menés d'abord dans le monde du travail. Évidemment, et c'est le cas de toute recherche qui s'intéresse prioritairement à l'apprentissage non formel ou informel, il ne convient pas d'appliquer à la lettre ces modèles, mais il faut plutôt nous en inspirer. Nous rencontrons d'ailleurs un défi similaire lorsqu'il s'agit de puiser aux travaux sociologiques pour penser un modèle d'intervention. La recherche en éducation non formelle et sur l'apprentissage informel est trop jeune encore pour que nous disposions de modèles faits sur mesure. Nous doutons que le modèle de compréhension présenté ici soit suffisamment stabilisé pour qu'il laisse une marque durable, mais il peut certainement jouer un rôle de déclencheur de prise de conscience et de discussion pour, si c'est là ce qui importe, parvenir peu à peu à un modèle plus consistant.

1 Au Québec, l'alphabétisation vise tout particulièrement les adultes associés au niveau 1 de l'EIAA.

Troisième point. Un autre élément qui a donné lieu à des réactions contrastées est celui qui concerne la notion d'authenticité des textes ou des situations à privilégier dans l'approche. Des personnes ont montré de l'enthousiasme relativement à cette option en nous indiquant, notamment, quelques-unes des passerelles qui pourraient être établies avec l'approche de formation sur mesure en alphabétisation. D'autres ont émis des doutes soit sur le caractère même de ce qui est authentique, soit sur la portée de toutes les lectures de la vie quotidienne dans la mobilisation de compétences. De plus, on nous a rappelé, à juste titre, l'importance du phénomène de pluralité qui traverse les pratiques de l'écrit contemporaines et le rapport à l'écrit des acteurs et qu'il paraissait peu cohérent de faire la promotion d'un seul type de pratiques, c'est-à-dire celles qui sont jugées authentiques. L'ensemble de ces commentaires nous ont amené, à plusieurs précisions, en particulier sur ce qui paraît être des situations propices à la mobilisation et au renforcement de compétences. De plus, nous avons reformulé la présentation de l'approche en retirant cette notion d'authenticité, car, justement, ce qui est authentique semble fort difficile à programmer. Les changements faits nous semblent clarifier le cadre conceptuel, mais des lectrices et des lecteurs, spécialement celles et ceux pour qui la notion d'authenticité est centrale, pourraient en juger autrement. Nous recommandons donc de soumettre ce point à la discussion.

Quatrième point. Le dernier élément concerne les secteurs visés par la problématique et les actions à entreprendre. Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, nous avons privilégié les recherches empiriques des domaines de la postalphabétisation, de l'insertion sociale et professionnelle et de l'orientation professionnelle, tout en sachant que d'autres domaines peuvent être des milieux favorables à la mobilisation de compétences de lecture, en dehors d'un contexte d'apprentissage formel. La consultation d'au moins une lectrice ou un lecteur travaillant dans chacun de ces domaines pouvait certes nous donner une idée des obstacles et de l'adhésion que nous pourrions rencontrer dans un effort de diffusion de l'approche. Cependant, cette option qui consistait à privilégier trois milieux a été contestée, des lectrices et des lecteurs s'appuyant, entre autres, sur une interprétation répandue de l'approche écologique qui soutient l'intervention auprès des différents systèmes qui influent (ou pourraient influencer) sur le développement de personnes d'un groupe cible. Dans le présent cas, il faudrait donc envisager d'inclure tous les milieux fréquentés par les adultes non diplômés et où ces derniers trouvent des personnes significatives, mais aussi les systèmes plus éloignés comme le système de santé, les bibliothèques, les musées, etc. À notre avis, il paraissait y avoir là une occasion à saisir pour associer le vaste domaine de l'insertion sociale et professionnelle aux travaux entrepris par la DFGA. Contrairement au domaine plus particulier de l'orientation professionnelle, où il pourrait être prématuré de lancer cette opération en raison du manque de recherches permettant de lier les fondements de l'intervention en orientation avec l'apprentissage non formel et informel ainsi que les pratiques de l'écrit, on en connaît davantage sur les pratiques du domaine de l'insertion sociale et professionnelle. C'est aussi le cas dans le domaine de la santé. Par ailleurs, et on nous l'a rappelé, il ne faut pas sous-estimer les défis pour les milieux d'inclure une préoccupation de mobilisation et de renforcement des compétences de lecture chez des adultes non diplômés. Ce n'est pas le fruit du hasard, par exemple, si les actions en faveur de l'alphabétisation au quotidien n'ont pas porté leurs fruits au cours des années 90. Ce ne l'est pas non plus si les organismes d'insertion sociale et professionnelle sensibilisés aux premiers résultats de la recherche sur leur culture de l'écrit et malgré les prises de conscience d'intervenantes et d'intervenants quant au rôle qu'ils pouvaient jouer dans la réconciliation avec l'écrit (Bélisle 2003) ne se sont pas donné des outils collectifs en faveur de la mobilisation et du renforcement de compétences à l'écrit. Les contraintes des milieux sont structurelles : par exemple, la façon dont les services sont organisés et financés, le manque de temps souvent mentionné par les intervenantes et les intervenants (*Ibid.*). Elles sont aussi culturelles : les valeurs et les croyances bien enracinées sur l'écrit ne sont qu'un des éléments du rapport à l'écrit des acteurs dont il faudra tenir compte. En effet, la mise en place d'un environnement écrit participatif exige, selon nous, de s'intéresser au rapport à l'écrit des acteurs travaillant auprès des adultes peu scolarisés.

Ces contraintes doivent nécessairement être prises en considération si nous souhaitons « agir avec compétence ». Nous suggérons donc de poursuivre réflexions et débats sur les milieux ciblés par l'approche, y compris la place des organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation auprès des autres milieux dans la création de passerelles entre leurs activités et l'APEL.



Éducation,
Loisir et Sport

Québec

