

**Rapport de recherche-action sur le maintien et le
rehaussement de compétences en lecture et en écriture
d'adultes sans études postsecondaires**

CRÉER ET ANIMER DES ENVIRONNEMENTS ÉCRITS DANS LA COMMUNAUTÉ

Rachel Bélisle, Université de Sherbrooke
Sylvie Roy, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
Évelyne Mottais, Université de Sherbrooke

Avec la précieuse collaboration de quatre partenaires locaux de Verdun et du Sud-Ouest de la Ville de Montréal, le Centre d'éducation des adultes Champlain (CEAC), le Regroupement économique et social du Sud-Ouest (RESO), la Bibliothèque Jacqueline-De Repentigny et le Centre de santé des aînés Sud-Ouest – Verdun (CSASOV)

Direction scientifique : Rachel Bélisle, Ph. D., professeure et chercheuse, Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA), Université de Sherbrooke (UdeS)

Recherche et rédaction : Rachel Bélisle, Ph. D., professeure et chercheuse, CÉRTA, UdeS
Sylvie Roy, conseillère pédagogique, coordonnatrice de terrain pour le Centre d'éducation des adultes Champlain (CEAC), Service de la formation générale des adultes (SFGA), Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) et praticienne-chercheuse
Évelyne Mottais, auxiliaire de recherche, doctorante en éducation, CÉRTA et Université de Sherbrooke

Équipe de coordination terrain au Centre d'éducation des adultes Champlain de la CSMB :

Sylvie Roy, conseillère pédagogique, SFGA, CSMB
Stéphanie Seers, agente de développement, CEAC
Yolande Vanier, directrice du CEAC jusqu'en juin 2018, et François Medzalabenleth, directeur CEAC, après juin 2018

Autres lectrices et lecteurs des organismes partenaires :

Lahssen Abbassi (CSASOV), Stéphane Boulé (MEES), Jolène Bossé (Commission scolaire de la Capitale), François Brassard (Groupe Alpha Laval), Dominique Desjardins (Bibliothèque Jacqueline-De Repentigny), Isabelle Giroux (RESO), Gabrielle Lafontaine (CSASOV), Marie-Josée Quinn (MEES), Nancy Raymond (Bibliothèque Jacqueline-De Repentigny), Gabrielle Richard (RESO)

Lectrice externe : Virginie Thériault, University of Strathclyde, Glasgow (Écosse)

Lecteur externe : Jean-Pierre Mercier, Université du Québec à Montréal (UQAM)

Personnes transcriptrices : Sonia Bilodeau, Stéphanie Caouette, Joanie Chassé, Vanessa Labrecque-Grenier, Majorie Leblanc, Marie-Pier Montambeault, Ariane Parenteau, Florence Tétreault-Barrette (CÉRTA, UdeS)

Coordination au CÉRTA : Sylvain Paquette (CÉRTA, UdeS)

Révision linguistique : Denise Latreille

Graphisme : Liliana Leal

Ce rapport est réalisé à partir des *Assises théoriques et logistiques* (Bélisle, 2017) établies avec la Direction de l'éducation des adultes et de la formation continue (DEAFC) du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES).

© 2019, Université de Sherbrooke

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2019

Pour citer ce rapport :

Bélisle, R., Roy, S. et Mottais, É. (2019). *Créer et animer des environnements écrits dans la communauté. Rapport de recherche-action sur le maintien et le rehaussement de compétences en lecture et en écriture d'adultes sans études postsecondaires*. Sherbrooke : Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage de l'Université de Sherbrooke. <http://erta.ca/fr/publications>.

Table des matières

Liste des figures	6
Liste des tableaux	7
Remerciements	8
Liste des abréviations et des acronymes	9
Introduction	10
1. Contexte	11
1.1 Environnements et compétences en littératie	11
1.2 Étudier les environnements propices au maintien et au rehaussement	12
1.3 Adultes sans études postsecondaires	12
1.4 But et objectifs de la recherche-action	14
2. Cadre de référence	15
2.1 Proposition de conceptualisation d'un environnement écrit	15
2.1.1 Situations de développement de compétences en lecture et en écriture	15
2.1.2 Dispositions des adultes à l'égard de l'écrit	16
2.1.3 Types d'environnements écrits	16
2.2 Principes et conditions d'un environnement écrit participatif favorisant le maintien et le rehaussement des compétences en lecture et en écriture	17
2.2.1 Vision large de ce qu'est la culture de l'écrit	18
2.2.2 Vision inclusive des différents groupes dans la culture de l'écrit	18
2.2.3 Perspective de littératie intégrée	18
2.3 Modèle d'action fondé sur le partenariat	19
3. Méthodologie	21
3.1 Stratégie de recherche et forme de recherche-action	21
3.2 Qui a participé à la présente recherche?	21
3.2.1 Organismes locaux	22
3.2.2 Personnes intervenantes	22
3.2.3 Adultes	23
3.3 Programmes sélectionnés selon deux vagues	24
3.4 Durée de la recherche-action	25
3.5 Méthodes de collecte de données	26
3.6 Limites de l'étude	28

4. Résultats	31
4.1 Portrait des adultes sans études postsecondaires de notre étude	31
4.1.1 Caractéristiques d'adultes sans études postsecondaires	31
4.1.2 Activités de lecture et d'écriture dans la vie personnelle ou professionnelle	32
4.1.2.1 Numérique	33
4.1.2.2 Journaux, magazines, revues et autres	33
4.1.2.3 Livres et bandes-dessinées	34
4.1.2.4 Activités ludiques avec lecture et écriture	34
4.1.2.5 Lecture et écriture domestique	34
4.1.2.6 Écriture d'expression ou de création	34
4.1.2.7 Lettres officielles, documents administratifs, guides	34
4.1.2.8 Documents professionnels	34
4.1.3 Sentiment de compétence face à la lecture et l'écriture	34
4.1.4 Perception de gain et de perte de compétences après l'école	35
4.1.5 Retour sur le portrait des adultes	36
4.2 Environnements écrits documentés	37
4.2.1 Distinctions selon les activités documentées	37
4.2.1.1 Durée des programmes	37
4.2.1.2 Objectifs des programmes et motifs de participation des adultes	38
4.2.1.3 Expertise des organismes et des personnes à l'égard des activités	39
4.2.2 Présence de l'écrit dans les activités documentées	40
4.2.2.1 Présence de l'écrit dans les locaux des activités	40
4.2.2.2 Documents créés ou distribués dans les activités	41
4.2.2.3 Classement des documents dans les activités	42
4.2.3 Description des activités documentées par la RA	43
4.2.3.1 Activités d'Explore-Action	43
4.2.3.2 Cercle d'écriture de fiction	44
4.2.3.3 Ateliers d'informatique	45
4.2.3.4 Ateliers de prévention des chutes	45
4.2.3.5 Ateliers santé	46
4.2.3.6 Coin lecture	47
4.2.4 Stratégies d'animation utilisées autour de l'écrit	48
4.2.4.1 Appui sur l'expérience des gens	49
4.2.4.2 Soutien aux interactions en grand groupe	50
4.2.4.3 Mise en contexte de l'activité	51
4.2.4.4 Jeux et travaux d'équipe	52
4.2.4.5 Lecture à haute voix par des personnes participantes	52
4.2.4.6 Retour en groupe sur le travail d'équipe	53
4.2.4.7 Aide personnalisée en écriture	53
4.2.4.8 Transmission de renseignements	54
4.2.5 Retour sur les environnements écrits	55

4.3 Participation des adultes et perceptions	56
4.3.1 Appréciation des activités demandant de lire et d'écrire	56
4.3.2 Lire et écrire une fois le programme terminé	58
4.3.3 Projets d'améliorer ses compétences	58
4.3.4 Discours public sur la littératie	59
4.3.5 Retour sur la participation des adultes	59
4.4 Mise à l'épreuve du modèle partenarial	60
4.4.1 Sélection des partenaires	60
4.4.1.1 Choix du CEA coordonnateur	60
4.4.1.2 Choix des organismes de terrain	61
4.4.1.3 Mise en place du comité de pilotage	62
4.4.1.4 Mise en place d'un comité de suivi	62
4.4.2 Relations entre les partenaires	62
4.4.3 Contributions engagées dans la RA	63
4.4.3.1 Ressources matérielles	63
4.4.3.2 Ressources financières	63
4.4.3.3 Contributions relevant des personnes	63
4.4.3.4 Contribution spécifique en conseils andragogiques	64
4.4.3.5 Contributions en temps	64
4.4.4 Développement du partenariat	65
4.4.5 Principaux choix dans le partenariat	66
4.4.6 Adhérer et atteindre une cible commune	67
4.5 Retour sur l'atteinte du but et des objectifs de la recherche-action	68
4.5.1 Retour sur l'atteinte du but de la RA	68
4.5.2 Retour sur la mise à l'épreuve du modèle (objectif 1)	68
4.5.3 Retour sur les autres objectifs de la RA	69
4.5.4 Des changements incertains	70
5. Défis pour soutenir une communauté active dans le maintien et le rehaussement des compétences en lecture et en écriture des adultes	71
5.1 Se doter de stratégies pour rejoindre les adultes sans études postsecondaires	72
5.1.1 Recruter et mobiliser les ressources des adultes sans études postsecondaires	72
5.1.2 Recadrer le discours sur la littératie	76
5.2 Dépasser l'héritage scolaire tout en le valorisant	78
5.3 Amener les organismes d'autres secteurs que celui de l'éducation à travailler dans la perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie	79
5.4 Soutenir l'action territoriale et systémique	79
5.5 Se doter d'une coordination sensible, expérimentée et inclusive	80
Conclusion	82
Références bibliographiques	83
Annexe : Lexique du vocabulaire spécialisé	88

Liste des figures

Figure 1 : Adultes sans études postsecondaires	13
Figure 2 : Types d'environnements écrits (adaptée de Bélisle, 2007)	17
Figure 3 : Approche partenariale au cœur de la recherche-action	20
Figure 4 : Stratégies d'animation d'un environnement écrit favorable au maintien des compétences en lecture et écriture	49
Figure 5 : Défis pour soutenir une communauté active dans le maintien et le rehaussement des compétences en lecture et en écriture des adultes	71

Liste des tableaux

Tableau 1 : Répartition de la population québécoise de 25 à 64 ans n'ayant pas de certificat, diplôme ou grade du postsecondaire (Statistique Canada, 2019)	14
Tableau 2 : Répartition des adultes participants selon le plus haut niveau de scolarité fréquenté et les vagues de collecte de données	23
Tableau 3 : Répartition selon le sexe, les sous-groupes et les vagues	24
Tableau 4 : Répartition selon l'âge, les sous-groupes et les vagues	24
Tableau 5 : Répartition des adultes sans études postsecondaires (n=36) selon les programmes	25
Tableau 6 : Calendrier de la RA	26
Tableau 7 : Modes de collecte de données selon les organismes et les deux vagues	28
Tableau 8 : Répartition des adultes sans études postsecondaires de la RA selon le plus haut niveau de scolarité fréquenté	32
Tableau 9 : Activités d'Explore-Action documentées selon les deux vagues	43

Remerciements

La réalisation de cette étude a demandé un investissement important de ressources de plusieurs personnes et organisations. Comme le protocole éthique engage l'équipe de recherche à protéger l'anonymat des personnes ayant participé aux différents modes de collecte de données, elles ne sont pas nommées. Cependant, chacune d'entre elles est ici chaleureusement remerciée.

Merci aux adultes qui nous ont généreusement accueillis dans leur groupe et à ceux qui ont participé à une ou l'autre des étapes de collecte de données et qui ont répondu à nos questions. Merci aux personnes animatrices qui nous ont aidés dans le recrutement des adultes et qui ont contribué de diverses façons à la richesse des données recueillies.

Merci aux équipes des quatre organismes locaux de la recherche-action : la Bibliothèque Jacqueline-De Repentigny, le Centre de santé des aînés du Sud-Ouest – Verdun (CSASOV), le Regroupement économique et social du Sud-Ouest (RESO), le Centre d'éducation des adultes Champlain (CEAC), ainsi que la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB).

Merci à l'équipe de coordination du CEAC ainsi qu'à la direction du Service de la formation générale des adultes de la CSMB qui a généreusement accepté de libérer la coordonnatrice de terrain d'autres tâches. Sans cette décision, nous n'aurions pas le présent rapport sous les yeux.

Merci aux partenaires du comité de suivi : le Centre Louis-Jolliet de la Commission scolaire de la Capitale, le Groupe Alpha Laval, la Direction de l'éducation des adultes et de la formation continue (DEAFC) du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).

Merci aussi aux nombreuses personnes de l'Université de Sherbrooke et du Centre de recherches et d'études sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) qui ont contribué à une ou l'autre des étapes, tout particulièrement à Sylvain Paquette, coordonnateur du CÉRTA. Merci aux personnes qui ont fait de la transcription de données, merci à Anne Lessard d'avoir ouvert un de ses locaux à l'auxiliaire travaillant sur ce projet, merci à Mélodie St-Pierre pour son soutien administratif, merci au service informatique facultaire qui nous a dépannés à quelques reprises dans un contexte de recherche sur plusieurs sites et merci aux directions du Département d'orientation professionnelle et de la Faculté d'éducation pour leur soutien dans l'organisation de la tâche professorale.

Merci aussi à Marisa Moscini, gestionnaire administrative d'établissement, qui a assuré la gestion des ententes financières à la Commission scolaire de la Capitale (CSC).

Liste des abréviations et des acronymes

CCAV	Centre communautaire pour aînés de Verdun
CEA	Centre d'éducation des adultes
CEAC	Centre d'éducation des adultes Champlain
CÉRTA	Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage
CR	Compte rendu
CS	Commission scolaire
CSC	Commission scolaire de la Capitale
CSASOV	Centre de santé des aînés Sud-Ouest – Verdun
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSMB	Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
DA	Document d'archive
DEAFC	Direction de l'éducation des adultes et de la formation continue
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
DT	Document témoin
EIA	Entretien individuel avec des adultes
ELE	Éveil à la lecture et l'écriture
EMG	Entretien avec mandataire et gestionnaire
FGA	Formation générale des adultes
FRA	Fiche de retour sur les activités
FRQSC	Fonds de recherche Québec - Société et culture
GDA	Groupe de discussion avec des adultes
GDPAC	Groupe de discussion avec les personnes animatrices y compris un complément
HLM	Habitation à loyer modique
ICÉA	Institut de coopération pour l'éducation des adultes
JO	Journal d'observation
JTC	Journal de terrain de la coordonnatrice
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PEICA	Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes
QAT	Questionnaire aux adultes au téléphone
QSD	Questionnaire sociodémographique
RA	Recherche-action
RESO	Regroupement économique et social du Sud-Ouest
SG1	Sous-groupe 1 (adultes sans études postsecondaires)
SG2	Sous-groupe 2 (adultes avec études postsecondaires)
SQAF	Semaine québécoise des adultes en formation
V1	Vague 1
V2	Vague 2
UdeS	Université de Sherbrooke
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Introduction

De très nombreuses sociétés sont caractérisées aujourd'hui par l'omniprésence de l'écrit dans les environnements de vie des enfants, des jeunes et des adultes de tout âge. Avec la généralisation d'outils comme le cellulaire, peu d'activités humaines semblent exemptes de situations où les gens lisent et écrivent ou de situations où l'on a obtenu des informations par la lecture ou l'écriture. Les situations de lecture et d'écriture sont diversifiées, tout comme les textes eux-mêmes (ex. : du court texte au volumineux rapport de recherche) et le développement des compétences en lecture et en écriture chez les individus peut connaître des fluctuations au cours des années. Depuis les années 1990, des organismes comme l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) attirent l'attention sur le rôle que peuvent jouer les environnements dans le développement des compétences en lecture et en écriture. Le présent rapport et la recherche-action dont il rend compte s'inscrivent dans ce jeune courant d'études.

Le but de la *Recherche-action sur le maintien et le rehaussement de compétences en lecture et en écriture d'adultes sans études postsecondaires* est de mobiliser des partenaires dans la création et l'animation d'environnements écrits pour ultimement contribuer à prévenir la dégradation de compétences en lecture et en écriture.

Ce rapport se présente en cinq chapitres. Le premier expose sommairement le contexte québécois de la recherche-action et ses visées. Le deuxième présente le cadre de référence, soit le modèle partenarial de l'environnement écrit participatif mis à l'épreuve dans cette recherche-action. Le troisième donne les principaux éléments de la méthodologie. Le quatrième est celui des résultats descriptifs. Il est divisé en cinq sections : la première dresse un portrait des adultes ayant participé à l'étude, la deuxième détaille les environnements écrits documentés, la troisième s'intéresse à la participation des adultes sans études postsecondaires aux environnements écrits documentés et à leur perception de leurs compétences en lecture et en écriture, la quatrième décrit la mise en œuvre de l'approche partenariale et la cinquième revient sur chacun des objectifs de la recherche-action. Le cinquième chapitre propose une discussion à partir de cinq défis rencontrés dans la recherche-action qui semblent au cœur des actions pour soutenir des environnements écrits favorables au maintien et au rehaussement de compétences en lecture et en écriture des adultes sans études postsecondaires. Suivent une conclusion, des références bibliographiques et, en annexe, un lexique.

1. Contexte

La première section du présent chapitre fait un bref état des préoccupations des acteurs sociaux pour que les environnements contribuent au maintien et au rehaussement des compétences en littératie¹. La deuxième section présente le contexte de la recherche-action dont il sera question dans ce rapport. La troisième définit la population cible de l'étude, soit les adultes sans études postsecondaires. La quatrième expose le but ultime de l'étude ainsi que les objectifs spécifiques visés.

1.1 Environnements et compétences en littératie

Les résultats des enquêtes sur les niveaux de littératie de la population québécoise, comme le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) (ex. : Desrosiers, Nanhou, Ducharme, Cloutier-Villeneuve, Gauthier et Labrie, 2015), montrent que l'environnement des individus et le fait d'avoir des activités de lecture ou d'écriture, réalisées sur différents supports dont ceux numériques, au travail, dans le bénévolat et ailleurs favorisent le maintien des compétences en littératie. Ainsi, différents organismes peuvent jouer un rôle à cet égard. Cependant, ces mêmes enquêtes indiquent que l'environnement des individus peut aussi contribuer à la perte ou à la dégradation* de ces compétences au fil du temps (ex. : Murat et Rocher, 2016; Willms et Murray, 2007). Il devient donc important de se préoccuper des environnements qui, dans la vie courante, au travail, à la maison et dans la vie citoyenne et culturelle, contribuent au maintien et au rehaussement des compétences en lecture et en écriture des adultes. C'est le contexte de notre étude.

L'intérêt pour la littératie repose sur l'omniprésence de l'écrit* caractéristique de la société québécoise contemporaine où l'écrit structure de très nombreuses relations sociales. Soutenir le maintien et le rehaussement des niveaux de compétences en littératie devient un enjeu social pour l'État québécois. Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2013), dans un avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), propose d'envisager l'engagement collectif en faveur du maintien et du rehaussement des compétences en littératie des adultes du Québec à partir de deux champs complémentaires :

- 1) champ de la formation soutenant l'acquisition et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, qu'elle soit scolaire ou communautaire, notamment l'alphabétisation populaire;
- 2) champ de la création et de l'animation d'un « environnement écrit propice à la mobilisation et au renforcement des compétences des adultes considérés comme de faibles lecteurs, inscrits ou non dans une démarche de formation intentionnelle » (*Ibid.*, p. 4).

1 Les termes suivis d'un astérisque (*) font partie du lexique qui se trouve à la fin du présent document. L'astérisque est utilisé à la première mention.

Ce deuxième champ d'action, dans lequel la présente recherche-action se situe, prend appui sur des travaux amorcés en 2004 par la Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (DEAAC) du MELS et ayant attiré l'attention sur le rôle des environnements écrits* dans le maintien des compétences en lecture des adultes sans diplôme (Bélisle, 2007). Dans le développement de ce champ d'action, le CSE insiste sur l'importance de porter attention au rapport à l'écrit* des adultes et de créer des environnements « favorisant un rapport positif à l'écrit des adultes ayant de faibles compétences en littératie » (*Ibid.*, p. 39)².

1.2 Étudier les environnements propices au maintien et au rehaussement

En 2016, la Direction de l'éducation des adultes et de la formation continue (DEAFC) du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) relance les travaux sur les environnements écrits et juge nécessaire d'élargir la population visée à tous les adultes n'ayant pas fréquenté le postsecondaire. Une recension des écrits (Bélisle et Mercier, 2016) indique qu'il y a très peu d'études empiriques ou d'évaluation de politiques publiques qui documentent ce champ d'action dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), bien qu'il soit promu par l'UNESCO³. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'actions dans le domaine, mais elles seraient peu mises en valeur.

C'est à la suite des conclusions de cette recension que le présent projet de recherche-action a été lancé. Il misait sur la création et l'animation d'un environnement écrit participatif*, vu comme un environnement propice pour le maintien et le rehaussement de compétences en lecture et en écriture acquises notamment dans la formation de base d'adultes qui ont souvent moins d'occasions de les mobiliser.

Le présent projet ne porte pas sur des niveaux de compétences évalués par tests, mais sur les compétences mobilisées dans des situations variées faisant appel à de la lecture et à de l'écriture et sur la perception de compétences par les adultes et les acteurs. Plutôt que d'utiliser le néologisme « littératie » qu'encore peu de gens comprennent, les partenaires* de la recherche-action ont choisi de continuer à parler de compétences en lecture et en écriture*, de lire et d'écrire, de compréhension de texte, d'utilisation d'information et de communication par écrit afin de valoriser des termes de la vie courante.

1.3 Adultes sans études postsecondaires

Les adultes sans études postsecondaires constituent la population cible de cette recherche-action. Il s'agit d'adultes qui sont sans diplôme du secondaire ou qui ont une attestation, un certificat ou un diplôme du secondaire. Deux diplômes du secondaire existent au Québec : le diplôme d'études secondaires (DES) et le diplôme d'études professionnelles (DEP). Outre ces diplômes,

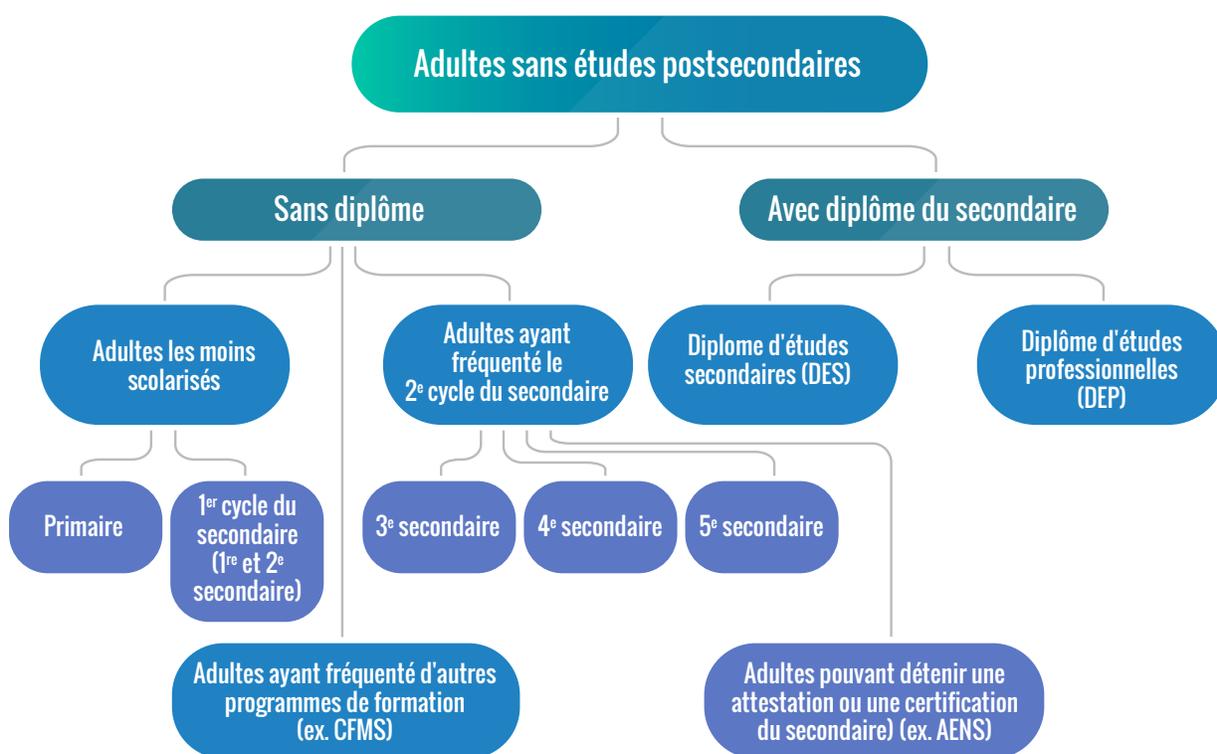
2 Les travaux de recherche sur le rapport à l'écrit parlent plutôt de l'investissement* positif dans l'écrit. En effet, pour un certain nombre de personnes, le rapport à l'écrit peut être pluriel (Bélisle, 2007) et il n'est pas globalement positif. Chez une même personne, des pratiques de l'écrit peuvent être investies très positivement, alors que d'autres peuvent l'être négativement.

3 En anglais, l'UNESCO utilise l'expression « literate environment » de façon assez stable, mais en français, la terminologie varie depuis les 20 dernières années (Bélisle et Mercier, 2016). L'expression « environnement lettré » est celle retenue dans le Cadre d'action stratégique international (UNESCO, 2009).

les qualifications considérées dans celles décernées au secondaire⁴ (Institut de la statistique du Québec, 2017) sont : l'attestation d'études professionnelles (AEP), l'attestation de compétences (ADC), l'attestation de formation professionnelle (AFP), l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP), le certificat de formation à un métier semi-spécialisé (CFMS), le certificat de formation en entreprise de récupération (CFER), certificat d'équivalence d'études secondaires (CEES), le certificat de formation en insertion socioprofessionnelle des adultes (CFISA), le certificat d'insertion socioprofessionnelle pour les jeunes (ISPJ) et le certificat préparatoire au travail (CFPT).

La figure 1 présente les adultes sans études postsecondaires en fonction des différentes catégories de situations face à la scolarité auxquelles nous nous intéresserons dans le présent rapport.

Figure 1 : Adultes sans études postsecondaires



Tirée de Bélisle, Roy et Mottais, 2019

Même si l'on sait que les adultes sans diplôme sont plus exposés notamment à la pauvreté, au chômage de longue durée et à de bas niveaux de littératie, il s'agit d'un groupe hétérogène dans lequel on trouve des personnes ayant une occupation stable et des revenus élevés (Bélisle et Bourdon, 2015).

Le tableau 1 reprend des données du recensement de 2016 sur le niveau de scolarité de la population québécoise de 25 à 64 ans n'ayant pas d'études postsecondaires; cela représente près de 50 % de la population de cet âge, dont 13 % sont sans diplôme. Cependant, comme il y a un

⁴ Curieusement, l'attestation d'équivalence de niveau de scolarité (AENS) n'est pas mentionnée dans les documents du ministère ou de l'Institut de la statistique du Québec.

certain nombre de personnes qui amorcent des études postsecondaires sans les compléter, on peut penser que la population globale des adultes de 25 à 64 ans sans études postsecondaires est inférieure à ce 50 %. Par ailleurs, on sait que les personnes de plus de 64 ans ont eu moins d'occasions de scolarisation de longue durée.

Tableau 1 : Répartition de la population québécoise de 25 à 64 ans n'ayant pas d'études postsecondaires (Statistique Canada, 2019)

Plus haut niveau obtenu	25 à 64 ans
Aucun certificat, diplôme ou degré	13,30 %
Diplôme d'études secondaires ou attestation d'équivalence	18,50 %
Certificat ou diplôme d'apprenti ou d'une école de métiers	19,80 %
Total des adultes sans études postsecondaires	51,60 %

1.4 But et objectifs de la recherche-action

Le but ultime de la recherche-action était de mobiliser des partenaires pour contribuer à prévenir la dégradation de compétences en lecture et en écriture acquises notamment au cours d'activités de formation générale de base. Ses quatre objectifs généraux étaient de :

- 1) Mettre à l'épreuve un modèle partenarial sur la création et l'animation d'un environnement écrit participatif favorisant le maintien et le rehaussement des compétences en lecture et en écriture des adultes, particulièrement celles d'adultes n'ayant pas fréquenté un établissement postsecondaire;
- 2) Renforcer l'action des partenaires qui jouent un rôle dans l'apprentissage tout au long de la vie;
- 3) Susciter la participation des adultes dans des pratiques extrascolaires de l'écrit, favorisant le maintien et le rehaussement de leurs compétences en lecture et en écriture;
- 4) Documenter les caractéristiques des environnements écrits qui semblent favoriser le maintien et le rehaussement de compétences en lecture et en écriture.

Un objectif spécifique est ajouté lors de la mise en place du partenariat :

- 5) Repenser des outils et des actions en termes de développement de compétences des adultes en lecture et en écriture afin de mieux rejoindre et accompagner les adultes moins scolarisés.

2. Cadre de référence

Le modèle partenarial sur la création et l'animation d'un environnement écrit participatif constitue le cadre de référence de la présente recherche-action. Ce modèle a été exposé dans un document préparé pour établir les Assises théoriques et logistiques de la recherche-action (Bélisle, 2017), assises que les partenaires pouvaient ajuster au fil du projet. Il s'agit aussi d'un modèle empruntant à l'approche systémique, selon l'approche de Bronfenbrenner (1979, dans Bélisle, 2007), avec prise en compte des différents systèmes de vie des adultes (microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème).

Ce chapitre en reprend les éléments clés. Il présente la conceptualisation d'un environnement écrit, il expose trois conditions proposées pour créer et animer des environnements écrits participatifs et, finalement, il donne les grandes dimensions de l'approche partenariale préconisée. On se rapporte à ces construits dans les chapitres 4 et 5.

2.1 Proposition de conceptualisation d'un environnement écrit

2.1.1 Situations de développement de compétences en lecture et en écriture

Les différentes sphères de vie des adultes comportent plusieurs types de situations faisant appel à de la lecture et de l'écriture et ayant le potentiel de favoriser le maintien des compétences déjà développées, voire les améliorer (rehaussement). À la suite de travaux de Barton et collègues (2007), on peut regrouper ces situations dans trois grandes familles : les situations pour apprendre l'écrit (*literacy learning*)⁵, les situations où l'écrit soutient l'apprentissage (*literacy for learning*) et les situations où l'écrit est en appui à la vie courante (*literacy for life purposes*).

L'analyse des situations variées de lecture et d'écriture a permis de constater que la contrainte ou la liberté, ou la perception de contrainte ou de liberté, influencent la mobilisation ou non des compétences. Ainsi, reprenant la terminologie de Le Boterf (dans Bélisle, 2007), on sait que les situations suscitant le recours direct ou indirect à l'écrit peuvent varier de la prescription stricte, soit des demandes externes avec un haut niveau de contraintes pour les adultes et auxquelles ils doivent se conformer (ex. : application de règles, exécution de consignes, répondre à un test dans une enquête) à des situations ouvertes initiées par les adultes et avec un haut niveau de liberté (ex. : conversation spontanée avec un voisin sur une circulaire, initiatives d'écriture ou de lecture dans le travail domestique). Entre les deux extrémités de cet axe, on trouve une variété de situations plus ou moins contraintes ou libres.

⁵ Les personnes intéressées par les choix de traduction peuvent se rapporter à l'introduction du livre *Lire, écrire et apprendre à l'âge adulte* (Bélisle, 2012).

2.1.2 Dispositions des adultes à l'égard de l'écrit

La recherche indique qu'il y a aussi d'importantes variations dans les dispositions des adultes à l'égard de l'écrit, ces dispositions n'étant pas constantes et variant selon les situations. Les dispositions participent au rapport à l'écrit. Ainsi, on parle d'un axe avec, à une extrémité, la disposition de participation et à l'autre, la disposition de distanciation. La participation est associée aux pratiques dans lesquelles l'adulte est notamment engagé affectivement (ex. : identification aux témoignages ou aux récits), alors que dans la distanciation, l'engagement est plus cérébral et l'expérience personnelle est très peu sollicitée (ex. : production d'une note de service). Entre les deux extrémités de cet axe, on trouve une variété de situations plus ou moins participatives ou distanciées.

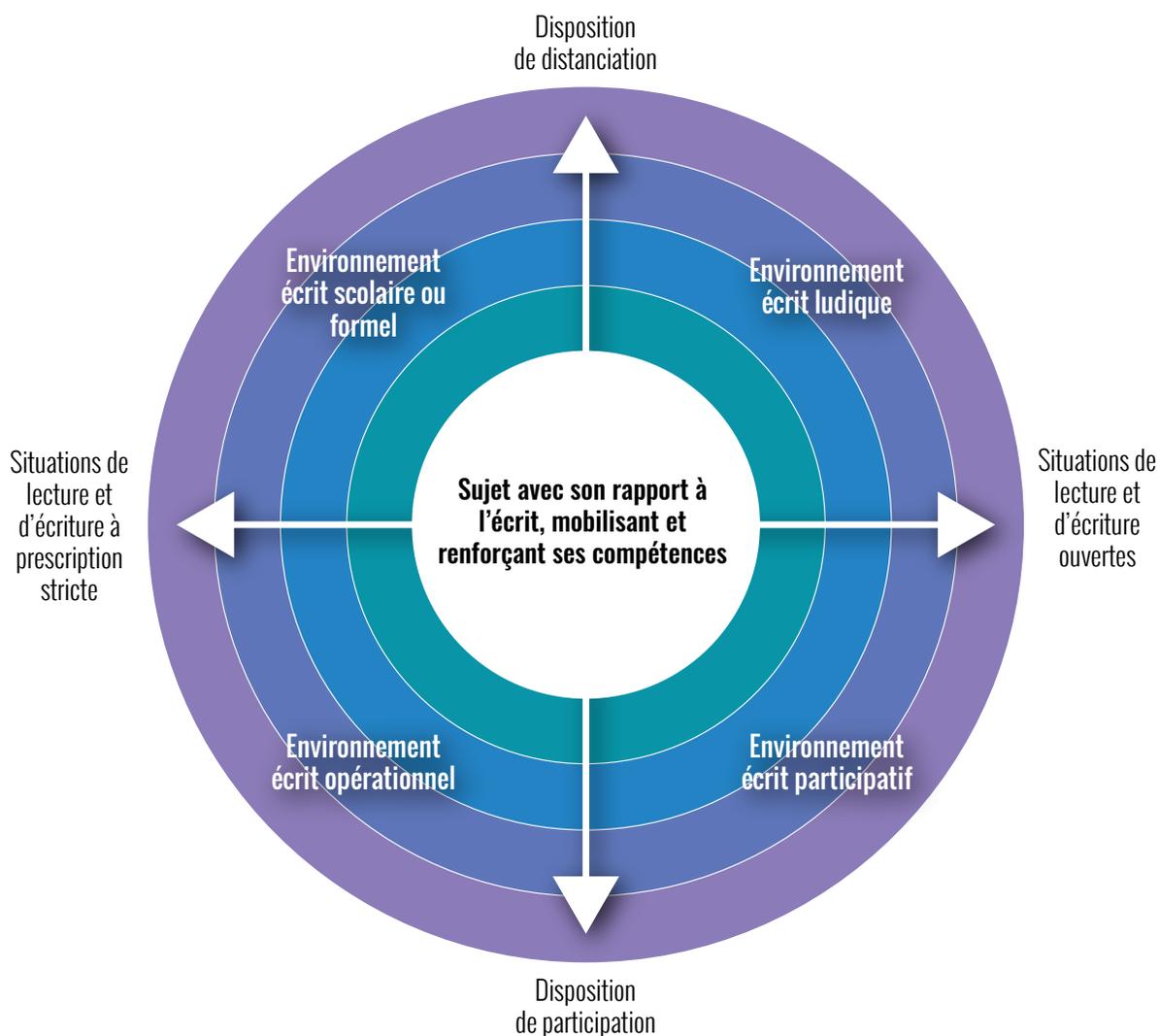
Ainsi, l'engagement de l'adulte dans l'activité de lecture ou d'écriture peut aller d'une très forte personnalisation de l'activité (ex. : rédaction du récit de sa vie) à une activité très impersonnelle (ex. : la lecture d'un roman pour une analyse avec des catégories de sens imposées).

2.1.3 Types d'environnements écrits

En croisant les deux axes de travail (situations et dispositions), on peut distinguer quatre grands types d'environnements écrits : environnement écrit participatif, environnement écrit opérationnel, environnement écrit scolaire ou formel, environnement ludique. Ces types d'environnements sont présentés dans la figure 2.

- 1. Environnement écrit participatif.** L'environnement est dominé par des situations ouvertes et libres de lecture et d'écriture, avec un engagement proximal dans le quotidien des personnes et faisant appel à leur participation en fonction de ce qu'elles vivent, ressentent ou accomplissent. Les pratiques de l'écrit* sont centrées sur la participation de la personne et ses initiatives. Elles font appel à des activités libres de lecture et d'écriture dans lesquelles les adultes peuvent s'identifier au contenu des textes, écrire sur leur propre réalité, etc.
- 2. Environnement écrit opérationnel.** L'environnement est dominé par des situations prescrites de lecture et d'écriture, avec un engagement proximal dans le quotidien des personnes et faisant appel à leur participation en fonction de ce qu'elles vivent, ressentent ou accomplissent. Les pratiques de l'écrit sont centrées sur le traitement de l'information, l'exécution de tâches, les réponses dans des formulaires, etc.
- 3. Environnement écrit scolaire ou formel.** L'environnement est dominé par des situations prescrites de lecture et d'écriture exigeant une certaine mise à distance du quotidien des personnes et faisant peu appel à leur participation en fonction de ce qu'elles vivent, ressentent ou accomplissent. Les pratiques de l'écrit sont centrées sur la maîtrise du code écrit et des normes, l'intertextualité, etc. Ce type d'environnement est notamment associé à l'enseignement magistral et aux exercices scolaires.
- 4. Environnement écrit ludique.** L'environnement est dominé par la liberté de lire ou d'écrire, mais dans un mode distancié comme dans les jeux de mots (ex. : cadavre exquis, contrepèterie) ou la création littéraire.

Figure 2 : Types d'environnements écrits (adaptée de Bélisle, 2007)



Tirée de Bélisle, Roy et Mottais, 2019

Les cercles de la figure renvoient à l'approche systémique, soit les différents systèmes de vie des adultes, selon l'approche de Bronfenbrenner (1979, dans Bélisle, 2007). Ces systèmes étaient présents dans les Assises (Bélisle, 2017), mais nous n'avons pas mis l'accent sur eux dans la recherche-action.

2.2 Principes et conditions d'un environnement écrit participatif favorisant le maintien et le rehaussement des compétences en lecture et en écriture

Dans la recherche-action, les partenaires ont été invités à tenir compte des différents types d'environnements écrits tout en misant sur la création et l'animation d'un environnement écrit participatif, celui-ci étant vu comme plus propice pour les adultes qui pourraient avoir un bas

niveau de littératie. Les partenaires ont aussi été invités à explorer trois conditions de mise en œuvre : adopter une vision large de ce qu'est la culture de l'écrit⁶; adopter une vision inclusive de ce qu'est lire et écrire; adopter une perspective de littératie intégrée⁶.

2.2.1 Vision large de ce qu'est la culture de l'écrit

Ici, il s'agissait de considérer l'ensemble des pratiques de l'écrit que l'on peut trouver dans la société québécoise, fondées sur des textes de divers types et fonctions, du texto au roman, en passant par le journal, les graffitis et les formulaires d'impôt. Dans cette vision large, on ne se limite pas, sans toutefois les exclure, aux écrits dits légitimes, c'est-à-dire qui relèvent du patrimoine transmis et protégé par les institutions (Van Cleeff 1998, dans Bélisle, 2007), comme des essais, des romans, des biographies et autres; on inclut aussi le traitement de l'information et les écrits fonctionnels au travail, à l'école et dans la vie citoyenne comme les rapports divers et les formulaires. Et surtout, on n'oublie pas les nombreuses pratiques dites ordinaires, soit des pratiques de la vie de tous les jours, à la maison ou au travail : écriture de notes laissées sur le réfrigérateur, de cartes de souhait, de textos, consultation de circulaires, etc.

2.2.2 Vision inclusive des différents groupes dans la culture de l'écrit

Découlant de la première, la vision inclusive considère que tous les membres de la société québécoise, même les personnes dites faibles lectrices, ont des pratiques de l'écrit et participent à la culture de l'écrit. L'expression « personnes analphabètes fonctionnelles » a été écartée, car elle constitue une désignation axée sur le manque et qui peut dévaluer des pratiques de l'écrit de la vie courante. Cette vision inclusive de la culture de l'écrit envisage la coopération entre personnes ayant des compétences hétérogènes en lecture et en écriture. Si nous savons qu'il existe un « lien positif étroit entre le plus haut niveau de scolarité atteint et les compétences clés en traitement de l'information » (Desrosiers, 2015, p. 28), nous savons aussi qu'il y a des parcours et des profils atypiques (*Ibid.*) et que des adultes non diplômés ont diverses pratiques de l'écrit⁶. Ainsi, nous considérons que des adultes ayant une scolarité brève peuvent avoir un investissement très positif dans l'écrit et avoir continué à y développer des compétences, alors que des personnes ayant un diplôme du secondaire peuvent avoir perdu certains acquis.

2.2.3 Perspective de littératie intégrée

La littératie intégrée (McDonald, Alkema et Benseman, 2014) repose sur l'idée que le développement de la littératie et de la numératie⁶ peut être combiné au développement d'autres compétences. Des stratégies en matière de littératie de quelques États, par exemple en Nouvelle-Zélande et dans des provinces canadiennes, donnent une place significative à la littératie intégrée (Direction des services communautaires d'apprentissage pour adultes, 2012; Gouvernement du Nunavut, s.d.; Government of Alberta, 2009; Government of British Columbia, s.d.; Government of Newfoundland and Labrador, 2000; Northwest Territories Education Culture and Employment, 2008). Il s'agit de programmes de développement des compétences en lecture et en écriture de base, notamment en milieu de travail. Cette perspective chevauche les deux champs d'action identifiés par le CSE (2013).

⁶ Voir notamment Bélisle (2007), ainsi que Bélisle et Mercier (2016).

2.3 Modèle d'action fondé sur le partenariat

Mis à l'épreuve dans la présente recherche-action, le modèle partenarial sur la création et l'animation d'un environnement écrit participatif soutient que des organismes d'un même territoire peuvent avantageusement conjuguer leurs efforts pour soutenir un environnement écrit qui favorise le maintien et le rehaussement de compétences en lecture et en écriture. L'approche partenariale préconisée comprend les paramètres généraux d'une action de niveau local mobilisant un Centre d'éducation des adultes (CEA) et quelques organismes de son territoire déjà actifs auprès des adultes visés. Ce modèle devait servir de point de départ au travail des partenaires engagés dans la recherche-action. La figure 3 représente le modèle.

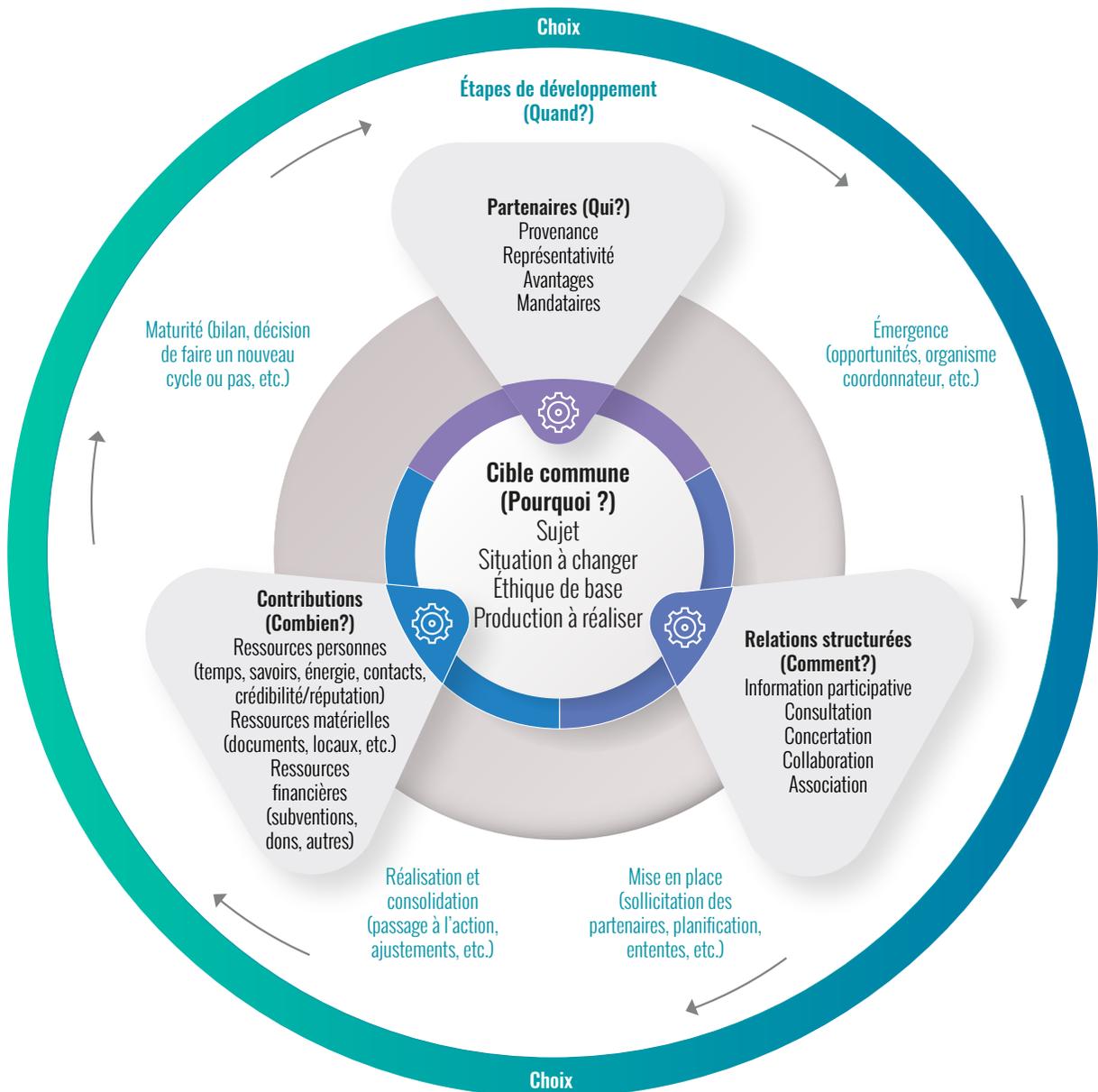
La validation de ce modèle en cours d'action devait éventuellement servir d'inspiration à des actions futures, actions initiées au plan local et soutenues par le MEES ou d'autres ministères. L'approche partenariale choisie a été conceptualisée dans les années 1990 à l'intention du Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (Bélisle, 1994), puis mise à l'épreuve dans des projets divers en éducation des adultes menés par la chercheuse (ex. : Bélisle, 2003). Les six paramètres de l'approche partenariale sont :

1. **La cible commune (POURQUOI).** Ici, les partenaires s'entendent sur un sujet ou « ce sur quoi porte la réflexion », une situation à changer, une éthique de base à respecter ou une production concrète à réaliser.
2. **La sélection et la mission des partenaires (QUI).** Ici, on s'intéresse à la provenance des organisations (secteur, domaine d'intervention, type de pratique), à leur représentativité face à des organisations du même secteur, aux avantages qu'elles peuvent tirer de leur participation et aux mandataires* qui peuvent être libérés et qui ont des compétences appropriées au mandat qui leur est donné.
3. **Les relations structurées (COMMENT).** L'approche partenariale pouvait donner lieu à différentes formes de relations structurées, même si les formes plus participatives ont été encouragées. Il s'agit de l'information participative, de la consultation, de la concertation, de la collaboration et de l'association.
4. **Les contributions (COMBIEN) de chacun.** Trois grandes catégories de ressources sont envisagées, soit les ressources humaines (temps consacré au projet, savoirs, énergie, contacts, crédibilité/réputation dans des milieux souvent inaccessibles à d'autres), les ressources matérielles (locaux, documents, etc.) et les ressources financières directes (dons, subventions ou autres) et indirectes (temps du personnel salarié).
5. **Les étapes de développement (QUAND).** Quatre étapes traversent le modèle. La première, celle d'émergence, permet aux initiateurs de repérer un territoire ayant des conditions facilitantes en place, de recruter un organisme coordonnateur et de fixer un cadre budgétaire. La deuxième, celle de mise en place du partenariat, est celle du recrutement de partenaires qui créent et animent les environnements écrits documentés, travaillent en fonction d'une cible commune, font le point sur le travail déjà fait à ce sujet et établissent des ententes sur ce que chacun pourra apporter au projet et en retirer. La troisième est celle de la réalisation et de la consolidation de l'approche partenariale qui donne lieu à la création et à l'animation d'un environnement écrit ainsi qu'à la collecte de données sur les actions et sur les compétences en lecture et en écriture des adultes. Des ajustements, voire des adaptations sont possibles, surtout dans un contexte de recherche-action. Finalement, la quatrième étape est celle de la maturité où les organismes

partenaires ainsi que les mandataires prennent le temps de faire un bilan de participation et d'envisager la pertinence d'entreprendre un second cycle de développement.

6. **Les choix à faire, à mettre en œuvre et à évaluer.** Ce dernier paramètre de l'approche vise à attirer l'attention sur le nombre important de choix à faire dans l'approche partenariale préconisée, tels que : assumer le mandat accepté, donner ses préférences au moment où l'on en discute en groupe, actualiser les décisions prises et être en mesure, tout au long du processus, de les expliquer et d'accepter de réévaluer une décision si l'on a en main de nouvelles données significatives.

Figure 3 : Approche partenariale au cœur de la recherche-action



Tirée de Bélisle, Roy et Mottais, 2019, adaptée de Bélisle, 1994

3. Méthodologie

La première section présente brièvement la forme de recherche-action choisie. La deuxième porte sur les organismes, les personnes intervenantes et les adultes participant aux activités documentées. La troisième section décrit sommairement les programmes sélectionnés. La quatrième situe la durée de la recherche-action et la cinquième présente les modes de collecte de données et le corpus analysé.

3.1 Stratégie de recherche et forme de recherche-action

La stratégie de recherche choisie est celle de la recherche-action, qui peut prendre différentes formes selon les contextes. Cependant, les acteurs et les auteurs qui émettent des prescriptions à son égard s'entendent généralement pour dire que c'est une méthode appropriée pour soutenir le changement. C'est nécessairement une démarche collective. La recherche-action fait appel à trois sous-processus : la recherche, l'action et la formation (Dolbec, 2003).

Comme son nom l'indique, la recherche-action vise, en même temps, à connaître et à agir; sa démarche est une sorte de dialectique de la connaissance et de l'action. (...) elle tend simultanément à créer un changement dans une situation naturelle et à étudier les conditions et les résultats de l'expérience effectuée. (Goyette et Lessard Hébert, 1987, p. 32)

Compte tenu des ressources disponibles, la présente recherche-action et le modèle mis à l'épreuve ne visent pas d'abord à améliorer ou à renouveler des pratiques existantes, bien que cela ne soit pas exclu. Plutôt, le changement visé dans les Assises (Bélisle, 2017) est que les environnements écrits participatifs soient davantage investis par les acteurs. L'intention méthodologique est :

Que des praticiennes et des praticiens, ainsi que les adultes, soient davantage à l'affût d'occasions de maintien des compétences en lecture et en écriture en dehors de l'école. Cette RA a donc, prioritairement, un enjeu politique, au sens donné par Van der Maren (1995; 2014), puisque l'on veut agir sur les croyances, les pratiques et les valeurs des milieux. Elle a aussi un enjeu pragmatique, dans le sens qu'elle pourra soutenir le développement d'actions et de moyens concrets et efficaces pouvant être pérennisés dans le milieu et pouvant inspirer d'autres praticiennes et praticiens agissant dans ce champ d'action. (*Ibid.*, p. 19)

La collecte de données dans les organismes s'est faite en deux vagues, la première, se déroulant principalement à l'hiver 2018, visait à documenter des activités régulières des organismes de terrain, la deuxième, principalement à l'automne 2018, portait sur des activités bonifiées ou créées pour la recherche-action.

3.2 Qui a participé à la présente recherche?

Cette recherche-action a été réalisée dans un contexte de collaboration entre un ministère, une commission scolaire et une université et, à ce titre, les exigences éthiques de la recherche

universitaire ont été respectées, notamment dans le recrutement des organismes et des personnes participantes. Le protocole éthique prévoit que les partenaires locaux soient identifiés et qu'ils y aient donné leur consentement. Cependant, les organisations qui se sont limitées à recevoir des activités ne sont pas nommées pour éviter d'identifier les personnes. Le Centre communautaire pour aînés de Verdun (CCAV) a cependant un statut particulier, car il a été très actif notamment dans la création et l'animation du coin lecture au sein de son organisme. Il a consenti à être identifié.

Quant aux personnes intervenantes ou participantes, elles ne sont pas nommées et l'anonymat leur est assuré. Toutefois, elles sont informées que si elles jouent un rôle clé dans la recherche-action, elles pourront être reconnues par leurs pairs qui savent qu'elles y ont participé. C'est pour cela que, tout au long de la rédaction, nous avons été soucieuses de brouiller quelques informations de contexte qui pourraient porter atteinte à la vie privée. Des codes sujets ont été utilisés et ont été changés pour des prénoms fictifs au moment de finaliser le rapport.

L'équipe de recherche est constituée de la chercheuse, de la praticienne-chercheuse et de l'auxiliaire.

3.2.1 Organismes locaux

Quatre organismes ont un statut de partenaires locaux de la recherche-action et participent à son comité de pilotage. Il s'agit du CEA coordonnateur, le CEA Champlain, et de trois organismes que l'on désignera comme « organismes de terrain » qui vont créer et animer des environnements écrits dans le cadre de la recherche-action. Il s'agit du Regroupement économique et social du Sud-Ouest (RESO), un organisme de développement local et d'aide à l'emploi et à la formation, de la Bibliothèque Jacqueline-De Repentigny, sise à Verdun et du Centre de santé des aînés Sud-Ouest – Verdun (CSASOV). Chaque organisme local a désigné une personne pour agir comme mandataire au sein du comité de pilotage et pour participer à la mise à l'épreuve du modèle⁷.

De plus, trois autres organisations ont accepté de recevoir dans leurs locaux des activités de la recherche-action. Il s'agit du CCAV, d'un HLM et d'une résidence privée pour personnes aînées.

3.2.2 Personnes intervenantes

Par personnes intervenantes, on entend des personnes des trois organismes de terrain ou de leurs partenaires qui ont signé un formulaire de consentement à participer à la recherche-action. Ces personnes interviennent directement auprès des adultes comme responsables du recrutement des adultes et de la conception ou de l'animation d'activités. Elles peuvent aussi donner une conférence, faire de l'accueil et de la référence, soutenir des adultes dans le cadre d'un stage, les accompagner lors d'une sortie, etc. Les personnes intervenantes comprennent aussi les gestionnaires ou les responsables des organismes ou des comités qui ont accepté que l'on recueille des informations les concernant, que ce soit lors d'une observation ou lors d'un entretien de recherche. Des personnes cumulent plusieurs de ces responsabilités. Elles sont 12 au total.

Parmi les personnes intervenantes, cinq d'entre elles ont été particulièrement actives dans la recherche-action, soit les trois mandataires ainsi que la conceptrice d'activités et un animateur du CSASOV. Il s'agit de trois femmes et deux hommes. Deux personnes sont dans la trentaine, les trois autres ont plus de 60 ans. Elles ont toutes un baccalauréat universitaire et trois ont une

⁷ Les lectrices et les lecteurs trouvent un peu plus d'informations sur les organismes de terrain dans la section 4.4 sur la mise à l'épreuve du modèle partenarial.

maitrise. Leur formation est dans des domaines variés : administration, bibliothéconomie, service social, sciences infirmières et sciences politiques. Quatre personnes ont un travail rémunéré dans l'organisme partenaire, l'autre, à la retraite, y est bénévole. La scolarité de leurs parents varie, allant du primaire à la maîtrise en passant par le secondaire et le collégial. Les parents ont œuvré ou œuvrent dans le monde ouvrier, en agriculture, en enseignement ou dans le domaine des lettres.

3.2.3 Adultes

Les adultes participants sont ceux ayant donné leur consentement à participer à la recherche-action. Ils sont 62 et proviennent de 9 groupes différents. Pour les fins de la recherche, nous les considérons dans deux sous-groupes (SG) : celui des adultes sans études postsecondaires, soit la population cible de la présente étude (n=36), et celui des adultes avec études postsecondaires dont la participation à la recherche-action est essentielle pour documenter les interactions dans les activités (n=26). Nous avons considéré comme adultes ayant, au moment de la collecte de données, des études postsecondaires, les personnes qui avaient complété plusieurs cours de niveau collégial ou universitaire, à titre d'étudiant libre ou inscrit à un programme reconnu au Québec, avec ou sans diplôme. Nous avons inclus dans le sous-groupe des adultes sans études postsecondaires deux personnes qui nous ont dit avoir eu une brève fréquentation collégiale, dont un adulte n'ayant complété aucun cours et qui n'a pas de diplôme du secondaire.

Le tableau 2 présente la répartition des adultes selon le plus haut niveau de scolarité fréquenté et les deux vagues de collecte de données.

Tableau 2 : Répartition des adultes participants selon le plus haut niveau de scolarité fréquenté et les vagues de collecte de données

Plus haut niveau de scolarité fréquenté	Vague 1	Vague 2	Total
Adultes sans études postsecondaires (SG1)			
Primaire	0	3	
Secondaire	9	24	
Sous-Total	9	27	36
Adultes avec études postsecondaires (SG2)			
Collégial	1	4	
Universitaire	11	10	
Sous-total	12	14	26
Total			62

Parmi les 62 adultes participants, trois personnes sur cinq sont des femmes. Le tableau 3 présente la répartition des adultes selon le sexe, les deux sous-groupes et les deux vagues de collecte de données.

Tableau 3 : Répartition selon le sexe, les sous-groupes et les vagues

Sexe	Vague 1		Vague 2		Total
	SG1	SG2	SG1	SG2	
Femme	4	5	18	11	38
Homme	5	7	9	3	24
Total	9	12	27	14	62

La quasi-totalité des 62 adultes participants a 25 ans et plus. Le tableau 4 présente la répartition des adultes selon l'âge, les deux sous-groupes et les deux vagues de collecte de données.

Tableau 4 : Répartition selon l'âge, les sous-groupes et les vagues

Âge	Vague 1		Vague 2		Total
	SG1	SG2	SG1	SG2	
18-24	1	0	0	0	1
25-64	5	5	13	7	30
65 et +	3	5	11	1	20
Données manquantes	-	2	3	6	11
Total	9	12	27	14	62

Parmi les 62 adultes participant à la recherche-action, quelques personnes sont issues de l'immigration. Elles sont 4 parmi les 36 adultes sans études postsecondaires et elles ont comme langue maternelle l'espagnol, l'arabe ou le français. On trouve aussi dans ce sous-groupe deux personnes anglophones natives du Canada.

Pour les personnes avec des études postsecondaires (sous-groupe 2) et trois personnes sans études postsecondaires, nous disposons seulement de données d'observation des activités (voir section 3.5), ce qui explique que nous n'avons pas, pour plusieurs d'entre elles, la donnée sur l'âge, sur le statut face à l'immigration ou sur la langue maternelle. Nous savons cependant qu'il s'agit d'une majorité de personnes de plus de 65 ans, natives du Québec.

3.3 Programmes sélectionnés selon deux vagues

Les trois organismes de terrain présentés plus haut offrent des programmes variés. Le terme « programme » n'est pas toujours celui qu'utilisent les organismes. Nous l'utilisons ici dans un sens large pour désigner un « groupe d'activités rattachées logiquement à un objectif ou à un ensemble d'objectifs » (Legendre, 2005, p. 1091).

Nous avons choisi de documenter des activités de trois programmes existants en vague 1 (V1) (Explore-Action, Cercle d'écriture de fiction, Programme de prévention des chutes). En vague 2 (V2) de collecte de données, les partenaires de terrain ont mis sur pied trois nouveaux programmes (Rallye dans le métro, Série d'ateliers d'informatique, Série d'ateliers santé), ont bonifié de façon plus ou moins substantielle un programme existant (Explore-Action dans deux groupes différents,

Programme de prévention des chutes) et ont inclus un programme existant, mais non documenté en vague 1 (Accueil et référence)⁸. Les activités sont décrites dans le chapitre des résultats (voir sous-section 4.2.3). Le tableau 5 présente la répartition des adultes sans études postsecondaires (n=36) selon le lieu et le programme de recrutement.

Tableau 5 : Répartition des adultes sans études postsecondaires (n=36) selon les programmes

Organisme	RESO		Bibliothèque			CSASOV		Biblio CSASOV	Total
	Explore-Action	Rallye dans le métro (annulé)	Cercle d'écriture de fiction	Série ateliers d'informatique	Accueil et référence	Programme de prévention des chutes ⁹	Ateliers sur les chutes révisés	Série ateliers santé suivie coin lecture au CCAV	
Vague 1	5	-	1	-	-	3	-	-	9
Vague 2	7	0	-	4	1	-	6	9	27
Total	12	0	1	4	1	3	6	9	36

3.4 Durée de la recherche-action

Les premières démarches pour trouver le CEA coordonnateur de terrain commencent dès février 2017, mais l'insertion de ce type de recherche dans une année scolaire déjà bien engagée chez toutes les personnes et organisations concernées représente plusieurs défis. La signature des contrats avec la commission scolaire gestionnaire se fait au début de l'automne 2017, moment où le calendrier est réajusté. La signature des consentements des organismes de terrain, selon le protocole éthique, se fait en octobre 2017 et chacune des ententes pour la compensation financière de base est établie à la fin de novembre 2017. Le premier comité de pilotage a lieu au début de décembre.

Le tableau 6 présente le calendrier prévu dans le document sur les Assises (Bélisle, 2017) et la durée réelle de la recherche-action. La recherche-action a eu une durée globale de 27 mois, dont 17 (de décembre 2017 à avril 2019) où les acteurs de terrain étaient mobilisés.

⁸ Nous avons très peu documenté ce programme puisque nous disposons d'une seule FRA avec consentement (voir 3.5) et qu'une seule personne a été interviewée. Nous n'entrons donc pas dans les détails le concernant.

⁹ Dans le cadre du programme régulier de prévention des chutes du CSASOV, un adulte a été recruté via l'accompagnement individuel et les autres ont participé à un atelier.

Tableau 6 : Calendrier de la RA

Étapes ¹⁰	Durée prévue	Période prévue	Durée réelle	Période réelle
Émergence	4 mois	Février – mai 2017	7 mois (incluant les vacances)	Février – août 2017
Mise en place du partenariat	5 mois (incluant les vacances)	Juin – octobre 2017	5 mois	Septembre 2017 – janvier 2018
Réalisation et consolidation	10 mois (incluant les vacances)	Novembre 2017 – août 2018	12 mois (incluant les vacances)	Février 2018 – janvier 2019
Maturité (rapport)	4 mois	Septembre – décembre 2018	3 mois	Février – début mai ¹¹ 2019
Total	23 mois		27 mois	

3.5 Méthodes de collecte de données

La collecte de données commence dès l'automne 2017 pour documenter la mise en place du partenariat et se termine en février 2019. Cependant, la majorité des activités de collecte de données se fait sur une période de six mois, soit en février et en mars 2018, puis d'octobre 2018 à janvier 2019. Les méthodes de collecte de données sont les suivantes :

1. **Observation participante** de 22 activités avec carnet de terrain et rédaction d'un journal d'observation (JO)^{NV 12}. Près de 70 heures d'observation ont été réalisées par l'équipe de recherche.
2. **Journal de terrain** de la coordonnatrice de terrain (JTC)^{NV} qui permet de suivre les échanges avec les partenaires locaux. Les courriels entre eux, pendant la vague 2 sont consignés dans un registre. Ce mode a paru plus économique que de tout retranscrire dans le JTC.
3. **Fiches de retour sur les activités (FRA)^{NV}** rédigées par les mandataires. Il y a deux formats : l'un sans consentement portant sur une activité, l'autre avec consentement où la personne intervenante ajoute, s'il y a lieu, des éléments relatifs aux interactions face à l'écrit d'adultes participant à la recherche-action. Un total de 29 FRA a été préparé.
4. **Documents d'archives (DA), documents témoins (DT) et comptes rendus (CR)**. Les DA sont des documents publics accessibles en ligne ou des documents papier publics.

¹⁰ Pour une définition sommaire de ces étapes, voir la section 2.3.

¹¹ Le rapport est terminé en mai 2019, mais sa mise en ligne est prévue ultérieurement. La diffusion de résultats devrait se poursuivre en 2019 et en 2020. On peut consulter le site du CÉRTA (www.erta.ca) pour connaître d'autres publications découlant de ce projet.

¹² La plupart des données qualitatives sont traitées par le logiciel NVivo 11. Il s'agit des données recueillies par les éléments suivis de NV. Nous procédons par analyse de contenu à partir de rubriques établies sur la base de notre cadre de référence.

Les DT sont des documents internes soutenant les activités documentées pendant la recherche-action, des productions des adultes qu'ils ont accepté de nous remettre, des photographies et autres. Ces derniers sont particulièrement utiles pour la rédaction de journaux d'observation (JO). Nous n'en avons pas fait une analyse détaillée. Au total, 314 documents ont été archivés. De plus, on trouve les comptes rendus (CR) des rencontres du comité de pilotage qui ont été intégrés dans le corpus analysé.

5. **Entretien individuel avec des adultes (EIA)^{NV}**, de type semi-structuré, avec 11 adultes. La durée a varié entre 40 minutes et 104 minutes. Les entretiens ont eu lieu quelques jours après la fin du programme et ont été enregistrés et transcrits pour analyse. Ces EIA ont été menés par l'une ou l'autre des membres de l'équipe de recherche.
6. **Groupe de discussion avec des adultes (GDA)^{NV}**. Les personnes rencontrées dans les GDA ne sont pas les mêmes que celles de l'EIA. Il y a eu 4 GDA regroupant 20 adultes. La durée a varié entre 73 minutes et 104 minutes, sans la pause. Les GDA ont eu lieu quelques jours après la fin du programme et ont été enregistrés et transcrits pour analyse. Ces GDA ont été menés par l'une ou l'autre des membres de l'équipe de recherche.
7. **Groupe de discussion avec les personnes animatrices y compris un complément (GDPAC)^{NV}**. Trois personnes ont participé à ce groupe de discussion. Les échanges d'une durée de près de trois heures ont eu lieu en décembre 2018 et étaient animés par la chercheuse. Ils ont été enregistrés; une synthèse a été produite par la chercheuse au début de janvier et a été validée par les personnes présentes. Une animatrice absente lors de cette rencontre a été rencontrée en janvier pour recueillir ses propos sur les mêmes sujets. On en a fait aussi une synthèse ajoutée en complément distinct à celle du groupe de discussion. Ce sont ces synthèses qui sont analysées.
8. **Questionnaire sociodémographique (QSD)** pour recueillir des données sociodémographiques en fin des EIA (n=11), des GDA (n=20) et du GDPAC (n=4) ainsi qu'auprès d'un responsable du recrutement présent tout au long de la recherche-action. Nous n'avons pas de données sociodémographiques détaillées sur 5 personnes de la population cible (sous-groupe des adultes sans études postsecondaires) et sur l'ensemble des personnes ayant des études postsecondaires.
9. **Entretien avec mandataire et gestionnaire (EMG)^{NV}**. Ce mode de collecte a été ajouté à l'automne 2018 pour mieux comprendre le défi de recrutement de la population cible et pour aborder la question de la compatibilité de la mission des organismes de terrain avec le but et les objectifs de la recherche. Menés par la chercheuse, ils ont été enregistrés et transcrits. Les trois mandataires et deux gestionnaires ont été rencontrés. La troisième gestionnaire a été consultée préalablement et sa collègue a pu rapporter son propos.
10. **Questionnaire aux adultes au téléphone (QAT)** pour les adultes sans études postsecondaires (population cible de la RA) en janvier 2019. La passation a duré une vingtaine de minutes et a eu lieu du 8 au 19 janvier 2019¹³. Les réponses ont été notées directement par l'auxiliaire de recherche dans un fichier numérique prévu à cet effet et traitées dans le logiciel SPSS. Le taux de participation est de 72 %, soit 26 adultes sur

13 Les appels ont eu lieu à divers moments de la journée et de la semaine, incluant un samedi. Si la personne avait laissé une adresse courriel dans son formulaire de consentement, on lui a écrit une ou deux fois, selon les cas, en annonçant notre appel et donnant nos coordonnées. Les 36 personnes ont été appelées au moins trois fois, avec message sur leur boîte vocale si présente. Après trois appels, la personne a été considérée comme non répondante (n=6). Deux adultes rejoints ont refusé de répondre. Un des numéros ne nous a pas menés à la bonne personne et un numéro était hors service. Un questionnaire n'a pas été rempli jusqu'à la fin, mais les réponses obtenues ont été retenues.

une possibilité de 36. Il s'agit de 20 femmes et de 6 hommes : 8 personnes ayant participé au programme du RESO, 4 de la Bibliothèque, 6 du CSASOV et 8 du programme conjoint entre la Bibliothèque et le CSASOV. Tous les programmes des deux vagues sont couverts.

Dans les prochains chapitres, les extraits de l'une ou l'autre de ces sources sont identifiés par l'abréviation ou par le prénom des personnes. Dans le cas des personnes participantes aux activités, l'extrait peut être tiré d'un entretien individuel (EIA) ou d'un groupe de discussion (GDA). Pour éviter que les personnes participantes ne soient reconnues, ces deux sources ne sont pas identifiées. Le tableau 7 présente le corpus avec des précisions sur les sources.

Tableau 7 : Modes de collecte de données selon les organismes et les deux vagues

Mode de collecte ¹⁴	Vague 1			Vague 2				Total
	RESO	Biblio	CSASOV	RESO	Biblio	CSASOV	Biblio/CSASOV	
Activités observées (heures observation)	4 (22)	2 (4)	1 (1,5)	6 (24)	3 (6)	2 (4)	4 (8)	22 (69,5)
FRA	5	4	2	6	12	0	0	29
DA et DT	80	26	13	60	56	22	57	314
EIA	--	1	3	3	4	--	--	11
GDA (personnes)	1 (5)	--	--	1 (3)	--	1 (6)	1 (6)	4 (20)
QSD EIA et GDA	5	1	3	6	4	6	6	31
GDPAC (personnes)	--	--	--	(1)	(1)	(2)	--	1 (4)
QAT	2	1	2	6	3	4	8	26

3.6 Limites de l'étude

Cette étude comporte un corpus riche et les analyses donnent selon nous des pistes très pertinentes, mais les lectrices et les lecteurs sont incités à la prudence. D'une part, la méthodologie de la recherche-action ne permet pas de généralisation et la transférabilité des résultats reste limitée compte tenu d'un contexte difficile à reproduire ailleurs. Ainsi, une éventuelle programmation mise de l'avant par le MEES, ou tout autre acteur, devra tenir compte de la variabilité des contextes dans la mise en œuvre d'environnements écrits en faveur de la mobilisation de compétences en lecture et en écriture chez les adultes sans études postsecondaires. Voici les limites identifiées :

- La durée de la recherche-action proprement dite paraît trop courte pour sa complexité, soit 20 mois à partir de septembre 2017 (voir section 3.4);

¹⁴ Le JTC n'est pas inclus dans ce tableau puisqu'il regroupe les interventions auprès de tous les organismes locaux. Il a cependant été utilisé pour les analyses.

- Le petit nombre d'adultes recrutés de la population cible;
- Les adultes moins scolarisés (primaire et 1^{er} cycle du secondaire) sont peu nombreux; ceux qui ont donné leur consentement sont souvent silencieux lors des activités observées et ils n'ont pas tous participé à un entretien ou à un groupe de discussion;
- L'occupation et l'âge de notre échantillon ne sont pas représentatifs des adultes de la population cible;
- Des lieux de recrutement ont pu introduire un certain biais dans les résultats, car on pourrait avoir rejoint plus de personnes intéressées par la lecture-écriture et peu de réfractaires. Il y a aussi dans l'échantillon cinq cas de lectrices et de scripteurs dont les pratiques sont atypiques avec un investissement très positif dans l'écrit;
- La courte durée de la période d'observation (6 mois) et la très courte durée de certaines activités ou de certains programmes, donc de la participation des adultes, peuvent difficilement contribuer à la prévention de la dégradation des compétences. En effet, un des premiers facteurs reconnus sur les conditions de réussite de programmes de prévention est la durée ainsi qu'une certaine intensité des interventions (ex. : Gaudet et Breton, 2009);
- L'animation des activités avec lecture et écriture repose beaucoup sur la formation des personnes intervenantes et celle-ci est très variée;
- Le parcours de la coordonnatrice de terrain, relativement exceptionnel, a permis un accompagnement plus soutenu pour créer et animer les environnements écrits participatifs, ce qui n'était pas prévu au départ, mais s'est avéré nécessaire pour créer et animer un environnement écrit participatif dans deux des organismes.

4. Résultats

Ce chapitre sur les résultats comporte cinq sections. La première porte sur les adultes sans études postsecondaires qui ont participé à la recherche-action. La deuxième décrit les environnements écrits documentés. La troisième met en relation la perception des adultes à l'égard du maintien ou du rehaussement de compétences grâce à leur participation aux activités documentées par la recherche-action et des changements éventuels de pratiques de l'écrit depuis cette participation. La quatrième revient sur le modèle partenarial mis à l'épreuve et la cinquième sur l'atteinte du but et des objectifs.

4.1 Portrait des adultes sans études postsecondaires de notre étude

Cette section comporte cinq sous-sections. La première porte sur quelques caractéristiques spécifiques des adultes sans études postsecondaires de notre étude, la deuxième sur les activités de lecture et d'écriture dans la vie courante, la troisième sur le sentiment de compétence qu'ont ces adultes à l'égard de l'écrit, la quatrième sur leur perception de gain ou de perte de compétence depuis la fin de leur scolarisation et la cinquième fait un retour sur l'ensemble avec quelques liens avec le cadre de référence et la littérature.

4.1.1 Caractéristiques d'adultes sans études postsecondaires

Comme mentionné plus haut, 62 adultes ont accepté de participer à la recherche-action, dont 36 sont sans études postsecondaires. Parmi les 33 pour qui nous avons les données plus précises de scolarité¹⁵, la majorité est sans diplôme du secondaire (n=21). Parmi ces adultes, deux ont aussi réussi le test de développement général (TDG) et quatre les tests d'équivalence de niveau de scolarité (TENS)¹⁶.

Le tableau 8 donne des précisions sur le niveau fréquenté le plus élevé chez les adultes sans études postsecondaires (n=33).

15 Cinq personnes de ce sous-groupe n'ont pas rempli le questionnaire sociodémographique. Deux d'entre elles ont le primaire comme niveau de scolarité le plus élevé. Les trois autres ont fréquenté le secondaire, sans autre précision.

16 Le TDG permet d'établir si la personne de 18 ans et plus a certains des préalables requis pour être admise en formation professionnelle; les TENS donnent lieu à l'attestation d'équivalence de niveau de scolarité (AENS) qui confirme que la personne a acquis des connaissances de base équivalentes à celle de la formation générale de niveau secondaire (MEES, 2015).

Tableau 8 : Répartition des adultes sans études postsecondaires de la RA selon le plus haut niveau de scolarité fréquenté

Plus haut niveau de scolarité fréquenté	(n=33)
Adultes les moins scolarisés (n=9)	
Primaire	3
1 ^{er} cycle du secondaire ¹⁷	6
Adultes sans diplôme ayant fréquenté le 2^e cycle du secondaire (n=12)	
3 ^e secondaire	5
4 ^e secondaire	5
5 ^e secondaire, sans diplôme	2
Adultes diplômés du secondaire (n=12)	
DEP	3
DES	4
DES et DEP	5

Compte tenu du défi de recrutement (voir sous-section 5.1.1), nous avons recruté des adultes d'autres arrondissements que ceux de Verdun et du Sud-Ouest, mais qui y ont obtenu des services. Parmi les 31 personnes qui nous ont laissé leur code postal, 10 vivent dans l'arrondissement de Verdun et 15 dans le Sud-Ouest; les autres sont de LaSalle (4), Lachine (1) et Rosemont (1).

4.1.2 Activités de lecture et d'écriture dans la vie personnelle ou professionnelle

Si les personnes rencontrées lors de la recherche-action lisent et écrivent dans leur vie quotidienne, le type et la longueur des documents ainsi que la fréquence de lecture et d'écriture paraissent très variés. Des personnes semblent à l'aise dans des pratiques personnelles (ex. : écriture de fiction), mais elles évitent d'autres pratiques plus formelles (ex. : remplir des formulaires). Les pratiques qui ne portent pas à grande conséquence si la compréhension du texte est en partie erronée paraissent les plus populaires, comme les échanges informels sur Facebook ou les petits mots.

Comme documenté dans plusieurs études (ex. : Bélisle, 2007; 2008; Calderón López et Thériault, 2017), plusieurs personnes participantes associent d'emblée la lecture à celle de documents volumineux tels les romans, et l'écriture à la rédaction de textes longs nécessitant un travail de composition. Il faut parfois insister pour qu'elles nous parlent d'activités de lecture et d'écriture ordinaires comme les textos ou les petits mots à la maison, le fil d'actualité de Facebook, etc.

Les personnes participantes qui disent lire peu reconnaissent d'emblée que certaines formes de lecture peuvent être ardues : « Donne-moi un *Archie*, bien là, je te le lis (rire). Mais une brique, je me perds dans l'histoire, je me perds avec qui parle... peut-être que j'ai pas toute la concentration. » (Hugo)

¹⁷ La 7^e année, même si elle faisait partie du primaire au moment où les personnes ont fait leur scolarité, est classée ici comme la première secondaire.

4.1.2.1 Numérique

Différentes technologies soutenant l'écriture ou la lecture sont mentionnées par les adultes, comme la machine à écrire, une caisse enregistreuse ou les écrits en bas d'écran de télévision, mais celles le plus souvent mentionnées relèvent du numérique. Ainsi, la majorité des adultes rencontrés semblent utiliser, occasionnellement ou plus souvent, un cellulaire, une tablette ou un ordinateur¹⁸. Les personnes qui ne parlent pas ou peu d'usage numérique sont plus souvent des personnes âgées. Notre étude traite du numérique de façon très générale et on ne constate pas d'importantes différences dans le type d'activités avec le numérique mentionnées par les personnes de 65 ans et plus sans études postsecondaires et les plus jeunes (ex. : réseaux sociaux, recherche sur Internet).

Toutes n'ont pas accès à Internet à domicile et certaines indiquent se rendre dans des lieux publics (ex. : bibliothèques municipales, McDonald's, etc.) pour y avoir accès. Elles vont sur le web pour se divertir (ex. : regarder un film sur Netflix), pour la vie domestique (ex. : faire son épicerie en cherchant les circulaires en ligne), pour la recherche d'emploi ou de programmes de formation ou pour aider leurs enfants à faire des devoirs. Cependant, peu d'entre elles mentionnent avoir eu à utiliser le numérique en emploi¹⁹. Les personnes participantes sont actives sur les réseaux sociaux pour se tenir informées de l'actualité et pour avoir des nouvelles de leurs proches. Certaines apprécient la rapidité du numérique qui permet plus de proximité avec la famille : « Avec ma fille, mais plus avec Messenger, on se parle plus... tu attends pas après une lettre, c'est immédiat. » (Cécile) Elles utilisent également Internet pour chercher des informations ou des définitions. Ici aussi, la rapidité est attrayante : « Si je ne suis pas sûr, je m'en vais sur Internet (rires), tu le sais tout de suite. » (Alain)

Pour quelques personnes, le cellulaire permet de noter des idées : « J'ai un million de notes dans mon téléphone, j'écris mes trucs là-dessus. » (Léo) Le cellulaire permet aussi d'avoir des applications qui simplifient la vie (ex. : planifier son trajet pour le transport en commun). Cependant, même si le numérique est très présent dans leur vie quotidienne, plusieurs personnes participantes indiquent être attachées à la forme papier-crayon. Certaines mentionnent également avoir de la difficulté ou ne pas aimer utiliser les plateformes numériques institutionnelles (ex. : guichet automatique, catalogue numérique de la bibliothèque) avec une marche à suivre prédéterminée²⁰.

4.1.2.2 Journaux, magazines, revues et autres

Des personnes mentionnent lire les affiches ou les babillards dans les endroits publics ou dans les organismes qu'elles fréquentent. Les journaux en ligne ou en format papier sont mentionnés. Le journal *24 Heures*, un journal papier gratuit distribué aux abords du métro de Montréal, est souvent mentionné. Des adultes mentionnent lire des magazines (ex. : CAA, FADOQ, VIRAGE, etc.), parfois directement dans les magasins (sans les acheter).

18 Certains usages numériques ne sont pas associés spontanément à la lecture ou à l'écriture par des personnes participantes, comme le texto.

19 On peut penser que cela s'explique par une combinaison de la période où les gens ont travaillé, le tiers de notre échantillon ayant plus de 65 ans, et du fait que d'autres n'ont pas eu d'emploi demandant un recours, qu'ils jugent significatif, à de la lecture ou de l'écriture via un ou des instruments numériques.

20 Ce type d'instruments se trouve dans des lieux publics où les gens doivent potentiellement attendre dans une file, ce qui peut être intimidant pour la personne au guichet qui se trompe. Des personnes, isolées ou non, pourraient aussi préférer les relations en face à face à l'interaction avec la machine.

4.1.2.3 Livres et bandes-dessinées

Plusieurs personnes mentionnent lire ou consulter des livres (ex. : livres de cuisine, biographies, romans, bandes dessinées, livres de prières, dictionnaires, etc.) de façon régulière ou non. Des parents de jeunes enfants mentionnent leur faire la lecture d'histoires.

4.1.2.4 Activités ludiques avec lecture et écriture

Les mots croisés et les sudokus paraissent populaires parmi les adultes rencontrés, particulièrement chez les personnes âgées. Un jeu comme le scrabble est mentionné. Les adultes qui s'adonnent aux mots croisés jugent que cela les aide à développer du nouveau vocabulaire.

4.1.2.5 Lecture et écriture domestique

Des adultes écrivent sur un calendrier ou le consultent. Il y a aussi les écrits pour les listes d'épicerie. La consultation de circulaires et de manuels d'instruction est également mentionnée. Ceux qui cohabitent avec quelqu'un écrivent parfois ou régulièrement de petits mots à la maison.

4.1.2.6 Écriture d'expression ou de création

Certains adultes mentionnent faire de la correspondance, écrire des cartes de souhait et tenir des écrits personnels comme un journal intime, de la poésie, de l'écriture fantastique.

4.1.2.7 Lettres officielles, documents administratifs, guides

Des adultes abordent la documentation officielle avec les services gouvernementaux, comme les lettres, les formulaires d'impôt, le document pour préparer l'examen pour le permis de conduire, ou encore les offres d'emploi, les factures ou les courriels. Ces documents font davantage appel à l'aide de personnes de l'entourage ou du personnel des organismes concernés. Ainsi, les personnes apprécient pouvoir se rendre sur place ou parler à quelqu'un par téléphone pour valider leurs réponses, car les conséquences peuvent être importantes en cas d'erreur. Elles font également appel à leurs proches, tout particulièrement lors d'une démarche ayant une portée légale. Certaines disent aussi s'aider d'un dictionnaire ou chercher des réponses sur Internet.

4.1.2.8 Documents professionnels

Dans la vie professionnelle, les adultes disent avoir eu à consulter des guides d'installation, des schémas et des dessins ainsi que des instructions en santé et sécurité au travail. Une personne mentionne avoir eu à travailler sur des demandes de subvention. Certaines mentionnent avoir eu à écrire des rapports. Mais les pratiques professionnelles peuvent aussi être le fait d'initiatives personnelles : « Quand j'ai fait un stage en charcuterie, je m'étais fait de petits post-it avec des noms de viandes sur les portes de frigidaire pour être sûre. » (Léa)

4.1.3 Sentiment de compétence face à la lecture et l'écriture

Les adultes participant à l'étude ont en général un investissement positif dans certaines pratiques de lecture ou d'écriture, mais pas dans toutes. Même chez les grandes lectrices, il y a des types

d'écrits qui semblent être évités, comme les outils numériques des institutions. Des adultes manifestent un réel plaisir dans certaines activités de lecture ou d'écriture et leurs propos indiquent un fort sentiment de compétence. D'autres sont plus mitigés, conscients qu'ils n'utilisent pas toutes les formes de lecture et d'écriture et que certaines sont plus ardues. Chez quelques personnes rencontrées, il y a une grande fierté face à leurs compétences en lecture et en écriture et l'idée même de demander de l'aide, abordée lors de nos entretiens, leur semble incongrue. « Je suis capable de décortiquer mes textes. Seigneur! » (Édith) D'autres qui fréquentent des personnes plus scolarisées qu'elles constatent parfois une différence : « J'ai toujours un sentiment d'infériorité, un peu par rapport à des gens plus... qui n'ont pas quitté l'école jamais, puis qui ont plus une vie académique, qui connaissent plus de mots que moi. » (Léo)

Le marqueur du sentiment de compétence le plus significatif dans les propos des adultes se rapporte aux fautes : plus une personne juge faire des fautes, moins elle se sent compétente, et inversement. « Je suis une experte en grammaire française [...]. Je ne fais pas de fautes, c'est très, très rare. » (Sarah) Plusieurs adultes restent marqués par l'évaluation écrite du français lors de leur passage scolaire : « C'est drôle, c'est une affaire d'enfant, mais... j'ai tout le temps regretté de pas être bonne en français. » (Agnès) Le nombre de fautes d'orthographe dans un texte est un repère : « Tu vas me demander d'écrire un texte, mettons de 500 mots. Je vais avoir peut-être 10 fautes. » (Emma) Savoir qu'ils font des fautes n'empêche pas certains adultes d'écrire : « Je sais que j'en fais des fautes d'orthographe [...] Ça m'arrête pas d'écrire. » (Arthur)

4.1.4 Perception de gain et de perte de compétences après l'école

Parmi les personnes participantes qui jugent ne pas maîtriser suffisamment la langue écrite, certaines affirment avoir oublié des règles de grammaire et du vocabulaire ou avoir perdu de la fluidité d'écriture : « Quand tu vas à l'école, tu es habituée avec ces mots-là. La facilité d'expression. Tes phrases sont plus belles. Les adjectifs sont comme mieux placés. » (Anne) Des personnes âgées se rendent compte que la lecture et l'écriture deviennent plus difficiles avec l'âge : « Tu en perds, parce que le cerveau n'a pas la capacité de tout emmagasiner. » (Édith)

Ainsi, parmi les personnes participantes, certaines constatent qu'elles ont perdu des compétences en lecture ou écriture depuis la fin de leur fréquentation scolaire. Le manque de tâches ou d'occasions de lire et d'écrire dans la vie professionnelle est souvent mentionné. « Si tu n'as pas une job qu'on écrit beaucoup, bien tu perds... parce que tu écris moins. » (Léa) « Quand on lâche l'école, tu écris plus tellement après. » (Gilles)

Le manque d'occasion peut être jumelé au manque de temps pour des adultes occupant des emplois exigeants physiquement : « J'avais pas beaucoup le temps de lire ou d'écrire, je travaillais sur la construction, c'était dur. » (Enzo) Le manque de temps est aussi associé aux responsabilités parentales : « Quand j'ai eu mon enfant en 94, j'ai arrêté de lire. » (Agnès)²¹

D'autres personnes, au contraire, jugent avoir amélioré leurs compétences depuis l'école. Le fait d'avoir travaillé dans un milieu qui demandait de lire et d'écrire est mis de l'avant comme explication au maintien de compétences, voire à leur amélioration. Chez les deux personnes ayant fait un DEP en secrétariat et ayant travaillé longtemps dans le domaine, le confort avec l'écrit est contrasté avec celui d'autres personnes rencontrées. Aussi, des dames âgées ayant dû arrêter leur scolarité par obligation ont un investissement très positif dans la lecture.

21 On sait par ailleurs que la venue d'un enfant peut agir comme incitatif à un retour aux études ou soutenir la réactivation, voire l'ajout de nouvelles pratiques de l'écrit (ex. : Mercier, 2015).

L'environnement numérique des adultes joue un rôle dans la perception de gains ou de pertes de compétences, notamment la multiplication des abréviations dans les textos ou les correcteurs intégrés. Aussi, on peut imputer ces pertes au fait de vivre dans un environnement où les accrocs à la langue sont nombreux et tolérés : « C'est sûr, j'en ai perdu un peu à force aussi de lire du monde sur, admettons Facebook, des affaires de même. Ça fuck. » (Léo) Par ailleurs, les communications via les médias sociaux suscitent parfois de l'entraide dans l'écriture, notamment lorsque l'on écrit dans une autre langue que sa langue maternelle : « Des fois, j'écris à mon beau-frère qui est Québécois, puis même à des copines des fois. Je vais leur écrire et ils corrigent mon mot. » (Jorge)

Des personnes sont aussi conscientes du rôle de modèle qu'elles peuvent jouer dans le développement d'habitudes de lecture chez leurs enfants. La lecture d'histoires est mentionnée à ce titre par quelques-uns.

Les propos qui précèdent proviennent principalement des groupes de discussion ou des entretiens individuels. L'entretien téléphonique apporte moins de nuances : la majorité des personnes répondantes indiquent qu'elles ont continué à lire (n=22) et à écrire (n=22) après leur fréquentation scolaire et qu'elles n'ont pas perdu leurs compétences en lecture (n=18) et écriture (n=18). Cependant, les personnes inscrites à Explore-Action indiquent plus que les autres avoir perdu des compétences en écriture depuis la fin de leur fréquentation scolaire (n=5/8). On peut supposer que ce programme étant plus long que les autres, les activités de lecture et d'écriture y sont plus nombreuses et exigeantes et les amènent à faire cette observation.

4.1.5 Retour sur le portrait des adultes

Se rapportant au modèle de compréhension des environnements écrits à mettre en œuvre dans la recherche-action (Bélisle, 2017), on peut confirmer que les adultes vivent dans un environnement où il y a omniprésence de l'écrit dans les sphères de vie domestique, familiale, professionnelle et de loisirs. Dans plusieurs études sur les pratiques de l'écrit de la vie courante (ex. : Mercier, 2016; Papan et Thériault, 2016; Thériault et Bélisle, 2012), les événements de santé sont souvent mentionnés, mais ce n'est pas le cas ici, même si une partie des personnes répondantes est recrutée à partir d'un intérêt pour la santé. Il n'y a que quelques traces dans le corpus de témoignages de lecture et d'écriture en lien avec des événements de santé, personnels ou à titre de personne aidante (ex. : comprendre ce que le médecin explique, dépliants reçus). D'autre part et comme cela est documenté ailleurs, la lecture et l'écriture apparaissent en soutien au travail domestique y compris les soins à la famille (ex. : Mercier, 2016).

Comme l'indique la littérature, les situations rapportées comportent des degrés variables de liberté et de contrainte. Les adultes nous rapportent surtout des activités où l'écrit est en appui à la vie courante. Outre le programme où nous les avons rencontrés, ils semblent avoir peu participé à des formations structurées* où l'écrit les aurait marqués. La majorité des activités mentionnées sont des activités de lecture et d'écriture avec un degré élevé de liberté et, sans surprise, celles qui demandent plus d'aide sont celles qui comportent plus de contraintes : plateformes numériques des institutions, correspondance officielle, préparation d'examens comme celui pour la citoyenneté. Cette pratique de médiation de l'écrit dans les communications avec les institutions est documentée dans des milieux divers (santé, aide de dernier recours, etc. (ex. : Papan, 2012; Papan et Thériault, 2016).

Les dispositions des adultes à l'égard de l'écrit sont variées, mais aucun des adultes rencontrés n'a manifesté un retrait total de la lecture et de l'écriture dans sa vie ou un investissement négatif dans les formes de lecture et d'écriture proposées lors des activités ou dans les usages rapportés. Il

s'agit ici d'un biais de notre étude puisque plusieurs des programmes où nous avons rencontré les adultes sont des programmes qui mettent la lecture et l'écriture au cœur de leur propos (ateliers écriture de fiction, informatique et santé). Dans le cas d'Explore-Action, l'usage de l'écrit est central et, selon une animatrice, les adultes qui sont totalement réfractaires font partie de ceux qui quittent en tout début de programme. Seul le programme de prévention des chutes aurait pu nous permettre de recruter des gens n'ayant aucune ouverture à lire et à écrire, rien n'annonçant qu'on travaillerait avec l'écrit, mais cela ne semble pas avoir été le cas²².

4.2 Environnements écrits documentés

Rappelons que la présente recherche-action visait à créer et à animer un environnement écrit participatif (voir sous-section 2.1.3). Ce type d'environnement pourrait, plus que les autres, contribuer à la participation active et à la mobilisation des compétences en lecture et en écriture « des adultes ayant un bas niveau de littératie » (Bélisle, 2017, p. 15).

La présente section se divise en cinq sous-sections. La première porte sur des distinctions entre les activités documentées dont il faut tenir compte pour comprendre les défis d'atteindre la cible commune de la recherche-action. La deuxième présente une synthèse de la présence physique de l'écrit dans les espaces où se déroulent les activités documentées, y compris les documents utilisés au sein même de ces activités. La troisième décrit les activités documentées pendant la recherche-action. La quatrième dégage les principales stratégies d'animation des environnements écrits étudiés, en les associant aux trois types d'environnements écrits. La cinquième fait un retour sur la section.

4.2.1 Distinctions selon les activités documentées

Les analyses nous permettent de dégager trois caractéristiques qui distinguent les activités documentées et influencent les possibilités pour les organismes de mettre en place un environnement écrit participatif : la durée des programmes²³; les objectifs des programmes et les motifs de participation des adultes; et le degré d'expertise des organismes et des personnes à l'égard des activités documentées.

4.2.1.1 Durée des programmes

La durée des programmes est un facteur important pour installer un climat de confiance et une collaboration entre les membres du groupe, surtout si certains sont peu habiles avec l'écriture ou la lecture ou manquent de pratique. Le programme Explore-Action est distinctif des autres à cet égard : c'est un programme de 16 semaines, dont 4 semaines optionnelles de stage selon les besoins et objectifs de chaque personne. Les 10 premières semaines comportent des ateliers en groupe, des visites et des rencontres individuelles. Les observations pour la recherche-action ont eu lieu pendant ces semaines. Les rencontres individuelles se poursuivent pendant les 6 autres

22 Bien que cette étude n'ait pas évalué le niveau de littératie des gens à partir des types de textes recueillis ou mentionnés, du respect ou non des consignes, des copies consultées et des témoignages entendus, on peut penser que la majorité des personnes sans études postsecondaires (n=36) pourrait se classer à un niveau 2. Un certain nombre pourrait se classer au niveau 3 dans le contexte de tests du PEICA. Voir une présentation abrégée de ces niveaux sous le terme « littératie » dans le lexique en annexe.

23 La section 3.2 précise la définition donnée au terme « programme ». Le tableau 5 présente aussi les programmes documentés.

semaines avec accompagnement des adultes dans la mise en œuvre de leur plan d'action. Pour les autres programmes documentés, la durée totale varie d'une heure (atelier de prévention des chutes, V1) à 20 heures (Cercle d'écriture de fiction, V1)²⁴. Bien sûr, la durée des programmes a eu une incidence sur la présence sur le terrain de l'équipe de recherche, puisque les activités du RESO ont bénéficié de 46 heures d'observation (trois groupes différents), un nombre de beaucoup supérieur à celui des autres activités documentées (voir tableau 7).

4.2.1.2 Objectifs des programmes et motifs de participation des adultes

Le programme Explore-Action est soutenu par Emploi-Québec afin d'aider des personnes éloignées du marché du travail à poursuivre leur cheminement professionnel. La plupart des adultes qui y participent reçoivent une allocation financière de l'État. La participation à ce programme peut relever de la contrainte ou de la motivation extrinsèque pour certains adultes puisque l'allocation est un complément appréciable à l'aide de dernier recours à laquelle plusieurs doivent faire appel. Cela n'empêche pas, par ailleurs, de trouver une motivation intrinsèque au fil du programme; ainsi, chez les adultes ayant consenti à participer à la recherche-action, on constate généralement un fort engagement dans la démarche proposée et une motivation à mieux se connaître, à mieux connaître les options permettant un choix de formation ou de secteur d'emploi, à apprendre à mieux gérer leur temps, à se préparer à une entrevue, etc.

Les ateliers d'informatique offerts par la Bibliothèque Jacqueline-De Repentigny visent plutôt des adultes qui veulent apprendre des techniques pour se débrouiller dans leur vie quotidienne avec l'ordinateur et Internet. Cela met en jeu dès le départ un environnement plus technique. Les personnes participantes se sont inscrites dans les ateliers pour enrichir leurs connaissances en informatique et pour les mobiliser par la suite dans leur vie professionnelle (ex. : savoir joindre un curriculum vitae à une offre d'emploi) et personnelle (ex. : comprendre la sécurité en ligne pour faire des paiements bancaires, soutenir la pratique de ses loisirs). Le Cercle d'écriture de fiction vise l'échange et l'entraide sur le projet d'écriture de chacun, ce qui correspond aux motivations des personnes avec qui nous avons échangé. Quant au service d'accueil et de référence, il vise notamment à soutenir les adultes dans leur découverte de la bibliothèque et à les aider à gagner en autonomie dans l'utilisation des divers outils de repérage offerts, numériques ou physiques.

Les ateliers santé et ceux sur la prévention des chutes visent une population de plus de 55 ans, essentiellement retraitée, à qui l'on veut transmettre de l'information pour soutenir le vieillissement actif et une certaine autonomie pour prendre soin de sa propre santé et ainsi contribuer à briser l'isolement. Ces ateliers sont offerts dans des lieux qui regroupent cette population. Les personnes qui y participent souhaitent obtenir des informations et des conseils en santé adaptés à leur situation.

Lorsque les personnes répondantes sont questionnées, quelques semaines ou mois après la fin du programme où elles ont été rencontrées, sur leur motivation à y participer, plusieurs indiquent s'être inscrites pour leur culture et leur développement personnels (n=22) ou pour maintenir et améliorer leur santé (n=19)²⁵. La moitié des personnes répondantes indiquent qu'elles se sont inscrites aux programmes pour faire des rencontres (n=13). Sans surprise, une grande majorité des personnes participantes à Explore-Action sont celles qui disent s'être inscrites pour avoir de l'aide pour obtenir un emploi (n=7/8).

24 Le service d'accueil et de référence a un statut un peu différent et comme une seule personne a été recrutée, nous ne présentons pas en détail le programme.

25 Une personne peut donner plusieurs motifs parmi ceux proposés.

Enfin, signalons que le maintien ou le rehaussement des compétences en lecture et en écriture n'est ni un objectif des programmes documentés ni un motif de participation des adultes. Il ne s'agit donc pas de l'objet d'un apprentissage visé (apprendre l'écrit ou « *literacy learning* ») (Barton *et al.*, dans Bélisle, 2017) ou, reprenant les deux champs d'action conceptualisés par le CSE (2013), celui soutenant l'acquisition et l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture. Nous sommes bien dans le champ d'action relatif aux milieux de vie des adultes, plus particulièrement dans des activités structurées en soutien à des apprentissages autres que celui de l'écrit (lire et écrire pour apprendre ou « *literacy for learning* »).

4.2.1.3 Expertise des organismes et des personnes à l'égard des activités

Le programme Explore-Action du RESO a été mis en place depuis plusieurs années et est bonifié au fil du temps. Le RESO est un organisme communautaire trentenaire qui fait partie d'un mouvement associatif large qui s'inspire de l'éducation populaire* et qui est très actif dans le champ large de l'éducation et de la formation des adultes. Par exemple, l'organisme a été très actif dans la Semaine québécoise des adultes en formation (SQAF)²⁶. De plus, les animatrices du programme ont été formées à l'animation de groupe au moment de leur formation universitaire (ex. : développement de carrière, service social) et ont été socialisées, à partir des outils existants et de la façon de travailler des personnes ayant intégré la culture du milieu, à l'approche d'éducation populaire au sein du RESO. À l'hiver 2018, les activités du programme sont bien définies et les documents remis lors des ateliers et regroupés dans un cartable sont prêts à être utilisés. Les résultats préliminaires de la vague 1 (juin 2018) indiquent que le programme relève d'un environnement écrit et que dans de nombreuses activités, il s'agit bien d'un environnement écrit participatif. Ces analyses incitent l'organisme à revoir quelques activités pour travailler plus directement sur la cible commune de la recherche-action et aider la compréhension de certains documents ou de certaines consignes.

La situation diffère dans les deux autres organismes. À la Bibliothèque, le personnel participe depuis quelque temps déjà, par des colloques, des lectures et des rencontres entre pairs, au mouvement de renouvellement des approches des bibliothèques publiques qui souhaitent être plus proactives auprès de publics à ce jour peu rejoints. Pour la mandataire, la population cible de la recherche-action participe peu aux ateliers offerts et fréquente les bibliothèques surtout pour l'emprunt de films. À la vague 1 de la recherche-action, le cercle d'écriture fonctionne très bien; il permet la mobilisation de compétences en lecture et en écriture et est fondé sur la participation des gens qui peuvent discuter ouvertement de leurs habitudes d'écriture, des défis rencontrés, etc. La contrainte est créatrice et est appliquée avec beaucoup de souplesse (ex. : des adultes peuvent ne pas faire un exercice ou dévier de la prescription sans qu'il y ait de reproches). Cependant, ce programme attire peu d'adultes de la population cible de la recherche-action et, pour la vague 2, les responsables décident d'aller de l'avant avec un projet déjà dans leurs cartons. Les trois séries d'ateliers d'informatique, bien qu'initiées dans la cadre de la recherche-action, ont été dès le début enchâssées dans la programmation régulière de la Bibliothèque Jacqueline-De Repentigny et sont là pour de bon, même si leur format et leur fréquence pourraient être autres que ceux de la recherche-action. La recherche-action a donc été ici un levier pour mettre en place un nouveau service souhaité par le personnel de la Bibliothèque.

À l'automne 2017, le CSASOV lançait son programme de prévention des chutes, soit un atelier d'information assorti de deux visites possibles à domicile, dans les arrondissements du Sud-Ouest et de Verdun, avec l'appui de la Direction régionale de santé publique de Montréal. Cette dernière

²⁶ La SQAF a été lancée dans le Plan d'action de 2002 (Gouvernement du Québec, 2002b) et financée par l'État jusqu'en 2014 (Loisel, 2014).

a des attentes quant à la transférabilité du modèle à plus large échelle. Beaucoup d'énergie est déployée par les membres du CSASOV pour solliciter des partenaires, recruter des adultes, organiser et animer l'atelier puis offrir les visites à domicile dans différents milieux de vie des personnes âgées. L'atelier d'une heure, observé en vague 1, relève de la transmission d'informations et laisse peu de place à la mobilisation des compétences de lecture et d'écriture. Pour la vague 2, les responsables du CSASOV acceptent, après discussions, de rendre l'atelier plus participatif et de le modifier pour que les adultes puissent davantage mobiliser leurs compétences en lecture et en écriture, en cohérence avec la cible de la recherche-action. Cette attente, réitérée par l'équipe de recherche de la recherche-action, arrive au moment où les responsables du CSASOV souhaitent produire un questionnaire pour faciliter la préparation et le suivi d'un plan d'action incitant les gens à réaménager leur logement en vue d'éviter les chutes et de les rendre plus autonomes à cet égard. Le CSASOV accepte la formule révisée d'une série de deux ateliers de deux heures chacun offerte dans un HLM pour rejoindre davantage la population cible de la recherche-action. On en profitera pour tenter de faire un questionnaire qui répond aux précautions à prendre pour du matériel adapté à la population ayant un bas niveau de littératie en santé (Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2013). Les personnes qui interviennent dans l'atelier régulier ne sont pas formées en animation de groupes d'adultes et ne sont pas socialisées à l'éducation populaire. La formule révisée a demandé plusieurs ajustements, de la réflexion, de la création d'activités ainsi que la révision de matériel existant. Le CSASOV a intégré dans son atelier régulier de prévention des chutes des éléments de la formule révisée favorisant une interaction avec les personnes participantes. Cependant, il ne peut continuer à offrir deux ateliers de deux heures, n'ayant pas les ressources financières et humaines nécessaires pour le faire.

Enfin, la série d'ateliers santé relève d'une association de deux organismes de terrain de la recherche-action pour l'expérimentation d'une formule complètement nouvelle. Celle-ci fait appel à la collaboration d'un troisième partenaire, le CCAV. Le CSASOV y présentait en premier un atelier de prévention des chutes, puis la mandataire de la Bibliothèque Jacqueline-De Repentigny animait deux ateliers conçus pour la recherche-action sur des thèmes liés à la santé, s'appuyant en partie sur du matériel de la collection Biblio-Aidants²⁷ et sur d'autres ateliers Biblio-santé qui démarraient à la Bibliothèque. Enfin, le quatrième atelier consistait en une visite guidée et interactive de la bibliothèque. Cette série d'ateliers, intitulée « Bien s'informer, c'est bon pour la santé », a été jumelée à la création, à l'aménagement et à l'animation d'un coin lecture au CCAV inauguré le 23 janvier 2019 devant plus de 30 personnes. Compte tenu des ressources disponibles, il n'est pas certain que cette série d'ateliers soit offerte à nouveau, du moins dans ce format, bien que des responsables de la Bibliothèque Jacqueline-De Repentigny et du CSASOV envisagent de continuer à soutenir la création et l'animation de coins lecture dans des milieux de vie de personnes âgées si des ressources financières et humaines sont disponibles.

4.2.2 Présence de l'écrit dans les activités documentées

Nous décrivons ici la présence de l'écrit dans les locaux où ont lieu les activités, les principaux types de documents utilisés lors des activités et les incitations au classement de ces documents.

4.2.2.1 Présence de l'écrit dans les locaux des activités

À la Bibliothèque Jacqueline-De Repentigny, l'écrit est omniprésent : livres sur les rayons, journaux, affiches, mémos, ordinateurs et présentoir avec dépliants et brochures, dont plusieurs

²⁷ Biblio-Aidants est coordonné par l'Association des bibliothèques publiques du Québec et consiste en une série de 15 cahiers thématiques destinés aux personnes qui aident leurs proches. Voir <http://biblioaidants.ca/fr/apropos.php>.

exemplaires du bottin du CSASOV. Les murs de l'escalier qui mène à une des portes d'entrée puis au sous-sol sont placardés d'affiches : activités de la bibliothèque, annonces de pièces de théâtre, de films, de spectacles de chansons, de musique classique et annonce de la possibilité d'emprunter un instrument de musique à la bibliothèque. Le cercle d'écriture a lieu dans le grand hall d'entrée. La première partie des ateliers d'informatique a lieu à des tables de travail dans l'espace bibliothèque, et la deuxième aux postes d'ordinateur utilisés par les usagers.

Au RESO, l'écrit est également omniprésent : babillard avec offres d'emploi, annonces de services du quartier, affiches sur les murs, présentoirs de dépliants, caisses de documents, classeurs dans les corridors et les bureaux, etc. Deux locaux différents sont utilisés pour Explore-Action. Ils sont équipés d'un tableau blanc et d'un tableau à feuilles mobiles utilisés régulièrement, ainsi que d'une table autour de laquelle les gens sont assis. Selon les activités, cette table est assez libre de documents ou couverte de cartables ouverts, de feuilles volantes, etc.

La présence de l'écrit dans l'environnement physique des activités animées par le CSASOV varie selon les organismes qui les accueillent. Dans le cas de la résidence privée de la vague 1, on trouve plusieurs indices d'une culture de l'écrit assumée : journal maison hebdomadaire remis à chaque personne résidente; petit local servant de bibliothèque avec revues, livres, ordinateur et fauteuils confortables; menus affichés au restaurant du 1^{er} étage; et dépanneur qui offre les journaux quotidiens et des revues. L'atelier a lieu dans la salle dite de cinéma avec un mobilier confortable (tables et chaises) et un grand écran pour projeter le diaporama.

Dans le HLM où a eu lieu la formule révisée, l'ameublement de la salle communautaire, située à l'entrée du bâtiment, est composé de tables carrées, de chaises droites; il y a une estrade à l'avant. Le diaporama est projeté sur un des murs où l'on a enlevé les cadres. Il y a un trou au plafond, des fils électriques attendant une réparation. Aux murs, on trouve quelques tableaux représentant des paysages. Il n'y a aucune affiche, à l'exception d'un grand tableau vert où il y a des traces effacées d'une dernière écriture. La salle sert pour le bingo hebdomadaire, pour la vente de repas à prix modiques une fois par mois et pour des soirées thématiques (Noël, Halloween, etc.).

Enfin, les ateliers santé ont eu lieu dans l'édifice municipal qui loge gratuitement le CCAV et qui lui loue les autres locaux nécessaires à certaines de ses activités. Le local dédié au centre est un endroit comportant six ou sept tables avec nappes à carreaux, une cantine (offrant repas chauds hebdomadaires, café, soupe et sandwich) et le coin lecture, récemment rénové et amélioré grâce au projet de la recherche-action. Il y a des affiches diverses à l'entrée et des documents concernant les activités du centre. Les adultes qui participent aux activités y trouvent une feuille pour s'inscrire le matin et paient à la pièce, selon les activités choisies. Cependant, le local où ont lieu les ateliers santé est un local loué dans la même bâtisse, mais plus impersonnel, sans affiche.

4.2.2.2 Documents créés ou distribués dans les activités

Plusieurs documents ont été créés spécifiquement pour les activités documentées par la recherche-action. Le programme Explore-Action repose sur beaucoup de matériel, généralement des feuilles volantes ou brochées, distribué au fil des ateliers et que les personnes rangent dans un cartable qui déborde vers la fin du programme. Les analyses de la vague 1 incitent l'organisme à revoir quelques documents pour aider la compréhension et susciter une participation plus soutenue de certains adultes ayant, par exemple, de la difficulté dans des tâches les obligeant à mettre en lien des contenus épars dans des documents²⁸.

28 Ceci correspond à des attentes de niveau 3 de littératie. Voir le lexique.

Pour les activités de la Bibliothèque Jacqueline-De Repentigny et du CSASOV, les documents ont été créés dans le cadre de la recherche-action, à l'exception du matériel de l'atelier régulier de prévention des chutes et du cercle d'écriture de la vague 1. Les documents dans l'ensemble des activités documentées sont variés :

- Affiches annonçant l'activité;
- Feuilles d'information sur des sujets variés;
- Feuille avec consignes sur un travail d'équipe. Dans le cas du cercle d'écriture, courriel hebdomadaire pour résumer les travaux effectués en atelier et les consignes pour l'activité à faire à la maison;
- Exercices;
- Grandes feuilles mobiles sur lesquelles l'animatrice a écrit;
- Document de plusieurs pages à répondre en atelier (Explore-Action) ou en partie à la maison (formule révisée pour les ateliers de prévention des chutes);
- Diaporamas;
- Feuilles lignées pour prendre des notes;
- Feuille d'évaluation des ateliers;
- Matériel pour soutenir l'écrit : crayons et languettes de couleurs, cartons, pastilles de couleur à coller sur des images, etc.

Par ailleurs, des documents non spécifiques au programme sont aussi disponibles pour les personnes participantes. Elles peuvent les apporter à la maison, les emprunter ou les consulter sur place : brochures, bottins, livres, impression de pages téléchargées de sites Internet, etc. La consultation de dictionnaires, papier ou en ligne, est encouragée dans Explore-Action.

4.2.2.3 Classement des documents dans les activités

L'observation et des échanges avec des adultes indiquent que le classement des documents comporte des défis pour plusieurs d'entre eux. Il demande une socialisation* à laquelle les gens ne semblent pas tous avoir été exposés.

Des pochettes ont été remises aux personnes participantes dès le début des ateliers santé, des ateliers d'informatique et de la formule révisée des ateliers de prévention des chutes. De plus, aux ateliers d'informatique, des feuilles d'information ont été préparées selon chaque sujet abordé pour permettre une sélection des documents selon l'intérêt de chaque personne. Dans le cas d'Explore-Action, il s'agit d'un cartable où les documents sont inclus au fur et à mesure.

Des gens fouillent dans leurs papiers. Quelqu'un dit que c'est dur à trouver des fois, « ça en fait des papiers », le « cartable est trop petit ». Quelqu'un suggère de tout donner au début. L'animatrice, Jade, dit qu'elles préfèrent donner au fur et à mesure [...] « Parfois les gens lisent avant [l'activité] » explique l'animatrice. Un participant suggère de les regrouper par volet ou par semaine. Jade demande si ce serait mieux d'avoir un *duotang* pour le plan d'action, s'il y a « problème avec les feuilles dans le cartable ». Enzo dit que c'est mettre en ordre qui pose problème. Jade dit : on va voir en individuel. (JO)

Pour les personnes intervenantes, il y a un espoir que les documents soutiendront des actions ultérieures, espérant que cela devienne un coffre à outils : « On sait que la plupart des gens ne vont jamais y retourner, mais on espère. » (Émilie, GDPAC) Ce souhait de consultation ultérieure, pour un gain d'autonomie, est présent chez les trois organismes de terrain. Le classement vise à la faciliter. Les adultes semblent conserver ces documents après la formation, du moins dans les semaines où nous échangeons avec eux, et certains disent les avoir consultés. Une étude auprès de personnes apprenantes non diplômées indique qu'elles conservent à la maison des documents remis par des organismes non scolaires en anticipant des situations où ceux-ci deviendront utiles (Mercier, 2017).

4.2.3 Description des activités documentées par la RA

Nous décrivons tour à tour les cinq types d'activités documentées par la recherche-action : celles du programme Explore-Action, du cercle d'écriture de fiction, des ateliers d'informatique, de prévention des chutes et de santé.

4.2.3.1 Activités d'Explore-Action

Les activités documentées dans le programme Explore-Action (RESO)²⁹ ne sont pas tout à fait les mêmes selon les deux vagues. Elles sont sélectionnées pour la place importante qu'y occupe l'écrit ou par convenance en fonction de déplacement de l'équipe de recherche. Dix activités, certaines se découpant en quelques étapes, ont été observées, pour un total de 46 heures. Les activités documentées sont présentées dans le tableau 9.

Tableau 9 : Activités d'Explore-Action documentées selon les deux vagues

	Titres des activités documentées	Vagues	Objectif général
1	À la recherche des employeurs	1	Information sur le marché du travail
2	Attitudes en emploi	2	Développement de compétences professionnelles
3, 4, 5	Autoportrait (à 3 reprises)	1 et 2	Connaissance de soi
6	Contact téléphonique	1	Préparation d'un retour en emploi ou en formation
7	Gestion du temps	1	Préparation d'un retour en emploi ou en formation
8	Le travail d'équipe	2	Développement de compétences professionnelles
9	Plan d'action	2	Préparation d'un retour en emploi ou en formation
10	Visite d'un centre de formation professionnelle	2	Clarification d'un choix et préparation d'un retour en emploi/formation

²⁹ Ce programme existe depuis 1998 (Fournier et Goulet, 2008).

L'analyse préliminaire de la vague 1 indique que la plupart des activités documentées se déroulent bien dans un environnement écrit participatif : « On ne le réalisait peut-être pas, mais dans la plupart de nos ateliers c'est déjà le cas. Environnement écrit oui, participatif oui. » (Émilie, GDPAC) C'est particulièrement le cas dans des activités de connaissance de soi où les personnes ont à échanger en témoignant d'expériences personnelles et à écrire sur elles-mêmes. Dans les activités de connaissance du marché du travail ou de développement de compétences professionnelles, les adultes sont aussi appelés à lire, à noter des informations ainsi qu'à construire à partir de leur expérience et de leur connaissance du marché du travail, mais dans une moindre mesure. De plus, même si la majorité des exercices comportent des consignes explicites, la situation de lecture ou d'écriture reste ouverte, c'est-à-dire que les animatrices incitent les adultes à lire et à écrire selon leurs capacités : « S'il y en a qui écrivent un petit bout de phrase sans verbe, ben ça va être ça. S'il y en a d'autres qui écrivent, plus élaboré, ça va être ça. » (Émilie, GDPAC)

La recherche-action entraîne une réflexion sur la place de la lecture et de l'écriture dans la vie personnelle et dans le retour aux études ou en emploi. L'animatrice interviewée indique que le programme pourrait favoriser une prise de conscience chez les gens de l'importance de lire et d'écrire. Elle constate que des personnes participantes ont souvent l'impression de ne pas lire dans leur quotidien, alors qu'elles le font. Par ailleurs, certains adultes ont l'impression d'être « rouillés » en matière de lecture et d'écriture. Ils indiquent ne pas avoir pratiqué leurs compétences en lecture et en écriture depuis un certain temps. Par exemple, ce participant indique que durant le programme « j'ai écrit, mais sauf j'avais de la misère à me relire. C'est bizarre, j'avais de la misère à me relire moi-même. Quand ça fait longtemps que tu as pas écrit là! » (Louis)

Le RESO décide aussi, en vague 2, d'expérimenter un rallye dans le métro pour tenter de rejoindre d'autres adultes de la population cible de la recherche-action que ceux dirigés vers ses services par Emploi-Québec. Cette activité visait à soutenir la familiarisation au métro pour rendre les déplacements en dehors du quartier plus fluides et à découvrir des lieux, comme la Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BAnQ), qui sont des ressources qui peuvent soutenir la recherche d'emploi. Elle est organisée dans le juste-à-temps, mais n'aura pas lieu faute de temps pour le recrutement.

4.2.3.2 Cercle d'écriture de fiction

Le Cercle d'écriture de fiction est animé par un bénévole soutenu par la bibliothécaire mandataire à la recherche-action. Ici, la fonction de l'écriture est l'expression, la création, le dépassement de soi, le loisir ou l'activité artistique. Une dizaine de personnes participent aux ateliers, qui ont lieu pendant 10 semaines, deux heures par semaine. Six phases se répètent à chaque rencontre : ouverture; présentation de livres en lien avec les activités; lecture à voix haute de l'exercice réalisé durant la semaine et échanges; exercice d'écriture réalisé sur place; échange sur les projets de rédaction de chacun; et présentation de l'exercice pour la prochaine rencontre. Après chaque rencontre, la bibliothécaire envoie aux personnes participantes un courriel avec documents pour résumer ce qui a été fait et rappeler les activités à faire à la maison avant le prochain atelier.

Les exercices de rédaction à faire à la maison, appelés parfois « devoirs », prolongent les ateliers : « Une personne très optimiste et une personne très pessimiste jasant. Prenez une situation simple et écrivez quelques lignes de dialogue entre les deux »; ou encore, thème plus fantaisiste : « Vous êtes dans une machine à explorer le futur : vous choisissez l'année où vous allez faire un saut, puis vous nous racontez à votre retour ce que vous y avez vu, en un maximum de 500 mots » (FRA).

Le cercle d'écriture réunit des personnes différentes en termes de parcours et de scolarité, ce qui pose des défis d'animation. Les consignes paraissent comprises plus rapidement par certains et si, au début, on laisse parler un participant qui répond à côté de ce qui est demandé, ses digressions peuvent devenir agaçantes pour d'autres membres du groupe et on l'invite poliment à rester dans la consigne. Il y a toutefois un souci de n'exclure personne du groupe.

4.2.3.3 Ateliers d'informatique

À l'automne 2018, la Bibliothèque Jacqueline-De Repentigny a mis en œuvre trois séries de quatre ateliers d'informatique « 101 », offerts à raison d'un par semaine durant 4 semaines. Ces ateliers visent une population adulte débutante en informatique. La série se décompose en quatre thématiques : comprendre l'ordinateur, utiliser Microsoft Word, naviguer sur le web et se préoccuper de la sécurité en ligne. Chaque atelier de deux heures se fait en deux parties : une première en groupe où l'animatrice présente les notions avec des jeux et du travail d'équipe, puis une deuxième pour pratiquer sur les postes d'ordinateur sur place.

Il y a du travail d'équipe à chaque atelier, des discussions en grand groupe et, bien sûr, une mise en application par les personnes participantes, chacune devant un poste d'ordinateur. Le soutien et le suivi de l'animatrice sont constants.

Beaucoup de travail a été fait pour tenter d'inscrire ces ateliers dans un environnement écrit participatif. Il a fallu couper du contenu pour laisser de la place à la lecture et à l'écriture par les personnes participantes et recueillir leurs réactions. La bibliothécaire juge qu'elle aurait pu « couper encore plus dans la matière pour être plus dans l'interactif » (Fanny, GDPAC). Par ailleurs, l'environnement écrit relève aussi d'opérations à exécuter. Si l'expérience en informatique est prise en compte, au fil de l'atelier, plusieurs activités relèvent de situations qui comportent un certain niveau de contraintes.

L'écrit, au cœur même du travail avec un ordinateur, donne accès à des outils « pour apprendre par soi-même » (Fanny, GDPAC). Quant aux documents écrits remis pendant ou à la fin des ateliers, leur fonction est de garder des traces pour soutenir la pratique à la maison ou sur place.

4.2.3.4 Ateliers de prévention des chutes

L'atelier de prévention des chutes, conçu au départ dans un format d'une heure, est présenté sous forme de conférence avec soutien d'un diaporama. Une situation de lecture et d'écriture proposée aux personnes participantes est celle de remplir un questionnaire, en répondant oui ou non à 10 questions sur les chutes. Le conférencier et un animateur interviennent. Il y a peu de place et de temps pour l'interaction avec/entre les personnes participantes. Les adultes sont plutôt silencieux devant l'information qui leur est donnée : « Ça m'expliquait bien qu'est-ce qui était le problème [...] j'ai trouvé que c'était bien, mais ça a pas duré longtemps. Puis le monde, ils ont pas eu la chance de parler beaucoup non plus. » (Françoise) La principale activité interactive a lieu au moment où le diaporama présente une image comportant 12 risques de chutes, les personnes participantes s'animent alors pour identifier les risques à main levée.

La formule révisée des ateliers (V2) a permis, en deux ateliers de deux heures, de présenter les mêmes contenus tout en faisant participer les adultes dans un climat favorisant l'expression orale, la lecture et l'écriture. Un bénévole anime l'atelier et la transmission de renseignements diffère de l'atelier régulier. Ainsi, l'image des 12 risques de chutes est devenue un jeu de 15 minutes où

les adultes devaient, en équipe, écrire sur des languettes de carton de couleurs les risques qu'ils identifiaient sur l'image. Selon l'animateur, c'était « le clou du spectacle [...] la participation a été super super bonne » (Hervé, GDPAC). Après le jeu, un membre de chaque équipe devait dire à haute voix, tour à tour, un des risques trouvés, puis une des responsables collait la languette sur un grand carton affiché à l'avant, sans corriger les fautes et en lisant les textes tels qu'ils ont été écrits. Cette activité a été appréciée des personnes participantes : « L'écriture au mur. [...] C'était bon parce que ça mettait dans l'esprit des gens de se rappeler de plusieurs, quand même, plusieurs choses. Ça veut dire qu'on avait regardé nos feuilles, puis qu'on essayait d'étudier déjà cette affaire-là. » (Alice)

Vers la fin du premier atelier (V2), on a remis un guide d'autoévaluation des risques potentiels de chutes dans les pièces du logement, qui se voulait adapté à la population cible de la recherche-action. Chaque pièce y est représentée par une image et les questions qui y réfèrent sont numérotées. En « devoir », les gens devaient répondre aux questions sur leur logement. Au 2^e atelier, l'animateur a mis en évidence les potentiels risques de chutes identifiés chez les gens pour ensuite faire le point en groupe. Cet exercice a duré au moins une heure, en équipe puis en grand groupe.

Dans cette série d'ateliers, le but était de faire participer davantage les gens, ce qui a bien fonctionné, mais les responsables jugent que cela leur a demandé beaucoup de temps et d'énergie et que le travail avec la coordonnatrice de terrain de la recherche-action a été inspirant, mais exigeant. Ils étaient sceptiques à l'idée d'intéresser des gens pendant quatre heures, étalées sur deux semaines, et d'insérer plus de jeux, à la suggestion de la coordonnatrice de terrain. Par exemple, ils ont craint qu'il soit jugé « trop simple de se mettre à écrire sur un petit papier ». Les responsables pensent que dans un autre secteur de la ville (plus scolarisé), cela n'aurait pas passé aussi facilement (GDPAC).

4.2.3.5 Ateliers santé

Les ateliers santé résultent d'une association ponctuelle entre deux organismes de terrain, soit le CSASOV et la Bibliothèque Jacqueline-De Repentigny. Il s'agissait pour la mandataire de la Bibliothèque de s'inspirer au départ des ateliers Biblio-santé offerts à la Bibliothèque et de s'appuyer en partie sur la collection Biblio-Aidants, tout en limitant les efforts à déployer compte tenu du temps limité de la vague 2 de la recherche-action. Travailler avec le CSASOV permettait que celui-ci fasse la recherche d'un partenaire à Verdun qui rejoindrait davantage une population qui ne fréquentait pas encore la Bibliothèque et qui correspondait à la population cible de la recherche-action. Les mandataires ont convenu entre eux que le CSASOV donnerait en premier l'atelier régulier de prévention des chutes, puis qu'il y aurait deux autres ateliers conçus et animés par la mandataire de la Bibliothèque Jacqueline-De Repentigny. À l'été 2018, les deux organismes ont conclu le partage des responsabilités : le CSASOV s'occupait de trouver le partenaire, de l'aider à recruter les adultes, de mettre en place un coin lecture chez celui-ci et d'organiser le transport pour la visite guidée à la Bibliothèque; alors que la mandataire de la Bibliothèque s'occupait principalement des contenus de ses ateliers, des cadeaux de participation remis à la fin des ateliers (voir recrutement, en 5.1) et de faire des suggestions de livres pour le coin lecture. Les ateliers, d'une durée de 2 heures, s'échelonnent sur 4 semaines en novembre 2018. Les trois premiers se déroulent chez le partenaire, le Centre communautaire pour aînés de Verdun. Le quatrième est une visite guidée à la Bibliothèque.

Les thèmes des trois premiers ateliers santé ont été les suivants : présentation générale des ateliers et de l'atelier régulier sur la prévention des chutes; présentation des services de la Bibliothèque

Jacqueline-De Repentigny et de la collection Biblio-Aidants; et conseils pour reconnaître les sources d'informations fiables en santé (livres, web, produits). La mandataire de la Bibliothèque a eu beaucoup de soutien de la coordonnatrice de terrain pour la préparation des ateliers sous sa responsabilité dans le but de favoriser un environnement écrit participatif.

Ici, la fonction de la lecture et de l'écriture est de soutenir l'apprentissage en santé; les notes et les documents permettent de garder des traces au cas où il faudrait revenir sur des points vus dans l'atelier. Lors des trois ateliers animés par la mandataire de la Bibliothèque, il y a eu travail d'équipe (y compris à la bibliothèque) avec retour et discussion en grand groupe, et un jeu où les gens devaient indiquer, parmi les 14 thèmes de la collection Biblio-Aidants, ceux qui les intéressaient davantage.

4.2.3.6 Coin lecture

Au moment de planifier les activités de la vague 2, soit à la rencontre conjointe entre le comité de pilotage et le comité de suivi (voir sous-section 4.4.1), on soulève l'idée de monter une collection de livres et de magazines à laisser dans le milieu de vie fréquenté par les personnes âgées où se dérouleraient des ateliers santé. L'intention était de favoriser le goût de lire des personnes âgées fréquentant l'organisme et de les inciter à fréquenter davantage la Bibliothèque Jacqueline-De Repentigny. Ainsi, l'organisme, après sa participation à la recherche-action, resterait propriétaire des livres et maître de l'organisation du système d'emprunt.

Lorsque le CCAV est sollicité, ses responsables jugent pertinent de réaménager le coin lecture existant. Celui-ci consistait en une étagère de livres située dans un coin du local près d'autres armoires de rangement, sans fauteuil ou chaise proche pour s'asseoir. La centaine de livres qui s'y trouvait, donnée par des personnes usagères, était disposée sur des tablettes, sans méthode de classement, et il n'y avait plus de personne responsable depuis un certain temps.

Les personnes participantes aux ateliers santé ont été invitées à faire part de leurs suggestions de thèmes et de livres pour alimenter le coin lecture. La direction du centre communautaire a validé et complété la liste de sujets et de titres. La bibliothécaire, également mandataire de la Bibliothèque, qui animait les ateliers santé a tenu compte de ces suggestions pour dresser une liste de livres et les commander. La santé et le bien-être psychologiques et physiques ont été l'un des thèmes retenus, compte tenu des ateliers santé. Un bénévole du CSASOV a complété les achats, notamment dans les boutiques de livres d'occasion. À sa demande, on a abonné le centre pour un an à la revue *7 jours* et fait l'achat de livres et de jeux (sudokus, mots croisés et cachés) appréciés par les personnes consultées. L'espace a été réaménagé, une étagère a été ajoutée et, à la demande des responsables du centre, un fauteuil confortable a été acheté pour favoriser la lecture sur place et pas seulement les emprunts. Tous les livres, anciens et nouveaux, ont été regroupés puis classés selon des catégories définies par la bibliothécaire (santé, psychologie et bien-être, biographies, romans policiers, romans québécois, etc.).

Le lancement du coin lecture a été fait en janvier 2019 devant une trentaine de personnes usagères du centre communautaire, dont certaines ayant participé aux ateliers santé, et les responsables du CSASOV et de la Bibliothèque, avec buffet léger et boissons. L'atmosphère était à la fête et aux échanges à la suite des discours des partenaires et de la lecture d'un poème tiré d'un livre édité à compte d'auteur par un membre du CCAV. Le lancement a permis au centre de trouver une personne volontaire pour s'occuper du coin lecture.

Un mois plus tard, l'équipe de recherche est passée prendre des nouvelles au CCAV. Une vingtaine de livres avait été empruntée et les grilles de mots cachés et de mots croisés, que les gens peuvent prendre à l'unité, avaient été très populaires. On envisageait d'en racheter. La personne responsable avait maintenu le classement; l'inscription des emprunts et des retours semblait bien fonctionner. Le midi où nous y sommes allées, il y avait un va-et-vient des membres qui prenaient leur repas ou se préparaient à aller à des activités. Le coin lecture, un peu en retrait, est tout de même au cœur de l'action.

Cette disponibilité de documents écrits attrayants (ex. : livres, magazines, revues) dans les milieux de vie des adultes pourrait être un incitatif à la lecture et a le potentiel pour soutenir le maintien des activités et des compétences de lecture et d'écriture chez les adultes. Cependant, en groupe de discussion avec les personnes animatrices, la bibliothécaire insiste sur l'importance d'assurer une animation de cet espace pour que l'intérêt soit maintenu dans le temps et en faire un environnement écrit participatif. Nous n'avons pas pu documenter l'effet de ce coin lecture sur les habitudes de lecture et le sentiment de compétence des personnes usagères.

Ce projet a été l'occasion de se rappeler que le CCAV avait déjà eu un partenariat avec la Bibliothèque municipale, pour un projet intitulé « Biblio-ainés » et qui aurait duré plusieurs années. Des bénévoles se rendaient à la bibliothèque pour prendre des livres et les distribuer au domicile de personnes âgées à mobilité réduite. Ce projet a cessé en raison d'un manque de bénévoles. Il ne semble pas y en avoir de trace écrite au sein des deux organismes et, comme le personnel de la bibliothèque et du centre a changé, les informations restent très parcellaires. Cela montre toutefois l'intérêt pour la lecture dans le milieu et la fragilité de ces projets dans des organismes qui disposent de peu de ressources.

4.2.4 Stratégies d'animation utilisées autour de l'écrit

L'analyse des données permet de constater que les stratégies utilisées par les personnes animatrices autour de l'écrit sont multiples. En plus des échanges sur des lectures, et certains retours sur le sens des activités, nous décrivons huit stratégies qui font appel à de l'écrit, de façon discrète ou plus apparente. La première paraît centrale pour un environnement écrit participatif, soit celle de prendre appui sur l'expérience des gens. Les autres sont le soutien aux interactions en grand groupe, la mise en contexte de l'activité, les jeux et les travaux d'équipe, la lecture à haute voix par les personnes participantes, le retour sur les activités en grand groupe, l'aide personnalisée en écriture ainsi que la transmission de renseignements. La figure 4 les présente schématiquement.

Retenons également que, quelle que soit la stratégie employée, les attitudes des personnes animatrices et des collègues à l'égard de l'écrit ont un impact sur leur intervention. Selon une animatrice, il faut que les personnes qui animent des ateliers qui visent à soutenir le maintien et le rehaussement de compétences en lecture et en écriture fassent leur propre introspection sur leur rapport à l'écrit. Le fait qu'elle-même ait une « aisance » à cet égard aide les personnes participantes aux ateliers à développer la leur. Mais l'animatrice connaît des personnes intervenantes pour qui l'écriture est pénible. Elle juge que dans leur cas, il faut « un effort particulier pour donner le goût aux autres d'en faire et d'aimer cela » (Émilie, GDPAC).

Figure 4 : Stratégies d'animation d'un environnement écrit favorable au maintien des compétences en lecture et en écriture



Tirée de Bélisle, Roy et Mottais, 2019

4.2.4.1 Appui sur l'expérience des gens

Un des principes constitutifs de l'andragogie consiste à s'appuyer sur les expériences des adultes en tant qu'acteurs de leur propre vie. Cette façon de faire rejoint les modes d'intervention de l'éducation populaire dans l'importance accordée à la parole, au vécu et aux émotions des personnes qui apprennent, et d'en faire le matériau principal à partir duquel construire les apprentissages. La recherche-action met les personnes animatrices en contact avec des adultes aux parcours et aux compétences diverses sur un continuum en littératie. En andragogie, il importe de reconnaître la pluralité des pratiques lorsqu'il est question d'animer, de préparer du matériel et de choisir le vocabulaire.

Prendre appui sur l'expérience peut être nouveau pour certains, et les personnes animatrices ont discuté (GDPAC) des précautions à prendre face au silence potentiel et au manque de réaction de groupe. Si elles voient l'importance de permettre aux gens de poser des questions, elles doivent aussi être prêtes à occuper l'espace et prévoir du contenu supplémentaire dans le cas où les gens ne réagiraient pas. Cependant, elles disent ne pouvoir tenir pour acquis que les gens ont compris quand ils ne posent pas de questions. C'est après un certain temps qu'elles peuvent conclure qu'ils n'ont pas compris.

S'appuyer sur l'expérience, c'est nécessairement travailler avec de l'hétérogénéité, car on invite les gens à parler de leurs projets et de leur parcours. Dans les formations structurées en milieux communautaires, l'hétérogénéité est souvent aussi celle au sein de groupes composés de gens de niveau de scolarité très différents (ex. : secondaire non complété et personne avec baccalauréat). Cependant, il y a des défis. L'un de ceux-ci concerne la gestion du temps alloué aux personnes :

Pour Émilie, les thématiques abordées peuvent être les mêmes, peu importe le niveau de scolarité ou de littératie des gens. Elle mentionne la gestion du temps comme le principal défi, car il y a des gens qui terminent rapidement les exercices avec de la lecture et de l'écriture, alors que d'autres prennent beaucoup plus de temps et qu'on ne peut pas faire attendre tout le groupe pour elles [...] Pour elle, un groupe hétérogène, c'est riche. (GDPAC)

Un autre défi est qu'il faut éviter que les personnes se dévaluent ou se sentent mises à l'écart si elles sont dans un groupe avec plusieurs personnes ayant déjà des acquis sur un sujet traité. Tel que l'enseigne la théorie du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (Bandura, 1986), y compris l'apprentissage vicariant ou par modelage où l'observation des autres et la comparaison aux autres sont constantes, un groupe avec des membres qui ont des compétences très contrastées comporte le risque que certains membres se dévaluent. Si la personne animatrice n'intervient pas, l'adulte peut se sentir isolé : « Si j'écoute les autres, [nomme un autre participant] c'est un bon, il est bon. Je trouve qu'il est bon. [Nomme une autre participante] c'est pareil. Il y en a qui sont corrects. Puis moi, je me trouve comme isolé. Je parle à ma manière [différente de la leur]. » (Arthur)

En somme, l'animation qui prend appui sur l'expérience des gens suppose aussi beaucoup d'écoute, d'adaptation et de compétences humaines.

La façon de faire est importante [...] C'est parce qu'on l'utilise avec une animation particulière, qu'on explique pourquoi on le fait et à quoi ça va servir, qu'on s'assoit avec les gens, qu'on va voir plus souvent ceux ayant des difficultés, qui permet que tout le monde réussisse à le faire, que les gens acceptent de lire, d'écrire, qu'ils participent aux activités avec de la lecture et de l'écriture. C'est la manière de faire, plus que les outils, qui fait que les gens prennent confiance qu'ils sont capables de le faire et qu'ils le font. (GDPAC)

4.2.4.2 Soutien aux interactions en grand groupe

Le développement des compétences en lecture et en écriture pourrait bénéficier aux personnes moins à l'aise avec l'écrit si elles interagissent avec d'autres adultes du groupe, notamment des personnes plus à l'aise avec l'écrit qui adoptent une position d'ouverture à leur égard. Le groupe de personnes se reconnaissant entre elles comme membres à part entière d'un tout, favorise les échanges nourris par les textes, lus ou écrits.

C'est la gang [...] On a eu des points en commun qu'on savait pas. [...] quand tu es bien avec le monde qui t'entoure, tu vas en avant puis le monde ça paraissait pas s'ils étaient gênés ou pas. [...] On s'est beaucoup respecté, puis ç'a beaucoup paru. (Hugo)

L'interaction en grand groupe peut permettre une dynamique positive pour faire participer tout le monde autour de l'écrit dans une ambiance agréable. Les personnes qui sont formées en animation ont appris à faire ce travail, elles auraient « une théorie derrière l'intervention », croit Hervé (GDPAC), lui qui a appris dans l'action. Comme cette façon de travailler est nouvelle pour la Bibliothèque et le CSASOV, les personnes concernées jugent qu'elles n'avaient pas nécessairement tous les acquis pour bien le faire.

Dans Explore-Action, on a observé des interactions en grand groupe amorcées par des personnes participantes alors qu'elles sont à noter leurs réflexions et réponses dans un document. Elles peuvent demander de l'aide aux membres du groupe ou à l'animatrice, à haute voix, amenant tout le groupe à chercher, par exemple, une définition et à consulter un dictionnaire papier (déposé sur la table lors d'une de nos observations) ou à accéder au web : « Y en a une qui le fait, mettons pour toute la gang. Quand que mettons il y a quelque chose qu'on comprend pas, là elle va aller checker sur son téléphone. » (Éva)

4.2.4.3 Mise en contexte de l'activité

La mise en contexte, faite en début d'atelier, permet au groupe de se familiariser avec l'activité, de faire appel aux connaissances antérieures de chacun et de s'approprier un vocabulaire commun. Il y a alors de l'écriture au tableau ou sur les grandes feuilles mobiles et de la lecture collective, parfois à haute voix par la personne animatrice, parfois silencieuse. Par exemple, au premier atelier d'informatique, les personnes devaient se situer sur une échelle d'aisance quant à leur capacité d'utiliser un ordinateur, on faisait aussi le tour des expériences de chacun, puis les adultes devaient choisir parmi des cartons illustrant des objectifs, lesquels les concernaient davantage (des cartons vierges étaient également disponibles pour en écrire d'autres).

La mise en contexte peut s'avérer plus difficile si le contenu abordé est spécialisé et méconnu des personnes participantes, tel qu'on le voit dans l'un des ateliers d'informatique :

L'animatrice, Fanny, demande « Pour vous, un onglet, qu'est-ce que c'est? » Silence. Daria cherche quelque chose sur les feuilles devant elle. L'animatrice prend un classeur sur la table pour expliquer ce qu'est un onglet « c'est comme un séparateur dans un classeur ». Un participant se lève pour aller prendre un autre café. L'animatrice demande « avez-vous des questions? » Devant le silence du groupe, elle poursuit « pour le vocabulaire je vais arrêter là », puis demande « qu'est-ce qu'un courriel électronique? » Je vois que Daria tente de chercher le mot dans les feuilles devant elle. (JO)

C'est souvent dans la mise en contexte d'une nouvelle activité qu'on observe les personnes animatrices prendre le temps de vérifier la compréhension du langage commun.

L'animatrice, Beatriz, distribue une feuille sur la procrastination. Elle demande aux personnes d'écrire ce qu'est pour elles la procrastination, de donner des exemples et des conséquences. Louis dit qu'il ne connaît pas cette expression. L'animatrice demande qui connaît. Hugo dit que c'est tout remettre à plus tard. Beatriz a un papier et elle lit une définition (remise plus tard au groupe). Tous remplissent le document. (JO)

4.2.4.4 Jeux et travaux d'équipe

Dans tous les ateliers documentés de la vague 2, on trouve des jeux proposés et faits en petite équipe de deux ou trois personnes (cette stratégie est également observée à Explore-Action, V1). Ces jeux font participer les gens, mais ne relèvent pas strictement de ce qu'on appelle dans cette recherche-action un environnement écrit participatif. Si la majorité des jeux observés font appel à l'expérience personnelle, donc un environnement écrit participatif (ex. : jeu de type « trouvez x erreurs » pour repérer les risques de chutes à partir d'une image), d'autres visent l'acquisition de vocabulaire dans un environnement que l'on rencontre régulièrement en formation scolaire (ex. : associer un mot à une définition).

Les travaux d'équipe permettent à chaque personne de s'engager plus personnellement dans l'activité, tout en bénéficiant des compétences et des conseils des autres personnes.

L'animatrice poursuit « on va commencer par un petit jeu », « je vais vous distribuer les feuilles », « c'est un travail d'équipe », « on va se mettre en équipe de 2 et on va présenter sa collègue ». [...] Elle demande de rester à sa place et de connaître « le nom de la personne à côté de vous », et de la « décrire en quelques mots ». Plusieurs personnes commencent déjà le travail demandé. Il y a une effervescence. (JO)

L'animatrice distribue des mots et des définitions plastifiées aux 2 équipes, puis elle indique : « vous devez associer le mot à la définition » [...] Dans l'autre équipe, Jorge lit à haute voix les définitions à sa partenaire, puis discute autour de l'association du mot à sa définition. [...] Puis, ils échangent de manière informelle. Jorge indique à sa partenaire « j'ai été mécanicien toute ma vie ». (JO)

Cependant, la constitution des équipes n'est pas toujours aisée; il faut permettre à chacun de s'exprimer et de jouer un rôle actif, y compris dans l'usage collectif de l'écrit. L'animatrice des ateliers d'informatique indique qu'au début elle faisait des équipes hétérogènes, où des personnes plus avancées prenaient le leadership et les autres « s'écrasaient » (Fanny, GDPAC), puis la coordonnatrice de terrain lui a conseillé de faire des groupes de niveau plus équivalent, les plus forts ensemble, les moins forts ensemble, ce qu'elle dit qu'elle n'aurait pas fait naturellement. Cette modalité a donné lieu à une très belle collaboration selon la mandataire (Fanny, GDPAC).

4.2.4.5 Lecture à haute voix par des personnes participantes

Une autre stratégie d'animation est d'inviter les personnes participantes à lire à haute voix, souvent des sections de documents distribués ou des éléments rédigés par les personnes participantes. Cette stratégie est régulière au Cercle d'écriture de fiction et à Explore-Action, occasionnelle dans la série d'ateliers de prévention des chutes et celle des ateliers santé. La lecture à haute voix est faite par appel à toutes et tous ou sur invitation à une personne. Nous avons observé cette façon de faire dans Explore-Action et il est arrivé qu'une personne décline l'invitation. Mais lors de nos observations, il y a toujours eu des personnes volontaires et celles-ci ne sont pas nécessairement les personnes les plus scolarisées. La lecture à haute voix est souvent tissée dans des explications de la personne animatrice.

L'animatrice distribue une autre feuille [sur la procrastination] et demande quelqu'un pour lire. Un participant se propose. Sa lecture est en général fluide. Il y a des rires à « mon horoscope est pas bon » [comme excuse pour ne pas faire quelque chose]. L'animatrice

demande la différence entre procrastination et paresse. Elle introduit la question de la peur [qui peut jouer dans la procrastination]. (JO)

Cette stratégie pourrait permettre d'appivoiser le texte en groupe plutôt qu'en lecture individuelle où la personne animatrice ne peut s'assurer du degré de compréhension des membres du groupe. C'est possiblement aussi une façon de garder l'attention et de rendre la dynamique plus participative. Cela permet aussi de faire pratiquer le français oral aux personnes en apprentissage de la langue et d'aider à la prise de confiance. Mais cette stratégie demande du doigté pour en faire une activité conviviale : « J'essaie de les faire se sentir tout à fait à l'aise que ça prenne du temps ou pas, qu'il y ait des erreurs, qu'on s'enfange dans un mot. » (Émilie, GDPAC)

Dans le cas du Cercle d'écriture de fiction, les personnes participantes soumettent volontairement leur texte aux commentaires de leurs pairs :

Arthur se lance [l'exercice consistait à écrire la quatrième couverture d'un roman]. Il mentionne qu'il a fait lire son texte par Fanny avant la rencontre. [...] Le groupe l'écoute sans l'interrompre. Sa lecture est fluide. [...] Un participant fait un commentaire bref sur la longueur, indiquant qu'il juge que ce n'est pas un texte de quatrième couverture. Mais il n'insiste pas. Une participante fait des compliments. (JO)

La réaction à cette activité de lecture à voix haute surprend la coanimatrice : « je suis sincèrement étonnée qu'ils l'aient tous fait et réussi » (FRA). Il est possible qu'elle ne soit pas la seule personne intervenante réticente à demander de faire ce type de lecture en groupe, mais les observations indiquent que plusieurs adultes s'y prêtent volontiers; les commentaires des adultes et les effets des activités documentées laissent penser qu'elle est profitable à plusieurs.

4.2.4.6 Retour en groupe sur le travail d'équipe

Une fois que les équipes ont terminé leur travail, il y a mise en commun au cours de laquelle la personne animatrice valorise le travail effectué. Les adultes peuvent rendre compte par eux-mêmes de leur travail devant le groupe, ou la personne animatrice lit leurs réponses.

Les équipes sont motivées, veulent parler. L'animateur demande aux équipes de ne pas répéter, donc les personnes doivent faire un repérage de leurs cartons et identifier ce qui a déjà été dit. L'animateur félicite les équipes, qui ont trouvé toutes les erreurs. (JO)

4.2.4.7 Aide personnalisée en écriture

Nous avons davantage observé de l'aide personnalisée en écriture au cours des activités du programme Explore-Action.

Dans certains ateliers, je vais juste regarder si tout le monde avance, si tout le monde est capable de remplir le document et je ne vais pas intervenir. Dans d'autres ateliers, comme l'autoportrait, où on porte plus attention à l'écrit, je vais même reformuler avec eux les phrases, des choses à corriger. (Émilie, GDPAC)

Cette aide à l'écriture ne s'accomplit pas sans crainte pour les adultes, dont certains y voient d'abord une forme d'évaluation de leur écriture, rappelant le contexte scolaire. Cependant, l'issue n'est pas toujours celle appréhendée.

Quand Émilie s'est mis à faire le tour puis à dire « là, je vais vérifier » [...] La grammaire des gens puis tout. Eille, là, je me suis mis à stresser par en dedans [...] quand elle est venue à côté de moi, je lui ai dit « excuse, je me sens vraiment mal à l'aise ». Puis là, elle m'a dit « Regarde, ce que je vais faire, je te dirai pas tes fautes, essaie de les corriger ». Puis là, elle s'est mise à regarder, puis elle s'est rendu compte que j'avais aucune faute. Le premier paragraphe était beau. Le deuxième paragraphe était beau, puis le troisième. J'avais peut-être deux, trois fautes. Fait que je pense que c'était plus moi qui doutais, depuis les années. Parce que je me suis tellement mis dans ma tête que [...] que j'avais pas fini mon secondaire, puis j'avais pas mon français. Quand je suis arrivé chez nous, je dis ça à ma blonde « Tabarouette, j'en reviens pas, ça l'air que je suis meilleur en français que je le pensais ». Ça m'a motivé en plus. (Tom)

Dans cette fonction d'aide, la personne animatrice devient la médiatrice entre l'expression spontanée (bien souvent orale) et la norme écrite avec toutes ses règles. Par ailleurs, la participation au programme, si elle est d'une durée suffisante, peut réactiver certains usages personnels de l'écrit. La confiance en ses capacités se retrouve graduellement dans une pratique de lecture et d'écriture encadrée, avec des contraintes souples, à la fois pour donner aux adultes les règles, mais aussi la sécurité nécessaire. L'aide fournie par la personne animatrice est directe; elle peut interagir rapidement devant les questions ou les difficultés. Les actions de lecture ou d'écriture sont valorisées (souligner les efforts, les résultats, minimiser les erreurs) et peu normées (autorisation à risquer et à faire des fautes). C'est l'expression de chacun qui est encouragée plutôt que le respect des normes (normes scolaires, exigences du monde du travail).

L'aide personnalisée à l'écriture est malgré tout exceptionnelle dans Explore-Action. Elle est réalisée lorsque les textes produits sont lus par les pairs et qu'on veut éviter aux gens de rendre un texte truffé d'accrocs à la langue. Cette aide personnalisée à l'écriture a aussi été observée au cours de l'atelier révisé sur les chutes, mais de l'avis de l'animateur lui-même, il l'a fait de façon spontanée. Il ne s'agit donc pas à proprement parler d'une stratégie d'animation, mais a le potentiel d'en devenir une.

Alice commence l'exercice demandé, l'animateur s'assoit avec elle et l'aide pour chaque pièce [voir 4.2.3.4, les gens doivent faire une évaluation des risques de chutes dans leur propre logement] (...). « Les choses ne sont pas pareilles que dans notre HLM », dit-elle. [...] c'est Alice qui a sa feuille et qui écrit, l'animateur l'aidant selon ses questions. (JO)

Dans ce cas précis, l'interaction autour de l'écrit a permis un dialogue et le fait d'aider une personne à remplir un document a permis à l'animateur de voir que certaines questions n'étaient pas aussi claires que les responsables le pensaient et lui a permis de voir le « degré de compréhension » de la personne, d'ajuster les explications et de faire en sorte que la personne ait le sentiment d'avoir bien compris (Hervé, GDPAC).

4.2.4.8 Transmission de renseignements

On observe dans tous les ateliers des moments de transmission de renseignements de durée plus ou moins longue. Cette transmission peut être au centre de l'activité (ex. : diaporama de l'atelier de prévention des chutes, V1) ou être plutôt une activité d'appoint (ex. : diaporama de l'activité d'autoportrait dans Explore-Action, V2). La transmission de renseignements est, en général, structurée par un document écrit qui est remis ou non aux personnes participantes. On trouve aussi, principalement dans Explore-Action, de la transmission de renseignements plus spontanée, au gré d'une question d'une personne participante ou d'un événement au sein du groupe.

[Dernier jour d'ateliers de groupe] Avant de commencer l'activité, l'animatrice, Jade, veut parler de stages. Elle rappelle que lors d'une rencontre avec un employeur, l'idée d'un stage peut être intéressante. Échange avec les personnes participantes sur le stage, questions des membres du groupe et réponses de l'animatrice [...] Jade demande pourquoi on propose une période de stage de 4 semaines. Quelques suppositions [de membres du groupe]. Puis elle dit que dans les 2 premières semaines on observe, on n'est pas « trop proactif », « on fait ce qu'on peut ». Il y a une première évaluation après 2 semaines, ensuite on peut plus s'impliquer, prendre des initiatives [...] Une participante demande s'il y a une liste de places où aller en stage. Jade dit que non, parce que très diversifié, que [les personnes participant à Explore-Action] n'ont pas les mêmes intérêts, mais que le RESO est en contact avec des employeurs et qu'il sollicite des employeurs. « Si je vois quelque chose, je le fais imprimer, je vous le donne ». (JO)

On voit dans cet exemple que la transmission de renseignements demande à l'animatrice de connaître son contenu et de s'installer dans une position d'échange en recevant les questions, ici d'anticipation, des personnes préoccupées par leur propre stage. Cela illustre que la transmission de renseignements peut devenir une stratégie d'animation pourvu qu'elle permette des interactions au sein du groupe et permette de faire des liens entre le contenu et leurs besoins et expériences. Bien sûr, ce rapprochement entre l'expérience des gens et le contenu transmis peut se faire en silence, sans toujours passer par le témoignage exprimé oralement.

Autrement, la transmission de renseignements, sans mise en relation avec l'expérience partagée au sein du groupe, risque d'être associée à l'enseignement magistral pour lequel des adultes ayant eu des difficultés scolaires ont souvent gardé de mauvais souvenirs. Aussi, les personnes moins à l'aise avec la pensée abstraite ou ayant des difficultés de concentration peuvent rapidement perdre le fil de la présentation. Cette transmission, si elle n'est pas intégrée dans un échange, est donc plus caractéristique d'un environnement écrit scolaire qui mettrait en priorité la livraison de contenu.

Fanny pense qu'elle serait passée à côté de beaucoup de choses sans s'en rendre compte [si elle était restée dans la seule transmission de renseignements]. Avec plus d'interaction, on se rend compte de ce qui n'est pas compris, ou des endroits où les gens « ont besoin d'aide à côté d'eux pour le comprendre, faut que je le reformule, que je le travaille » « Ça m'a fait couper de la matière, au début j'étais « bon, OK, ça prend une autre tournure », mais plus ça allait, je me rendais compte « tant mieux dans le fond », parce que ça sert à rien d'en mettre trop, si ce n'est pas bien intégré ». (GDPAC)

Au cours de la recherche-action, des personnes animatrices ont réalisé que « couper dans la matière » comportait divers avantages, dont celui de permettre des moments d'échanges. Mais inviter les personnes à réagir et commenter au fil de la présentation demande de savoir exploiter les questions et le contenu qui viennent du groupe et saisir la balle au bond, sinon cela laisse l'effet que les personnes participantes ont simplement interrompu la présentation.

4.2.5 Retour sur les environnements écrits

Les activités observées relèvent très largement du microsystème des adultes, avec quelques observations périphériques où l'on nous parle d'interaction entre des pratiques de l'écrit de plus d'une sphère de vie (mésosystème). Nous avons aussi observé quelques usages de l'écrit de

personnes intervenantes qui appartiennent à l'exosystème de l'adulte, c'est-à-dire que l'adulte n'est pas en contact direct, mais que cela a une influence sur lui³⁰.

Bien qu'il y ait une présence de l'écrit dans toutes les activités documentées par la recherche, son usage varie beaucoup. En nous rapportant au modèle de compréhension des environnements écrits à mettre à l'épreuve dans la recherche-action (Bélisle, 2017), nous pouvons ici constater que les environnements écrits observés dans les activités documentées correspondent aux caractéristiques d'un environnement écrit participatif, mais à des niveaux divers. Il est possible d'attribuer ce fait à la nouveauté de plusieurs activités, conçues ou modifiées pour atteindre la cible commune de la recherche-action; à l'inexpérience de certaines personnes intervenantes dans l'animation de groupe; et à la durée des activités documentées, facteur essentiel pour installer un climat propice à la participation.

Notons que l'héritage scolaire est prégnant dans plusieurs des activités documentées. Le vocabulaire employé par les personnes animatrices reste attaché au contexte scolaire : on parle de « devoirs », « d'exercices », de « corriger » ou non « les fautes » et de trouver « des erreurs ». Pour les adultes aussi, certaines activités avec de la lecture et de l'écriture rappellent l'expérience scolaire « «on dirait qu'on est à la petite école», dit Brigitte » (JO). Des personnes participantes parlent de « cours » où elles écoutent le « prof » à l'avant. L'écrit documenté ici contribue bien à une certaine mise à distance des contenus, mais laisse aussi place à l'erreur, aux accrocs, aux initiatives, à la prise de risques ainsi qu'aux personnes médiatrices de l'écrit. L'absence, même symbolique, d'activités et de vocabulaire liés à l'évaluation, perçue comme centrale chez des personnes apprenantes en CEA (Mercier, 2015), montre qu'on est cependant ailleurs.

4.3 Participation des adultes et perceptions

Cette section porte principalement sur des résultats obtenus à la suite de la passation du questionnaire téléphonique ayant eu lieu quelques mois (V1) ou semaines (V2) après la participation au programme documenté.

4.3.1 Appréciation des activités demandant de lire et d'écrire

Toutes les personnes répondantes au questionnaire par téléphone (n=26) indiquent s'être senties à leur place dans les programmes où elles se sont inscrites. La majorité d'entre elles ont fait des apprentissages qui les ont aidées dans leurs activités personnelles ou familiales (n=20), et également à maintenir ou à améliorer leur santé (n=22). Les personnes ayant participé à Explore-Action indiquent qu'elles ont fait des apprentissages qui pourront les aider à obtenir un emploi (n=8/8) et dans leurs activités professionnelles (n=8/8). De plus, la majorité des personnes répondantes disent avoir rencontré des personnes qui les ont aidées à voir la vie autrement (n=20), ce qui indique que les activités ouvrent sur des univers à ce jour moins fréquentés. Elles mentionnent que le matériel utilisé les a stimulées à participer aux activités (n=24) et qu'elles n'ont pas eu de difficulté à comprendre les consignes ou les informations au cours des activités (n=19). Enfin, toutes les personnes répondantes se disent satisfaites de leur participation aux activités.

³⁰ Il a aussi été question du macrosystème dans les entretiens avec les mandataires et les gestionnaires, mais le temps nous manquant, nous n'avons pas fait ces analyses.

La très grande majorité des personnes indique s'être sentie à l'aise de lire silencieusement (n=25) ou à voix haute³¹ (n=17) et d'écrire (n=23) durant les activités. Plus particulièrement, elles mentionnent s'être senties à l'aise d'écrire un texte lu par la personne animatrice (n=21) et de lire ce que la personne animatrice écrivait sur les divers supports (n=25). Majoritairement, les personnes répondantes (n=24) précisent que la personne animatrice les a aidées à comprendre et à utiliser certains documents, et un peu plus de la moitié (n=14) disent qu'elle les a aidées à compléter certains documents. La moitié indique avoir eu de l'aide de membres du groupe pour comprendre et utiliser (n=13) ou pour compléter certains documents (n=16). La très grande majorité (n=25) s'est sentie en confiance face à ses compétences en lecture et en écriture et dit ne pas avoir utilisé de dictionnaire pour comprendre ce qu'il y avait à lire (n=24). De plus, elles considèrent que les activités d'écriture et de lecture sont utiles pour elles (n=25). Un peu plus de la moitié des personnes répondantes (n=15) indiquent que leur participation a permis d'apprendre de nouveaux mots. Ainsi, la stratégie d'animation de mise en contexte (voir sous-section 4.2.4.3) voulant que la personne animatrice prenne le temps de définir le vocabulaire commun paraît fructueuse.

Selon les personnes répondantes, la participation aux activités leur a permis de pratiquer leurs compétences en lecture (n=19), surtout chez celles participant à Explore-Action et aux ateliers sur la prévention des chutes³². En revanche, près de la moitié des personnes répondantes (n=12) indique ne pas avoir eu à pratiquer ses compétences en écriture. Ce résultat suppose que, selon les personnes participantes, il y aurait eu peu d'écriture dans les programmes (sauf Explore-Action et le cercle d'écriture). Même si la perception de pratique est mitigée, c'est un peu plus de la moitié (n=15) qui indique que sa participation aux programmes a permis d'améliorer sa lecture et son écriture en français, surtout chez les personnes inscrites dans Explore-Action et dans la série de deux ateliers sur la prévention des chutes (V2).

Les données qualitatives permettent d'approfondir certaines de ces perceptions. L'amélioration du vocabulaire ou la réactivation de compétences pour faire des mots et des phrases complètes revient dans les témoignages : « Il y a des choses qui se sont améliorées comme peut-être que j'ai plus... peut-être le vocabulaire. Veut, veut pas, c'est sûr que tu vas entendre plus de mots. » (Léo)

Parce qu'au RESO, tu peux pas arriver puis écrire des réponses sur ton téléphone. Tu as pas le choix. Tes questions sont sur la feuille, fait qu'il faut que tu répondes sur la feuille. Mais je me vois pas commencer à écrire dans, d.s., puis beaucoup, b.c.p., puis... Fait que tu as pas le choix d'écrire ton mot au complet. Fait que tu viens qu'à retrouver ton habitude d'écrire là. (Éva)

Par ailleurs, les personnes qui ont déjà des pratiques régulières de lecture et d'écriture, ce qui semble le cas pour la plupart des personnes inscrites dans les programmes offerts par la Bibliothèque Jacqueline-De Repentigny, y compris les ateliers santé, ne témoignent pas d'amélioration dans leurs compétences en lecture et en écriture, mais le font en ce qui a trait à l'usage du numérique, qui les amène à développer de nouvelles compétences en lecture et en écriture. En revanche, comme la majorité des personnes participant à Explore-Action et à la formule révisée des ateliers de prévention des chutes semblent avoir des pratiques de lecture et

31 Cependant, comme ce n'est pas toutes les activités qui invitaient à le faire, il y a quelques personnes où ce choix ne s'applique pas.

32 Cependant, des réponses aux entretiens individuels nous laissent penser que l'utilisation de l'ordinateur pourrait ne pas être considérée comme une activité de lecture.

d'écriture plus restreintes dans leur vie courante, leur participation aux activités documentées par la recherche-action les a incitées à lire et à écrire davantage, ce qui a amélioré leur sentiment de compétence en lecture et en écriture.

4.3.2 Lire et écrire une fois le programme terminé

En cohérence avec ce qui précède, la moitié des personnes répondantes indiquent que depuis leur participation au programme, elles se sentent plus en confiance face à la lecture (n=12) et à l'écriture (n=11), ainsi que dans la qualité de leur français écrit (n=14), surtout pour les personnes inscrites à Explore-Action. Certaines jugent que, depuis cette participation, certaines de leurs habitudes de lecture ou d'écriture ont changé (n=7), qu'elles emploient de nouveaux mots (n=7), qu'elles lisent plus qu'avant (n=7), qu'elles écrivent plus qu'avant (n=6) et qu'elles utilisent plus le dictionnaire (n=5). Quelques-unes indiquent avoir plus de plaisir à lire et écrire depuis cette participation (n=8). Ainsi, un certain nombre juge que ses compétences se sont améliorées depuis sa participation au programme, soit les compétences mises en œuvre avec l'utilisation d'un ordinateur (n=10), en lecture (n=9) ou en écriture (n=6). En cohérence avec la sous-section précédente, les personnes qui jugent que leurs compétences ont continué de s'améliorer après le programme proviennent des programmes Explore-Action et des ateliers sur la prévention des chutes, auxquelles s'ajoutent les personnes des ateliers d'informatique pour l'utilisation d'un ordinateur.

La majorité des personnes répondantes précisent avoir consulté les documents remis dans les divers programmes après la formation. Un peu plus de la moitié (n=15) indique que depuis qu'elles ont participé aux activités des programmes, elles ont envie de participer à d'autres activités de groupe avec de la lecture et de l'écriture. Parmi les idées mentionnées, il y a des cours de perfectionnement en français, des groupes ou des clubs de lecture ou d'écriture impliquant des textes courts et une série d'ateliers sur d'autres thématiques liées à la santé.

4.3.3 Projets d'améliorer ses compétences

Les données qualitatives de la recherche-action permettent de connaître un peu plus les projets de personnes participantes qui souhaitent continuer à améliorer leurs compétences en lecture et en écriture dans leur vie quotidienne. Le fait de participer à une recherche sur la lecture et l'écriture, de voir au fil d'un entretien qu'elles avaient des acquis en lecture et en écriture et de prendre conscience du plaisir qu'elles peuvent avoir dans certaines de ces activités en a amené quelques-unes à réfléchir et à valoriser ces pratiques dans leur vie. Dans le propos de plusieurs adultes, il y a une volonté de continuer à apprendre et à améliorer ses compétences, que ce soit dans des contextes d'apprentissage informels, non formels ou formels*. Ainsi, des personnes participantes souhaitent commencer ou peaufiner des écrits personnels. D'autres veulent suivre des cours pour se familiariser à l'usage de la tablette. Certaines envisagent de participer à un groupe de lecture ou d'écriture. Des personnes participantes souhaitent améliorer leurs compétences en lecture et en écriture pour aider leur enfant : « Moi, c'est plus parce que ma petite fille, un moment donné elle va aller à l'école puis je veux pas être trop en arrière sur le français [...] Mais si je peux aller à l'école moi-même avant, ça m'aiderait. » (Tom) D'autres voient l'intérêt d'améliorer leurs compétences en écriture pour être plus compétents sur le marché du travail : « moi, je pense bien qu'aussi va falloir peut-être que je l'améliore [mon français] parce que si je m'en vais inspecteur en bâtiment, des rapports à faire... » (Hugo).

4.3.4 Discours public sur la littératie

Nous nous sommes demandé si les adultes de la population cible étaient interpellés par le discours public qui concerne la littératie des adultes et les compétences suffisantes en lecture et en écriture pour fonctionner dans la société. Nous avons donc abordé cette question dans les entretiens individuels et les groupes de discussion. Nous leur avons demandé leur opinion sur la statistique voulant qu'il y ait près de 50 % de personnes analphabètes fonctionnelles au Québec³³ et nous les avons écoutés sur la définition spontanée qu'ils donnaient à ce terme. Les adultes ne semblent pas connaître cette statistique et se disent surpris, car ils connaissent assez peu de personnes qu'ils désigneraient ainsi : une mère, un beau-père, un ami, un collègue de travail ou une connaissance.

Les personnes participantes maintiennent que c'est important de savoir lire et écrire dans la société actuelle. Pour elles, cela permet de communiquer, de fonctionner dans la vie de tous les jours (ex. : se trouver un emploi, remplir des papiers administratifs, être informé de ce qui se passe dans la société) et de ne pas être arnaqué par des personnes avec de mauvaises intentions.

Parmi les quelques suggestions d'adultes qui souhaiteraient être soutenus dans l'amélioration de leurs compétences en lecture et en écriture, on en trouve qui reprennent les intentions de la recherche-action : « une activité peut-être qui servirait à faire de quoi en apprenant l'écriture en même temps. Moi je trouve que ça serait une bonne solution [...] Comme qu'on a fait là en ce moment. Ça serait peut-être dans un autre thème » (Brigitte). Quelques personnes soulignent l'importance de rendre les bibliothèques plus accessibles et d'en faire la promotion auprès d'un public plus large.

Dans les données quantitatives, un peu plus de la moitié des personnes répondantes (n=14) pensent que les adultes qui ont cessé d'aller à l'école après le primaire ou le secondaire, y compris la formation au secteur des adultes, occupent des emplois qui demandent de moins lire ou de moins écrire comparativement aux adultes ayant des études postsecondaires. Elles pensent aussi que les adultes moins scolarisés sont plus à risque de perdre leurs compétences en lecture et en écriture que les autres (n=15). Ces deux opinions sont surtout exprimées par les personnes inscrites à Explore-Action. Presque toutes les personnes répondantes (n=25) indiquent ne pas s'être senties gênées ou embarrassées de dire leur niveau de scolarité dans les programmes de l'étude ni d'avoir été sélectionnées pour la recherche en fonction de celui-ci. Elles ne se sont pas senties gênées ou embarrassées d'être identifiées comme des adultes sans études collégiales ou universitaires (n=25).

4.3.5 Retour sur la participation des adultes

Les adultes ayant participé aux entretiens disent avoir apprécié qu'on les invite à lire et à écrire dans des programmes visant à apprendre sur des sujets variés, relevant de préoccupations de la vie courante ou en vue d'un retour en emploi ou aux études. Sans surprise, on constate que les gens qui jugent avoir amélioré leurs compétences en lecture ou en écriture grâce aux programmes sont ceux qui disent lire ou écrire assez peu dans leur vie quotidienne. À l'opposé, les adultes qui affirment lire et écrire régulièrement, notamment des textes longs comme des romans ou des guides, voient peu de changement dans leurs compétences en lecture et en écriture à la suite de leur participation à un programme.

³³ Il s'agit d'un détournement de la statistique issue du PEICA qui constate que 53 % des adultes du Québec (16-65 ans) se classent aux niveaux de littératie 1, 2 ou inférieur lors de l'enquête. Aucune publication de PEICA ne parle de personnes analphabètes. Voir notamment (Fortin, 2017). Nous y revenons à la section 5.1.2.

Comme mentionné plus haut, toutes et tous reconnaissent l'importance de savoir lire et écrire pour fonctionner dans la société actuelle, et plusieurs s'interrogent sur une possible dégradation de la langue écrite, accentuée par l'environnement numérique de plus en plus présent. Les gens connaissent peu le discours public sur l'analphabétisme, ou s'y reconnaissent peu; des adultes côtoient des personnes ayant de grandes difficultés à lire ou à écrire, mais cela demeure des exceptions.

4.4 Mise à l'épreuve du modèle partenarial

Le modèle d'action fondé sur le partenariat de la recherche-action se voulait souple. Rappelons que le premier objectif était de mettre à l'épreuve un modèle partenarial sur la création et l'animation d'un environnement écrit participatif. Cependant, pendant la recherche-action, on précise rapidement que le cœur de celle-ci est d'animer et de créer, dans le cas des organismes qui ne seraient pas encore dans un tel environnement, un environnement écrit qui peut contribuer à prévenir la dégradation des compétences en lecture et en écriture de la population visée plus particulièrement par l'étude. Ainsi, le partenariat n'est pas le cœur de l'action, mais un canal qui la soutient. À cet égard, les entretiens avec les mandataires et les gestionnaires indiquent que le partenariat a été pertinent et apprécié, réalisé avec un temps restreint et dans la bonne volonté : « J'ai l'impression que la plupart avait le même genre de situation que nous, c'est-à-dire que tu as de la volonté de participer, puis que tu n'as pas les ressources pour faire autant que tu aurais souhaité. » (Fanny)

4.4.1 Sélection des partenaires

Cette sous-section porte sur le choix du CEA coordonnateur et des partenaires de terrain et sur la mise en place des deux instances de la recherche-action.

4.4.1.1 Choix du CEA coordonnateur

Comme mentionné dans le chapitre méthodologique, la recherche-action fait suite à des travaux amorcés par la DE AFC (MEES). Les Assises établissent cinq critères pour guider le choix d'un CEA coordonnateur :

avoir une expérience partenariale diversifiée avec des partenaires de la communauté et du monde du travail et l'avoir documentée; avoir une culture, qui valorise la cohabitation de l'éducation formelle et de la formation non formelle et informelle des adultes; avoir de l'ouverture et de la volonté à s'engager dans une action ayant des liens avec l'éducation populaire, tel que définie aux articles 15 et 16 du Régime pédagogique de la formation générale des adultes; pouvoir libérer du personnel expérimenté en éducation des adultes ayant déjà une expertise de base dans le partenariat local et acceptant de façon libre et éclairée de participer à la recherche-action, dont une personne pour toute la durée du projet; pouvoir compter sur l'engagement de la direction du centre d'éducation des adultes et de la direction de la commission scolaire, face à ce projet de recherche-action. (Bélisle, 2017, p. 22)

Le CEA Champlain (CEAC) a accepté de devenir le CEA coordonnateur si la CSMB acceptait de dégager la conseillère pédagogique pour agir comme coordonnatrice de terrain (voir sous-section 4.4.3). Compte tenu de son expérience antérieure en recherche en formation de base des adultes (ex. : Bourdon et Roy, 2004; Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy et Roy, 2004; Roy, 2001), la conseillère pédagogique a aussi joué un rôle de praticienne-chercheuse dans la recherche-

action. Le CEAC a formé une équipe³⁴ dédiée à la recherche-action. Comme la recherche-action met l'accent sur des pratiques extrascolaires de l'écrit (objectif 3) et que le CEAC n'a pas d'activité d'éducation populaire comme définie par le Régime pédagogique*, le CEAC n'a pas été lui-même engagé dans l'animation d'environnements écrits participatifs.

4.4.1.2 Choix des organismes de terrain

La discussion initiale sur les organismes locaux appelés à créer et à animer un environnement écrit participatif a été faite entre l'équipe du CEAC et la chercheuse. Ces partenaires devaient être du territoire de Verdun et avoir déjà un lien, présent ou passé, avec le CEAC ou une personne de l'équipe du CEAC. Si, au début, nous souhaitions nous limiter à Verdun, nous avons convenu d'élargir à l'arrondissement du Sud-Ouest. Nous avons cherché un service municipal (ex. : bibliothèque, loisirs ou HLM) et deux ou trois organismes publics, communautaires ou du monde du travail de différents secteurs (ex. : éducation, santé, travail, culture). Les Assises précisaient que les organismes devaient être :

Déjà actifs auprès d'adultes n'ayant pas fréquenté un établissement postsecondaire, directement interpellés par la situation à changer, et en mesure de créer et d'animer (ou d'accueillir une personne animatrice du CEA) un environnement écrit participatif favorisant le maintien des compétences en lecture et en écriture. (Bélisle, 2017, p. 23)

De plus, les personnes mandataires recherchées devaient avoir une bonne connaissance de leur organisation, pouvoir envisager de rester engagées pour toute la durée de la recherche-action et être disponibles pour participer notamment à la création et à l'animation d'un environnement écrit participatif. Une entente avec chaque organisme a été signée avant la première réunion du comité de pilotage.

Ainsi, les trois organismes de terrain recrutés sont de trois secteurs différents : développement local et aide à l'emploi et à la formation (RESO), culture (Bibliothèque) et santé (CSASOV); deux sont des organismes communautaires (RESO et CSASOV) et un est un organisme municipal (Bibliothèque). Il y en a un qui travaille depuis des années avec des adultes de la population cible et qui adapte déjà une partie de ses services à son intention (RESO); un autre rejoint la population cible, mais n'a pas d'interventions qui tiennent compte de l'hétérogénéité des niveaux de confort en lecture et en écriture (CSASOV); et l'autre cherche différents moyens de la rejoindre (Bibliothèque). Tous les trois ont une culture de partenariat, mais celle-ci comporte beaucoup de variations.

D'autres partenaires locaux vont participer à la recherche-action, de façon plus ponctuelle, soit les milieux de vie où le CSASOV offre ses animations. Les Assises prévoyaient également la possibilité de recruter un organisme local « regroupant des personnes visées par le projet soit des adultes non diplômés du secondaire ou n'ayant pas fréquenté un établissement postsecondaire, idéalement qui ne sont pas au moment de la recherche-action en formation scolaire »³⁵ (Bélisle, 2017, p. 23). Après discussion avec le CEAC, puis lors de la première rencontre du comité de pilotage,

34 L'équipe du CEAC est composée de la directrice ou du directeur du CEAC (changement en juin 2018), de l'agente de développement et de la conseillère pédagogique.

35 La présence de ce type d'organisme représentatif des personnes directement interpellées par une recherche-action peut être avantageuse (Stringer, 2007), mais la courte durée de celle-ci a obligé divers compromis ou décisions rapides. Il ne s'agissait pas, dans le cas présent, d'ajouter un organisme desservant la population ciblée, comme ceux déjà présents au comité de pilotage, mais, s'il avait existé, d'inviter un organisme local composé de cette population et la représentant à déléguer une personne mandataire capable de parler au nom d'un regroupement d'adultes sans études postsecondaires.

celui-ci a jugé que les organismes de défense des droits de cette population étaient surtout de niveau national et que le temps relativement court de la recherche-action ne permettrait pas le soutien requis. La recherche générant beaucoup de documents longs et souvent abstraits, comme les Assises et le présent rapport, cela a été un défi pour les acteurs du volet Action de se les approprier, ce qui l'aurait été sans doute davantage pour un adulte de la population cible.

4.4.1.3 Mise en place du comité de pilotage

Un comité de pilotage a été formé à la deuxième étape de développement du partenariat, soit celle de mise en place. Les personnes qui y sont engagées sont à la fois dans l'action, dans la recherche et dans la formation. Il s'agit de la coordonnatrice de terrain pour le CEAC, de l'agente de développement du CEAC, d'une personne mandataire des trois organismes de terrain (RESO, Bibliothèque Jacqueline-De Repentigny et CSASOV) et de la chercheuse désignée par la DE AFC au moment de la rédaction des Assises. Le comité de pilotage a pris des décisions en fonction du but et des objectifs de la recherche-action. Nous présentons au point 4.4.6 les principaux choix faits. Le comité de pilotage s'est réuni à 7 reprises entre décembre 2017 et avril 2019, dont deux fois en réunion conjointe avec le comité de suivi. Tous les membres étaient présents lors de ces rencontres, sauf à celle d'avril 2019³⁶.

4.4.1.4 Mise en place d'un comité de suivi

Les Assises de la recherche-action (Bélisle, 2017) prévoient la mise en place d'un comité de suivi qui a un triple rôle :

Il confirme que les objectifs spécifiques choisis de la recherche-action peuvent répondre au but et aux objectifs généraux établis dans le présent document; il donne des avis sur les activités de la recherche-action que le comité de pilotage local envisage de réaliser ou est en voie de réaliser; il fait connaître ses besoins d'information pour que la recherche-action puisse inspirer d'autres milieux. (p. 11)

Ce comité est composé d'une personne répondante de la DE AFC; de la direction du CEAC qui fait le lien avec la CSMB; de deux personnes mandataires d'organismes déjà engagés dans l'animation d'environnements écrits autres que ceux du curriculum scolaire, soit le Centre Louis-Jolliet de la Commission scolaire de la Capitale et un groupe populaire en alphabétisation des adultes, le Groupe Alpha Laval. Ce comité a rencontré des déléguées du comité de pilotage le 19 janvier 2018, puis l'ensemble du comité de pilotage le 15 juin 2018 et le 1^{er} avril 2019.

4.4.2 Relations entre les partenaires

En vague 1, les relations structurées entre les partenaires locaux ont relevé surtout de l'information et de la consultation. En vague 2, la concertation est un peu plus présente (ex. : pour le recrutement pour les ateliers d'informatique). On peut parler d'une relation d'association entre la Bibliothèque Jacqueline-De Repentigny, le CSASOV et le CCAV qui mettent en commun certaines de leurs ressources pour réaliser la série des ateliers santé et le coin lecture. Cette association est animée par la coordonnatrice de terrain qui y joue un rôle pivot. C'est cependant la collaboration de la coordonnatrice avec les organismes de terrain pour adapter des activités afin d'en faire des environnements écrits participatifs qui paraît le type de relation le plus constant. Les trois

³⁶ Deux membres du comité de pilotage sont alors en congé de maternité.

organismes de terrain y font appel à des degrés divers. Dans trois séries d'activités (prévention des chutes, informatique et santé, y compris le coin lecture), elle va non seulement apporter des suggestions, mais va mettre la main à la pâte et être présente aux activités, comme membre de l'équipe responsable.

4.4.3 Contributions engagées dans la RA

Les Assises de la recherche-action (Bélisle, 2017) prévoyaient trois types de contributions : les matérielles, les financières et celles relevant des personnes.

4.4.3.1 Ressources matérielles

Les principales ressources matérielles nécessaires à la réalisation du projet, que ce soient celles du CEAC coordonnateur ou des organismes de terrain (RESO et Bibliothèque), sont les locaux mis au service du projet. Dans le cas du CSASOV, les locaux sont ceux de ses partenaires. Chaque organisme a aussi mis à la disposition des activités documentées du matériel comme des livres et des documents papier.

4.4.3.2 Ressources financières

Les ressources financières viennent principalement d'un budget pour un projet exploratoire à la CS de la Capitale, avec deux contrats distincts : l'un entre la CS gestionnaire et la CS du CEA coordonnateur qui comporte les sommes pour la couverture des ententes avec les organismes locaux; et l'autre entre la CS gestionnaire et l'université en soutien au volet recherche. Le montant global consacré à la recherche-action est de 153 000 \$, dont un montant de 23 000 \$ accordé par le MEES en soutien au projet pour permettre la libération d'une ressource de la CSMB.

4.4.3.3 Contributions relevant des personnes

Comme mentionné en sous-section 3.2.2, les organismes partenaires ont facilité la participation de personnes intervenantes ayant des fonctions diverses. De façon générale, ils ont laissé une marge de manœuvre suffisante pour que les personnes mandataires puissent participer aux décisions du comité de pilotage, y compris celles relevant de la création et de l'animation d'un environnement écrit participatif. Deux mandataires (RESO et Bibliothèque) répondaient à l'attente, mentionnée en 4.4.1.2, d'être disponibles pour créer et animer un environnement écrit participatif. À la première rencontre du comité de pilotage, nous avons réalisé que le mandataire du CSASOV était un agent de milieu et qu'il s'occupait du recrutement des organismes qui accueillent les ateliers, mais qu'il ne faisait pas d'animation. Faisant preuve de souplesse, nous avons trouvé une autre façon d'inclure des responsables de la conception et de l'animation des activités (voir descriptions en 4.2), ce qui a cependant exigé plus de temps de coordination que prévu.

Les personnes ont mis au service de la recherche-action et du partenariat des compétences pertinentes. Les personnes mandataires ont été stables jusqu'en mars 2019. Comme mentionné en 4.4.1.3, les personnes membres du comité de pilotage ont été assidues à toutes les rencontres. Leur crédibilité dans leur milieu a pu contribuer à donner confiance à des adultes de la population cible qui ont accepté de participer à l'étude. Aussi, les directions des quatre organismes locaux ont été présentes tout au long du projet, lors de la préparation et de la signature des ententes et lors de deux rencontres avec le comité de suivi (juin 2018 et avril 2019). Elles ont aussi été actives

pour les suivis budgétaires; deux gestionnaires ont participé également à un entretien semi-dirigé avec la personne mandataire (EMG).

4.4.3.4 Contribution spécifique en conseils andragogiques

Un des points majeurs que soulignent les personnes animatrices est l'importance de l'accompagnement reçu par la coordonnatrice de terrain lors de la préparation des activités de la vague 2. Les trois organismes de terrain ont bénéficié de cet accompagnement, plus particulièrement la Bibliothèque Jacqueline-De Repentigny et le CSASOV, dont les activités de la vague 1 rejoignaient peu les adultes de la population cible ou ne correspondaient pas à un environnement les incitant à lire et à écrire. Comme les personnes qui animaient les activités de la vague 2 n'ont pas toutes une formation en animation de groupes d'adultes en général, et de groupes d'adultes peu scolarisés en particulier, elles ont grandement apprécié les conseils d'une personne formée en la matière.

Ainsi, comme mentionné précédemment, la coordonnatrice leur a proposé des rencontres de préparation des activités dans lesquelles elle a suggéré des façons de faire sur la base de ses expériences antérieures avec la population cible. Les personnes conceptrices-animatrices n'ont pas toujours suivi ces suggestions, mais elles jugent que cet accompagnement a été crucial. Il a permis de mieux comprendre ce que « participatif » peut vouloir dire dans cet « environnement écrit participatif » au cœur de la recherche-action. Cet environnement, elles l'associent à l'importance des interactions dans les groupes et à faire participer les gens en les incitant à discuter, à lire et à écrire (voir aussi la sous-section sur les stratégies d'animation en 4.2.4).

Cet aspect de conseil andragogique auprès des mandataires n'avait pas été prévu dans les Assises de la recherche-action, ou certainement pas avec l'importance qu'il a prise. En effet, dans les travaux antérieurs à la recherche-action (Bélisle, 2007; 2017; Bélisle et Mercier, 2016), on soutenait à partir de recensions d'écrits que des organismes divers dans la communauté avaient des activités relevant d'un environnement écrit participatif. Il n'y a cependant pas d'études permettant de connaître leur proportion. La recherche-action rappelle qu'il y a aussi de nombreux organismes dans la communauté qui font un usage relativement limité de l'écrit ou qui le font en mobilisant souvent des pratiques de transmission de renseignements sans faire participer les groupes (voir sous-section 4.2.4). Dans ce contexte, la conseillances andragogique a été un ajustement important dans le travail de coordination pressenti et, de l'avis des mandataires des organismes de terrain, a eu un effet direct sur la pertinence des activités pour inciter les adultes de la population cible à lire et à écrire.

4.4.3.5 Contributions en temps

Le temps de la recherche-action, et le temps à y consacrer, a été, tout au long du projet, l'un des principaux défis de réalisation et une contrainte parfois créatrice, parfois source de stress important pour l'une ou l'autre des parties du volet action et du volet recherche. Même si des sommes d'argent ont été allouées pour permettre de libérer du personnel de certaines de leurs tâches régulières afin qu'elles puissent concevoir et animer des environnements écrits et aussi préparer, par la lecture commentée, les rencontres du comité de pilotage, nous avons constaté à quelques occasions que la lecture de documents longs n'était pas toujours compatible avec l'organisation du travail des personnes issues des organismes locaux. Ce type de tâche a parfois dû être secondarisé.

Nous nous sommes demandé si nous avions sous-estimé le temps requis pour s'acquitter des engagements pris dans les ententes de partenariat. Le problème ne semble pas venir de là. Il viendrait plutôt du fait que le temps requis pour la recherche-action ne correspondait pas à un format permettant une nouvelle embauche. Par conséquent, la personne mandataire et ses collègues devaient, dans la gestion de leur temps, continuer à faire l'ensemble des tâches régulières tout en participant à la recherche-action. Aussi, même si les partenaires savaient qu'il y aurait des nouvelles activités de recrutement ou d'animation à créer à la vague 2, le manque de temps dans cette période a fait en sorte que tout n'a pas pu être réalisé et que les cibles de recrutement d'adultes sans études postsecondaires, et parmi eux les moins scolarisés (primaire ou 1^{er} cycle du secondaire) n'ont été que partiellement atteintes³⁷.

4.4.4 Développement du partenariat

Le modèle de partenariat identifie quatre phases de développement. La phase d'émergence va d'avril à décembre 2017. Elle comprend la période d'élaboration du protocole éthique par la chercheuse en collaboration avec le CEAC et le MEES; la sollicitation des organismes de terrain; la présentation des lettres d'information aux organismes de terrain exigées par le protocole éthique de la recherche; et, au-delà de ces lettres, l'appropriation progressive des nombreux objectifs poursuivis et des nuances dans les deux modèles des Assises, soit le modèle de compréhension des environnements écrits et le modèle partenarial pour un environnement écrit (Bélisle, 2017). La complexité de la recherche-action rend l'entrée sur le terrain exigeante et la chercheuse tout comme la coordonnatrice de terrain admettent volontiers que la compréhension de ces modèles est quelque chose qui se fera progressivement, en gardant le plus de souplesse possible tout en ne perdant pas le but et les objectifs de vue. L'établissement et la signature des lettres d'entente marquent la fin de cette phase.

La phase de mise en place du partenariat débute avec la première réunion du comité de pilotage le 8 décembre 2017. Cette phase permet notamment de faire le point sur les activités régulières des organismes et sur ce qu'ils font déjà pour rejoindre la population cible et lui offrir un environnement écrit participatif. Une première version du devis de recherche, dit évolutif, y est présentée. La deuxième réunion du comité de pilotage (7 février 2018) est décisive dans cette phase. C'est notamment à ce moment que les organismes décident de se doter d'un objectif spécifique (voir section 1.4). La troisième réunion du comité de pilotage (1^{er} juin 2018) porte sur les résultats préliminaires de la vague 1 et amorce les discussions sur les actions de la vague 2. Celles-ci sont discutées à la quatrième réunion (15 juin 2018) qui correspond à la première rencontre entre tous les membres du comité de pilotage et du comité de suivi de la recherche-action. Au cours de l'été, un addenda à la lettre d'entente de chaque organisme terrain est préparé, précisant notamment des attentes de recrutement d'adultes sans études postsecondaires. L'association de deux partenaires pour les ateliers santé demande aussi du travail de mise en place. C'est une période importante pour mieux comprendre les objectifs de la recherche et s'assurer que les activités documentées y correspondent. Un des plus grands défis de cette période est de trouver la façon de parler de la recherche-action aux adultes. Des mandataires manifestent rapidement leur malaise à dire ouvertement qu'on cherche à rejoindre des gens qui n'ont pas d'études postsecondaires, alors qu'ils ne recrutent pas les participantes et participants sur cette base. Cette question est reprise dans la section 5.1 sur le recrutement.

37 Le devis de recherche établi avec le comité de pilotage visait à recruter de 40 à 100 adultes sans études postsecondaires pour les activités documentées et le questionnaire de suivi. Cependant, lors de la préparation de la vague 2, on a réduit cette cible à 60 personnes.

La troisième phase, soit celle de réalisation et de consolidation du partenariat, se déroule de septembre 2018 à janvier 2019, avec notamment la cinquième réunion du comité de pilotage le 5 octobre 2018. Elle correspond en grande partie à la vague 2 de la collecte de données. C'est à cette phase du partenariat qu'il est décidé d'abandonner l'idée d'un questionnaire en ligne compte tenu du petit nombre d'adultes recrutés de la population cible. Le devis de recherche s'en trouve donc modifié. Une dernière activité, soit le lancement d'un coin lecture, a lieu à la fin de janvier 2019. Les partenaires choisissent d'inviter un média local qui publiera un article sur le sujet; c'est la première fois à Verdun qu'on parle publiquement de la recherche-action. Un effet de surcharge se fait sentir à quelques occasions durant cette période. Par exemple, les commentaires de la coordonnatrice de terrain sur le matériel d'animation des nouveaux ateliers demandent plus de versions que les organismes en font habituellement. Toutefois, les partenaires restent engagés; ils apprécient sa présence attentive et sa disponibilité et le partenariat se consolide peu à peu. La question du recrutement reste un défi. Un autre défi de partenariat vécu par au moins un partenaire local relève de la rencontre entre deux cultures très différentes, celle de l'université (chercheuse, exigences éthiques du comité d'éthique de la recherche, prise de distance de l'action) et celle d'organismes de terrain pour qui la prise de distance de l'action n'est pas toujours possible. Sur ce point cependant, il semble y avoir des réalités différentes selon la culture de partenariat des organismes locaux, le type d'organismes fréquentés et le pouvoir d'agir dans l'élaboration des politiques publiques.

La quatrième phase du modèle est celle de la maturité, soit de janvier à avril 2019. Les entretiens avec des personnes intervenantes de décembre 2018 et de janvier 2019 permettent de constater qu'une certaine maturité a été prise dans chacun des organismes. La première discussion du rapport en sixième rencontre du comité de pilotage en février semble indiquer une maturité collective également. Lors de cette rencontre, un bilan de participation est fait; les quatre personnes mandataires se disent satisfaites du chemin accompli et voient l'intérêt d'avoir travaillé les uns avec les autres dans une recherche-action. Cependant, leurs propos semblent indiquer qu'elles n'ont pas toujours pu parler de la recherche-action à leur équipe et qu'il reste un important défi d'appropriation des résultats avant que les organismes puissent prendre du recul sur le rôle à jouer en matière de lecture et d'écriture chez la population cible. Ainsi, la portée de la recherche-action à moyen et à long termes est incertaine. À court terme, on note, outre les apprentissages personnels réalisés, quelques retombées directes sur des activités mentionnées plus haut (ex. : nouvelles compétences, matériel amélioré) et des liens qui pourront se poursuivre pour la référence mutuelle. Il est possible aussi que le présent rapport permette aux organismes locaux de mieux se faire connaître par les ministères qui s'intéressent à la littératie des adultes sans études postsecondaires. Il est aussi possible que les organismes puissent mettre en valeur leur participation à la recherche-action dans de futures demandes de subvention.

Peu de mandataires du comité de pilotage sont disponibles pour la diffusion de résultats, et l'on sent un certain essoufflement au sein du comité, y compris de l'équipe de recherche. Une prise de recul paraît nécessaire afin de voir si de nouvelles ressources pourraient soutenir un éventuel second cycle de développement. Les quatre organismes locaux manifestent de l'intérêt prudent. Comme le partenariat local est resté très dépendant de la coordonnatrice de terrain, on est, au moment de finaliser ce rapport, en zone d'incertitude face aux suites possibles du partenariat local.

4.4.5 Principaux choix dans le partenariat

Les partenaires réunis en comité de pilotage, la coordonnatrice de terrain et la chercheuse, ont dû faire des choix tout au long de la recherche-action. Plus nombreux en vague 2, les choix se

sont poursuivis durant la préparation du rapport de recherche discuté lors de la sixième réunion du comité de pilotage le 22 février 2019, puis lors de la rencontre du 1^{er} avril 2019 avec le comité de suivi et les gestionnaires des organismes locaux. Les choix faits par le comité de pilotage sont divers. Par exemple, la décision que le quart de la collecte de données se ferait dans des activités existantes en vague 1 et les trois quarts en vague 2 (CR1); que l'on se dotait d'un objectif spécifique (CR2); que l'on ne ferait pas de questionnaire en ligne, mais un questionnaire téléphonique (CR5).

4.4.6 Adhérer et atteindre une cible commune

Le vocabulaire « cible commune » est utilisé dans les CR du comité de pilotage ou par la chercheuse, mais pas vraiment par les autres acteurs de la recherche-action. Au fil du projet, on prend la mesure de la complexité de la formulation de la cible, incluant le but et les objectifs (Bélisle, 2017).

Bien oui, je pense qu'ils [les objectifs] étaient assez clairs pour nous, pour les personnes membres du comité de pilotage, pour nos équipes aussi. Mais [...] dans la formulation, ils ne correspondaient pas exactement, c'est sûr, à la réalité de chaque organisme. L'appropriation des objectifs par les organismes, ça je ne sais pas jusqu'à quel point... Comme tantôt, on a dit : « Ah! Bien, le rehaussement ou freiner la dégradation, on ne le fait pas. » Mais finalement, en en parlant, on se rend compte que oui, ça correspond, c'est juste qu'on ne le nomme pas comme ça. (Émilie, EMG)

Les partenaires et leur mandataire ont dit, du début à la fin, adhérer au but de la recherche-action, mais celui-ci ne joue pas un rôle de ralliement et ils ne s'y rapportent pas directement. Ne travaillant pas directement dans des actions de prévention de la dégradation de compétences en lecture et en écriture, le but de contribuer à la prévention reste pour plusieurs personnes relativement abstrait et lointain. Lors de la deuxième réunion, le comité de pilotage convient d'ailleurs que la recherche-action « va rester centrée sur la création et l'animation d'environnements écrits en faveur du maintien et du rehaussement » (CR2) (implicitement, des compétences en lecture et en écriture). Ainsi, les actions de prévention de la dégradation des compétences, qui paraissent très ambitieuses compte tenu de la durée de la recherche-action, ne constituent pas la cible commune, mais la perspective à plus long terme. Cependant, en juin 2018, lors de la présentation des résultats préliminaires, on ramène cette perspective de contribuer à la prévention de la dégradation des compétences en lecture et en écriture en mettant en valeur l'importance de la durée des activités si l'on veut qu'elles aient un effet de cette nature.

S'il n'a pas été possible de faire un travail collectif en profondeur sur la situation à changer, on note que chaque organisme terrain a une motivation particulière au regard de la cible à atteindre. Au RESO, la gestionnaire indique que son organisme s'est senti concerné par le but de la recherche-action, même s'il parle plutôt de l'importance pour les adultes qui souhaitent intégrer la formation professionnelle de faire une mise à niveau de certaines compétences. « Dans leur vie sociale et professionnelle, ils n'ont pas maintenu leur niveau de connaissance suffisant pour intégrer le marché du travail, puis que c'est pour ça qu'ils ont besoin de ces mises à niveau-là. » (EMG) L'idée de reconnaître les compétences des adultes qui fréquentent les services, de donner des outils et de favoriser des occasions pour mobiliser leurs ressources et soutenir l'estime de soi est fondamentale dans l'organisme. La participation du RESO à la SQAF en relève. Comme mentionné en 4.2.1.3, la Bibliothèque Jacqueline-De Repentigny, pour qui la lecture et l'écriture sont centrales, cherche à rejoindre la population moins scolarisée. Le but de la recherche-action la rejoint directement. Au CSASOV, la dégradation des compétences en lecture et en écriture est imbriquée dans une préoccupation globale quant à la vulnérabilité des personnes âgées en matière d'isolement ou de dégradation de fonctions cognitives liée au vieillissement.

4.5 Retour sur l'atteinte du but et des objectifs de la recherche-action

Dans la présente section, nous revenons sur le but et les objectifs de la recherche-action exposés à la fin du chapitre 1. La posture dans la rédaction du rapport et dans cette section est celle d'une « lecture en positif » (Charlot, 1997), c'est-à-dire sur ce qui a été accompli sans insister sur ce qui n'a pas été fait ou ce qui serait moins réussi. Les objectifs ne sont pas pleinement atteints, mais compte tenu de leur complexité et du peu de temps de réalisation de la recherche-action, il ne paraît pas utile d'insister.

4.5.1 Retour sur l'atteinte du but de la RA

La recherche-action a permis de mobiliser des partenaires afin de contribuer à prévenir la dégradation de compétences en lecture et en écriture acquises notamment au cours d'activités de formation générale de base. Ce but est atteint dans le cas d'adultes qui étaient à risque de perdre leurs compétences, mais pour ceux qui ont déjà des pratiques personnelles les amenant à lire et à écrire assez régulièrement, les activités documentées n'ont pas cet effet.

4.5.2 Retour sur la mise à l'épreuve du modèle (objectif 1)

La recherche-action a mis à l'épreuve un modèle partenarial et systémique sur la création et l'animation d'un environnement écrit participatif favorisant le maintien et le rehaussement des compétences en lecture et en écriture des adultes, particulièrement celles d'adultes n'ayant pas fréquenté un établissement postsecondaire. Elle montre que ce modèle est complexe et que le temps d'appropriation par les partenaires était trop court. Cependant, elle permet de mieux comprendre comment les organismes de la communauté peuvent favoriser le maintien et le rehaussement des compétences en lecture et en écriture (voir section 4.2). Dans le présent projet, le partenariat sur un même territoire semble avoir eu un effet d'entraînement. Quant aux trois conditions d'un environnement écrit participatif, au cœur du modèle, il n'y a pas eu de discussion à leur sujet au comité de pilotage et les partenaires semblent s'être fiés à la compréhension qu'en avaient la coordonnatrice de terrain ou la chercheuse.

La première condition, qui est d'adopter une vision large de la culture de l'écrit, a été mise en place partiellement. En effet, les personnes animatrices ont, en général, encouragé les personnes participantes dans des pratiques variées de lecture et d'écriture, de textes de toutes longueurs et de toutes formes (ex. : textos, courriels, petits mots, journaux, livres, dictionnaires, etc.). Il appert que mettre en lumière et reconnaître ce type de pratiques et les encourager a pu contribuer au maintien des compétences en lecture et en écriture, voire à reprendre confiance en elles. Cependant, ces pratiques n'ont pas toutes le même niveau de légitimité ou de prestige chez les adultes eux-mêmes ou ne demandent pas toutes le même type d'engagement, selon les personnes. Par exemple, le fait que l'on a noté brièvement une idée peut vite être oublié ou ne pas être considéré comme une activité d'écriture, surtout chez des personnes qui font cette activité régulièrement.

La deuxième condition, qui est celle d'avoir une vision inclusive des différents groupes au sein d'une culture de l'écrit, a soulevé un certain nombre de questions. Les organismes sont certes inclusifs, en ce sens que le public, peu importe son niveau de scolarité ou de confort en lecture et en écriture, est le bienvenu. Cependant, certaines personnes animatrices étaient gênées d'aborder la

population par le niveau de scolarité, alors que, comme rapporté en 4.3.4, les adultes ne se sentent pas gênés de dire leur niveau de scolarité ni d'avoir été sélectionnés en fonction de celui-ci. L'idée que l'on puisse stigmatiser les gens en leur demandant leur niveau de scolarité, et en le prenant en compte dans l'intervention, touche le défi de recrutement abordé au cinquième chapitre.

La troisième condition de mise en place d'un environnement écrit participatif est l'adoption d'une perspective ou d'une approche de littératie intégrée³⁸. La recherche-action n'a pas permis d'observer de telles activités qui visaient explicitement à améliorer le niveau de littératie et ce n'est pas la voie qui a été empruntée par les partenaires au moment de créer de nouvelles activités. Plutôt, le maintien et le rehaussement ont été fondés sur le fait de baigner dans un environnement favorable permettant, pourrait-on dire, un apprentissage informel en lecture ou en écriture. D'ailleurs, l'idée de nommer explicitement que l'on va soutenir le développement de compétences en lecture et en écriture, ou en littératie, suscite beaucoup de réserves chez les partenaires. Cependant, un organisme comme le RESO, qui fait déjà de la mise à niveau de compétences de base dans certains de ses programmes, envisage de l'explorer. Toutefois, il ne paraît pas approprié de faire de la littératie intégrée une condition de réussite d'un modèle d'environnement écrit dans la communauté, environnement qui favoriserait le maintien et le rehaussement de compétences en lecture et en écriture d'adultes sans études postsecondaires. En effet, malgré l'absence de cette condition dans la recherche-action, des adultes jugent avoir fait des gains en matière de lecture et d'écriture.

Enfin, nous nous sommes demandé si l'environnement écrit devait être nécessairement participatif pour soutenir le maintien et le rehaussement de compétences en lecture et en écriture dans la communauté. Les activités documentées par la recherche-action relèvent parfois d'un environnement plus formel (ex. : les présentations sous forme de diaporama commenté), ou d'un environnement plus opérationnel, selon la terminologie du modèle (voir sous-section 2.1.3). Dans les activités observées, il y a très peu de traces d'un environnement ludique, à la fois distancié et ouvert, correspondant au 4^e cadran du modèle de 2007 (voir figure 2)³⁹. Ainsi, baigner dans tous ces environnements écrits dans la communauté pourrait contribuer au maintien et au rehaussement. De plus, le terme « participatif » est si galvaudé qu'il n'est pas certain qu'il désigne quelque chose de précis et il ne suffit probablement pas de participer à une activité intéressante faisant appel à un peu de lecture ou d'écriture pour maintenir ses compétences à l'écrit. S'il paraît important de rappeler que ce n'est pas parce qu'il est « écrit » qu'un environnement soutient le maintien et le rehaussement de compétences en lecture et en écriture, les résultats de la recherche-action nous incitent à valoriser la création et l'animation d'environnements écrits dans la communauté qui permettent aux adultes de donner du sens à leur expérience et d'avoir des relations sociales stimulantes qui les aident à mieux vivre et à réaliser leurs aspirations. Par conséquent, au terme de ce travail, plutôt que de parler d'environnements écrits participatifs, nous suggérons de parler tout simplement d'environnements écrits qui favorisent le développement des compétences en lecture et en écriture des adultes.

4.5.3 Retour sur les autres objectifs de la RA

La recherche-action a renforcé l'action des partenaires qui jouent un rôle dans l'apprentissage tout au long de la vie en les incitant à réfléchir sur ce rôle et à mettre des mots sur des actions antérieures à la recherche-action ou entreprises grâce à elle (objectif 2). Le travail mené nous

38 Rappelons que la littératie intégrée renvoie à une approche combinant le développement des compétences en littératie et en numératie avec celui d'autres compétences (McDonald et al., 2014). En ce sens, les actions de littératie intégrée combinent les deux champs d'action formulés par le CSE (2013) (voir section 1.1).

39 Le jeu de scrabble mentionné rapidement dans un groupe de discussion relève de ce type d'environnement.

incite aussi à nommer explicitement la dimension spatiale (tout au large de la vie) et pas seulement la temporelle (tout au long de la vie) de cette perspective (voir section 5.3).

La recherche-action a permis de susciter la participation d'adultes dans des pratiques extra scolaires de l'écrit et certaines d'entre elles ont favorisé le maintien et le rehaussement de compétences en lecture et en écriture (objectif 3).

La recherche-action a documenté les caractéristiques des environnements écrits qui ont favorisé le maintien et le rehaussement de compétences en lecture et en écriture (objectif 4).

La recherche-action a permis de repenser quelques outils et actions auprès des adultes (objectif 5). Cependant, les partenaires ne semblent pas avoir atteint la cible identifiée dans cet objectif, soit de mieux rejoindre et accompagner les adultes moins scolarisés (primaire et 1^{er} cycle du secondaire), ces derniers restant malgré tout minoritaires dans les groupes constitués et souvent assez discrets. On revient sur ce point central en 5.1.

4.5.4 Des changements incertains

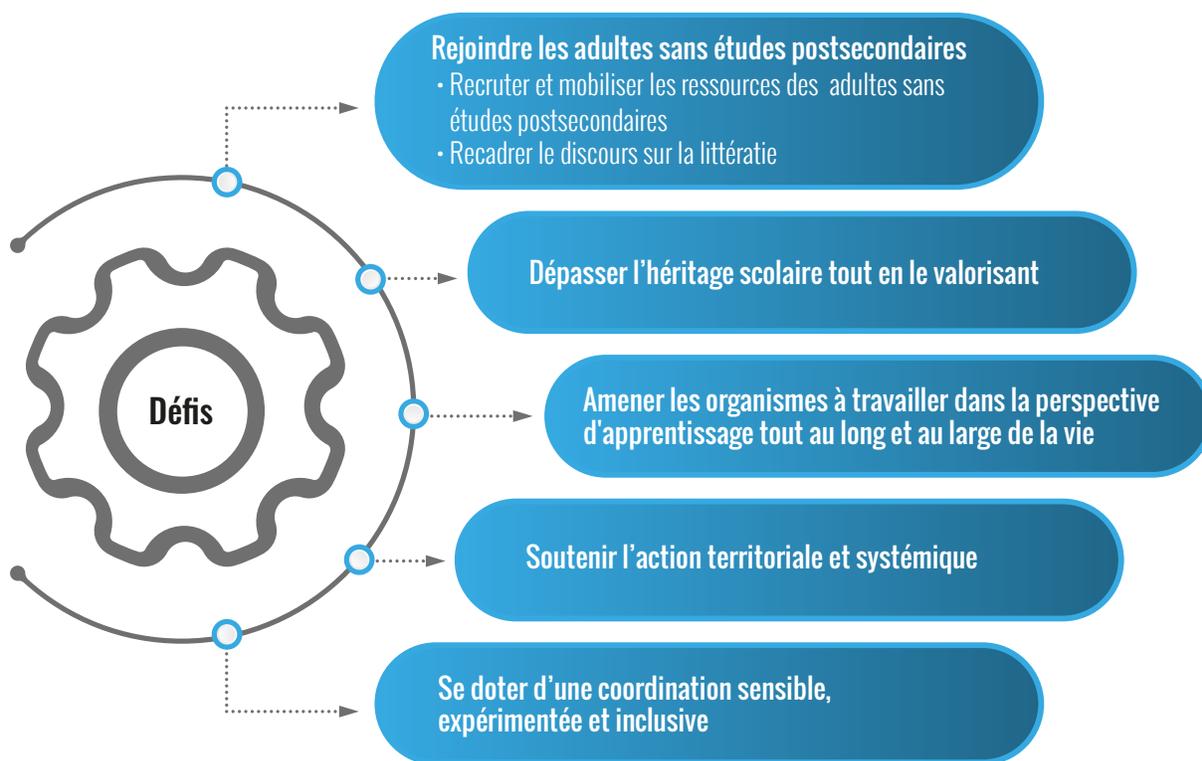
Dans les Assises (Bélisle, 2017), la durée prévue de la recherche-action visait une modification de perceptions face au rôle que l'on jouait déjà ou que l'on pouvait jouer (voir section 3.1). L'idée était que les environnements écrits participatifs soient davantage investis par les acteurs, ce qui a été le cas. Ainsi, les praticiennes et praticiens qui ont participé à la recherche-action paraissent en fin de projet plus à l'affût de situations où l'on peut favoriser la mobilisation de compétences en lecture et en écriture. Le rôle majeur joué par la coordonnatrice de terrain pour aider les organismes à mettre sur pied de nouvelles activités relevant d'un environnement écrit participatif a soutenu des changements qui seraient peut-être survenus autrement et sur une plus longue période sans ce soutien. Cependant, comme mentionné dans les limites de la recherche-action (section 3.6), la courte durée de la recherche-action, soit 27 mois dont 17 d'engagement des organismes de terrain (section 3.4), n'a pas permis beaucoup de murissement par la réflexion sur l'action. Ce travail a été amorcé avec le groupe de discussion avec les personnes animatrices (décembre 2018), dans l'entrevue avec les personnes mandataires et les gestionnaires (janvier 2019) puis avec les lectures de deux versions du rapport de recherche (février à avril 2019), mais n'a pas pu être beaucoup réinvesti dans l'action des praticiennes et praticiens ou de leurs collègues.

Ainsi, la pérennité des changements vécus dans la recherche-action est loin d'être acquise, qu'ils aient des enjeux politiques (valeurs, intentions, etc.) ou pragmatiques (activités et moyens concrets) (voir section 3.1). La courte durée de la recherche-action et le fait que dans la majorité des organismes les activités étaient de type expérimental ont une incidence sur ses effets durables au sein des organismes de terrain. Cependant, pour la Bibliothèque qui était déjà engagée dans un mouvement pour rejoindre la population cible de la recherche-action, celle-ci a permis de valider des pistes et il y a une projection claire dans le futur quant à la poursuite d'activités relevant d'un environnement écrit soutenant la mobilisation des compétences, voire leur développement. La situation et le contexte ne sont pas les mêmes pour les autres organismes. L'incertitude sur la pérennité des changements dans les trois organismes vient plus de l'absence temporaire ou de la surcharge des ressources internes. Ainsi, les mandataires ont eu peu de temps pour discuter de la recherche avec leurs collègues, limitant ainsi le rayonnement possible de ses résultats. Toutefois, si la recherche-action ne semble pas avoir permis de résoudre des problèmes ou de changer une situation de façon durable, elle nourrit la réflexion chez les mandataires et autres membres des équipes y ayant joué un rôle et permet de se faire une meilleure idée de ce que serait la situation à changer et de ce que leur organisme fait déjà ou pourrait mieux faire.

5. Défis pour soutenir une communauté active dans le maintien et le rehaussement des compétences en lecture et en écriture des adultes

Ce chapitre détaille cinq défis rencontrés dans la recherche-action et qui semblent au cœur des actions pour collectivement créer et animer des environnements écrits favorables au maintien et au rehaussement de compétences en lecture et en écriture des adultes sans études postsecondaires. Il s'agit de se doter de stratégies pour rejoindre ces adultes; de dépasser l'héritage scolaire tout en le valorisant; d'amener les organismes à travailler dans la perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie*; de soutenir l'action territoriale et systémique; et de se doter d'une coordination sensible, expérimentée et inclusive. Ces défis, présentés à la figure 5, sont mis en perspective avec quelques travaux antérieurs.

Figure 5 : Défis pour soutenir une communauté active dans le maintien et le rehaussement des compétences en lecture et en écriture des adultes



Tirée de Bélisle, Roy et Mottais, 2019

5.1 Se doter de stratégies pour rejoindre les adultes sans études postsecondaires

À plusieurs endroits dans ce rapport, nous avons mentionné le défi pour les organismes de terrain de recruter dans leurs activités des adultes sans études postsecondaires, et tout particulièrement des adultes ayant une scolarité de moins de 9 ans. Ainsi, le recrutement de la population cible a été le talon d'Achille de ce projet⁴⁰. Ce recrutement était central pour répondre aux objectifs 1, 3, 4 et 5 de la recherche-action. Au-delà du recrutement dans les activités structurées des organismes de la communauté, nous constatons que plusieurs adultes, qu'ils aient ou non des études postsecondaires, sont intéressés par les questions de lecture et d'écriture, mais assez peu sensibilisés aux enjeux de maintien et de rehaussement des compétences dans la société contemporaine. Nous abordons donc ce défi en deux volets. Le premier est celui du recrutement dans des activités structurées d'adultes sans études postsecondaires, tout particulièrement les non-diplômés. Le deuxième est celui de recadrer le discours sur la littératie.

5.1.1 Recruter et mobiliser les ressources des adultes sans études postsecondaires

Une tendance internationale, documentée par le PEICA (OCDE, 2014a), montre que le plus haut niveau de scolarité des adultes est étroitement associé à la participation aux activités de formation ou d'éducation dite non formelle⁴¹. Selon les résultats du PEICA pour le Québec⁴², 20,5 % des adultes ayant un niveau inférieur au DES déclarent avoir participé à une activité de formation non formelle au cours des 12 derniers mois, comparativement à 33 % de ceux ayant un DES et près de 40 % des adultes ayant un DEP. La tendance continue à augmenter chez les adultes plus scolarisés⁴³.

Ces chiffres rappellent que la participation à la formation structurée est moins ancrée chez les adultes dont le plus haut niveau de scolarité est le primaire ou le secondaire, complété ou non, et que le défi de les recruter n'est pas spécifique à la présente recherche-action. Dans celle-ci, il y a un enjeu particulièrement important de rejoindre les adultes les moins scolarisés (primaire ou 1^{er} cycle du secondaire) dans tous les organismes et, dans certains programmes, les personnes non diplômées.

40 Rappelons que pour la recherche-action elle-même, nous visions à recruter de 40 à 100 adultes sans études postsecondaires ayant fréquenté les organismes de terrain.

41 « Le PEICA mesure la participation à la formation non formelle au cours des 12 mois précédant l'enquête en recueillant de l'information sur quatre types d'activités d'apprentissage organisées : 1) formation ouverte ou à distance, 2) formation en cours d'emploi, 3) cours ou leçons privées ou, 4) séminaires ou ateliers. » (Desrosiers *et al.*, 2015, p. 246) Il faut cependant traiter avec prudence les données du PEICA sur la participation à la formation non formelle, car ces catégories ne semblent pas couvrir toutes les activités soutenant l'apprentissage organisées dans la communauté, notamment les formations découlant des mesures actives d'emploi (Bélisle et Cardinal-Picard, 2012). L'éducation/formation non formelle est l'objet de débats dans le champ de l'éducation des adultes (Bélisle, 2012).

42 Ces données excluent la majorité des personnes de moins de 24 ans inscrites dans un établissement d'enseignement.

43 Il s'agit de 53,6 % pour ceux ayant un diplôme du postsecondaire inférieur au baccalauréat et de 67,1 % chez les titulaires d'un diplôme universitaire (baccalauréat et supérieur) (Gauthier, 2015, p. 132). La participation aux activités de bénévolat augmente aussi selon le plus haut niveau de scolarité (Nanhou, Desrosiers et Ducharme, 2017, p. 7).

Ce défi de recrutement des adultes sans diplôme est rencontré dans de nombreux organismes, dans des secteurs divers (ex. : éducation, santé, citoyenneté)⁴⁴. Il s'agit d'une population parmi laquelle on trouve des personnes isolées, qui ont potentiellement rencontré des difficultés d'acquisition de la lecture et de l'écriture au cours de leur scolarisation, qui en font possiblement un faible usage et qui sont particulièrement à risque de voir leurs compétences en lecture et en écriture décliner (Desrosiers *et al.*, 2015). Cette population participe rarement aux activités de la communauté dans son sens large, y compris diverses actions de prévention auprès de groupes ayant des comportements jugés à risque. Développer des communautés actives dans le maintien et le rehaussement des compétences en lecture et en écriture demande de rejoindre cette population qui pourrait être en difficulté face à l'écrit, mais également les personnes qui n'ont pas rencontré de difficulté marquée d'acquisition, mais dont les bases sont moins solides que chez les adultes qui ont une scolarité plus longue et, souvent, des emplois soutenant le maintien voire le rehaussement de leurs compétences en lecture et en écriture (*Ibid.*). Cela veut dire qu'on doit se doter de moyens novateurs pour attirer les personnes aux activités dans la communauté ou, comme cela a été fait dans la recherche-action, aller les rejoindre dans leur milieu de vie.

Une fois réussi ce recrutement ciblé, un autre défi tout aussi important s'impose. En effet, il faut aussi s'assurer que ces adultes soient soutenus pour qu'ils se sentent à leur place dans un groupe hétérogène; qu'ils puissent mobiliser leurs compétences en lecture et écriture sans gêne; que les personnes animatrices s'intéressent à leur rapport à l'écrit et adaptent les activités pour soutenir la mobilisation, voire le développement/rehaussement⁴⁵ de leurs compétences; et que ces adultes nourrissent leur plaisir de lire et d'écrire dans des situations variées. Les activités documentées dans cette recherche-action permettent d'observer que, lorsque s'installe la confiance dans le groupe, la mixité des parcours (sur le plan de la scolarité notamment) peut être un facteur d'avancement et d'inclusion, si l'animation est soucieuse de cette mixité.

Dans la recherche-action, une fois les adultes recrutés pour participer aux activités des organismes, un deuxième recrutement a eu lieu en respect du protocole éthique de la recherche. La lettre d'information prévue au protocole éthique était distribuée et présentée oralement. Dans cette lettre, nous avons opté pour une formulation ajustée selon chaque groupe sollicité et légèrement modifiée dans des tentatives de la rendre toujours plus claire. Voici la formulation que nous avons le plus souvent utilisée pour désigner la population recherchée et qui pourrait être sans doute simplifiée encore :

Cette recherche s'intéresse aux compétences en lecture et en écriture des adultes qui ont uniquement un diplôme d'études secondaires (DES) ou un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou qui n'ont aucun diplôme. Elle porte sur des activités d'organismes, comme le RESO, qui demandent aux personnes qui y participent de lire ou d'écrire, ce qui pourrait aider

44 On peut se rapporter aux travaux de l'Institut canadien d'éducation des adultes, devenu l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA), et de ses partenaires sur les efforts d'accessibilité pour des services publics pour les personnes peu ou pas à l'aise avec l'écrit faits dans les années 1990 (Bélisle, 1997). On y mentionne notamment, basé sur l'expérience du programme Naître égaux-Grandir en santé, l'intérêt de se présenter aux ventes de trottoir, fêtes de quartier, institutions financières au début du mois (Martin et Boyer, 1995).

45 Dans le document de 2007 (Bélisle, 2007), on parlait de mobilisation de compétences et de leur développement. Dans les Assises (Bélisle, 2017), le vocabulaire récent du MEES a été adopté. Cependant, le vocable de maintien et de rehaussement porte sur des résultats alors qu'en situation de groupe c'est le processus qui intéresse surtout les acteurs. Il pourrait ainsi être plus juste de continuer à parler de mobilisation de ressources et de développement de compétences. Sur le plan de la recherche en andragogie, le terme « développement », en référence par exemple aux théories du développement chez Vygotski, paraît plus porteur que celui de « rehaussement » qui est plus restrictif et induit une forme de mesure.

les adultes à utiliser leurs compétences et à les améliorer. Si des adultes qui sont allés au cégep ou à l'université participent à Explore-Action, ils peuvent participer à une partie de la recherche seulement. (Extrait de la lettre d'information de la vague 1 au RESO)

L'analyse des éléments du corpus traitant du recrutement indique que le défi de recrutement des adultes sans études postsecondaires vient de trois principales sources. La demande de consentement libre et éclairé a nourri la réflexion sur les deuxième et troisième et est prise en compte ici⁴⁶.

La première source est la situation favorable de l'emploi dans la région de Montréal, tout comme au Québec en général, pendant l'année 2018, qui fait en sorte que moins d'adultes ont eu recours aux services d'organismes d'aide à l'employabilité comme le RESO. Les adultes, plus nombreux en emploi, auraient moins de temps pour des activités culturelles ou de développement personnel comme celles offertes par la Bibliothèque. Cette situation contribue à la volonté des organismes de mieux rejoindre les adultes les moins scolarisés (primaire ou début du secondaire) (objectif 5 de la RA) qui restent plus nombreux à être sans emploi.

La deuxième source de difficulté pour le recrutement est de nommer clairement et simplement une population que le programme souhaite rejoindre plus particulièrement. Il s'agit d'une triple difficulté : 1) trouver les bons mots pour désigner cette population en des termes qui ne sont pas stigmatisants et dans lesquels les gens se reconnaissent; 2) dire ou écrire que les programmes et activités sont conçus pour cette population en particulier; 3) surmonter le malaise de documenter le niveau de scolarité.

Dans les Assises (Bélisle, 2017, p. 1), on parlait d'« adultes n'ayant pas fréquenté un établissement postsecondaire », mais on s'est rappelé que certains cours dans ces établissements ne correspondent pas à de la scolarité collégiale ou universitaire (ex. : cours de francisation pour personnes immigrantes, cours en santé et sécurité). Aussi, l'adjectif « postsecondaire » a été jugé par les partenaires locaux peu connu par la population cible et il a été jugé préférable de nommer les diplômes (DES ou DEP), obtenus ou non. Mais cette formule, si elle a rallié les partenaires pour qu'elle soit utilisée dans le volet recherche de la recherche-action, restait difficile à utiliser pour le recrutement du volet action.

La réticence à mentionner que des programmes ou des activités aient été conçus pour cette population en particulier⁴⁷ pourrait venir du fait que chaque organisme cible déjà des personnes selon une caractéristique : être sans emploi et souhaiter faire une démarche préalable à la recherche d'emploi (RESO⁴⁸), demeurer à Montréal (Bibliothèque Jacqueline-De Repentigny et RESO), être une personne aînée de Verdun ou du Sud-Ouest (CSASOV). Bien qu'il n'ait jamais été question de faire des groupes composés uniquement d'adultes sans études postsecondaires au cours de la recherche⁴⁹, des mandataires ont évoqué le caractère discriminatoire d'une indication voulant que certaines activités soient préparées pour cette population. Sur ce point, la coordonnatrice de

46 Le fait que les personnes ayant des études postsecondaires n'étaient pas sollicitées pour participer à toutes les étapes de collecte de données a aussi créé un court malaise dans quelques groupes. Plusieurs de ces personnes auraient visiblement aimé parler de leurs pratiques de lecture et d'écriture et faire part de leur appréciation du programme auquel elles participaient. Malheureusement, nos ressources ne nous permettaient pas de le faire.

47 Il s'agit des activités suivantes de la vague 2 : ateliers santé, ateliers modifiés de prévention des chutes, rallye.

48 Malgré son nom, le RESO a ouvert ses services à la population montréalaise en général, mais on a vu plus haut (voir sous-section 4.1.1) que la majorité demeure dans le Sud-Ouest.

49 Dans une forme de discrimination positive à l'égard d'un sous-groupe social.

terrain et l'équipe de recherche n'ont pu trouver avec les partenaires de compromis satisfaisant. La meilleure option a été, dans le cas du CSASOV, de recruter dans des milieux connus pour être fréquentés par des personnes de la population cible. Avec un peu de recul, on peut penser que le fait de mobiliser ses compétences dans la vie de tous les jours n'est pas un besoin identifié par les personnes elles-mêmes ni reconnu socialement, ce qui contribue à la difficulté. De plus, on s'est demandé si, en mentionnant la population cible qu'on voulait particulièrement rejoindre, on pouvait au contraire l'éloigner. Cette question a été centrale dans les discussions préalables à l'organisation du rallye par le RESO, activité créée aux fins spécifiques de la recherche-action et qui n'a pu se réaliser (voir sous-section 4.2.3.1).

La recherche-action a nourri la réflexion sur l'intérêt de documenter le niveau de scolarité des personnes qui participent à un programme qui vise à contribuer à la prévention de la dégradation des compétences en lecture et en écriture. Mais la question demeure entière et a été posée par d'autres (ex. : Martin et Boyer, 1995)⁵⁰ : est-ce que la population que l'on veut rejoindre est bien celle que l'on rejoint? Comment s'assurer de rejoindre les adultes qui ont une scolarité primaire ou un ou deux ans de secondaire? Pour répondre à ces questions, ne doit-on pas connaître le niveau de scolarité des gens? Comment peut-on porter attention à l'hétérogénéité, porteuse d'échanges riches dans un groupe d'adultes, si l'on ne tient pas compte de la scolarité des uns et des autres? Parmi les organismes de terrain de la recherche-action, seul le RESO s'informe de la scolarité des personnes participantes au moment où elles s'inscrivent à un programme. Les autres organismes ont émis d'importantes réserves au début, à l'effet de poser cette question.

Si le faire dans le cadre de la recherche-action a été peu à peu apprivoisé, inscrire la scolarité des adultes rejoints dans une pratique de l'organisme soulevait encore des questions dans les échanges de fin de projet. Pourtant, la scolarité est un indicateur déterminant de santé, de revenu, de participation sociale et de littératie. La recherche-action a introduit une réflexion à ce sujet dans les organismes, mais un malaise persiste, notamment en raison de la courte durée de certaines activités et de la perception du caractère intrusif, voire stigmatisant, de demander la scolarité⁵¹.

On sait par ailleurs qu'une posture d'ouverture et d'équité pour toutes et tous peut cacher sans le vouloir une discrimination systémique et il est recommandé de combiner les approches universelles (ensemble de la population) et les approches ciblées (groupes particuliers) pour réduire les inégalités (ex. : Raynault et Loslier, 2008). Les approches inclusives, qu'elles soient en éducation, en médiation culturelle et autres, demandent de tenir compte des ressources et réalités des populations marginalisées (Lafortune, 2015). L'offre de services adaptés, les activités dites de *reaching out* et les divers services de proximité peuvent permettre de rejoindre des populations vulnérables dans leurs milieux (Morin, Allaire et Bossé, 2015; Raynault et Loslier, 2008). En matière de niveau de scolarité, a-t-on quelque chose à apprendre de l'analyse différenciée selon les sexes (ADS) pour s'assurer de rejoindre et d'inclure les personnes moins scolarisées,

50 Le rapport sur le programme Naître Égaux – Grandir en santé, qui vise à rejoindre des femmes enceintes de milieu défavorisé, indique un recrutement sur la base de la scolarité puisque celle-ci est un indicateur reconnu d'extrême pauvreté. Cependant, le défi est entier : « Identifier, rejoindre, prendre contact, en un mot, recruter des familles sous-scolarisées est un défi de taille pour les CLSC impliqués dans le projet. La recherche, à cet égard, est d'une rigueur à toute épreuve : ne sont admises que les femmes qui n'ont pas terminé leur secondaire V. » (Martin et Boyer, 1995, p. 143) On pourra se rapporter à cette étude pour approfondir la question.

51 En entretien, des personnes animatrices, des mandataires ou des gestionnaires nous ont dit que demander la scolarité n'était pas une question aussi délicate que celle sur le revenu, mais presque. Cependant, on a noté plus haut que les adultes disent ne pas avoir de malaise à nommer leur scolarité. Pour la majorité d'entre eux, cette information pourrait être factuelle, un peu comme on nomme le quartier où l'on vit.

connues comme participant davantage à des formations peu structurées (ex. : Bourdon, 2006; Livingstone, 1999)?

La troisième source du défi de recrutement est de parler de lecture et d'écriture sans que les gens craignent l'évaluation de leurs compétences ou le jugement négatif parce qu'eux-mêmes jugent leurs compétences insuffisantes. Quelques échanges informels avec des personnes participantes qui ont accepté de participer à la recherche-action après avoir observé l'observatrice lors d'une première activité peuvent le laisser penser. Cette question rejoint celle de l'héritage scolaire sur laquelle on revient un peu plus loin (voir section 5.2).

Pour faire face à ce défi de recrutement, les mandataires et gestionnaires interviewés soulèvent la nécessité de travailler avec d'autres organismes du milieu et de se rendre directement dans les HLM, les hôpitaux et des lieux où se trouvent les personnes plus éloignées des activités. Par exemple, on souligne l'importance d'adapter les messages, de parler plus positivement des activités offertes et de bien choisir les mots utilisés :

Puis on s'est questionné en équipe sur des mots comme « aide ». Est-ce que : « Vous avez besoin d'aide? » Si les gens aiment ça ou pas se faire demander ça. Fait qu'on est à la recherche, vraiment, de la bonne façon de rejoindre les gens. On sait qu'il y a des gens, dans certains quartiers ou dans certains secteurs, qui ne sont pas ou qui sont peu rejoints. On a eu, récemment, une présentation des informations statistiques de Statistique Canada sur notre territoire, puis on va confronter les données de Statistique Canada qui sont là sur les personnes sans emploi. (EMG)

À cet égard, un point souligné par des personnes intervenantes est l'importance de prévoir des collations et des prix de présence si l'on veut attirer la population des personnes moins scolarisées. En vague 2 de collecte de données, le prix annoncé pour les personnes répondant au questionnaire téléphonique, un iPad, paraît avoir contribué à la participation.

5.1.2 Recadrer le discours sur la littératie

Il semble y avoir un lien à faire entre le défi de recrutement et le discours public sur la littératie et sur l'analphabétisme. Selon les données de notre recherche-action, peu d'adultes connaissent ce discours ou s'y reconnaissent; et ce sujet n'est pas abordé dans les activités documentées. On peut dire aussi que les partenaires ne s'y réfèrent pas non plus, sinon lorsque c'est propice à l'octroi d'un financement.

Cependant, la question de la littératie est présente au RESO et, au début de programmes de formation professionnelle⁵², l'on parle de l'importance de la lecture, de l'écriture et du calcul en formation continue et au travail, afin d'expliquer pourquoi on va revoir des notions de base en français et en mathématiques :

On leur dit : « Dans votre milieu de travail, vous allez avoir à laisser des notes. Vous allez avoir à laisser des traces de ce que vous avez fait dans la journée. Vous allez avoir à remplir un formulaire, tout dépendant de la formation. » (EMG)

52 Le RESO offre de la formation professionnelle en collaboration avec des partenaires scolaires. Voir <http://resomtl.com/fr/formation-professionnelle/>.

Concernant les adultes rencontrés dans le cadre de la recherche-action, on constate que quelques personnes ont des préoccupations personnelles quant à leur niveau de français, des personnes immigrantes notamment ou des adultes envisageant un retour aux études. Des adultes rencontrés sont conscients de certaines lacunes, et « faire des fautes » est souvent le référent pour dire qu'on a, ou pas, des difficultés en français. Des adultes y sont plus sensibles pour les enfants et les jeunes que pour eux-mêmes, avec chez certains une préoccupation de maintenir collectivement une bonne qualité de français. Certains disent connaître des personnes analphabètes. Quelques personnes peuvent confier avoir « seulement un primaire », mais sans s'identifier comme personne analphabète.

Du côté des organismes de terrain, les trois organismes montrent des sensibilités pour la littératie au cours de la recherche-action et deux d'entre eux ont d'autres activités s'y rapportant. Ainsi, le RESO est membre de la Coalition des organismes communautaires pour le développement de la main-d'œuvre (COCDMO), elle-même membre du Réseau de lutte à l'analphabétisme, et la Bibliothèque est active dans un comité sur l'alphabétisation dans le réseau des bibliothèques publiques de Montréal. Cependant, il ne s'agit pas de questions au cœur de leur mission.

Le problème mis à l'ordre du jour politique et sur la place publique est encore souvent identifié comme un problème d'analphabétisme ou d'alphabétisation. Même si les enquêtes sur la littératie s'appuyant depuis plus de vingt ans sur un continuum de compétences⁵³ ne parlent pas d'analphabétisme et documentent une variété de contextes d'usage de l'écrit, le discours sur la place publique (ex. : Bombardier, 2016; Fondation pour l'alphabétisation, 2019) associe une faible performance lors des tests du PEICA à un état global, soit celui d'être « analphabète », ou simplifie le message en laissant entendre être en présence de deux groupes aux compétences contrastées. Le premier est celui des personnes analphabètes, qu'on dit fonctionnelles ou pas, désignées parfois comme faibles lectrices; le deuxième, celui des personnes qui maîtrisent la lecture et l'écriture et qui seraient fonctionnelles dans toutes les activités ayant recours à l'écrit. Les adultes que nous avons rencontrés ne se sentent pas interpellés par ce discours ou le connaissent assez peu. Ils ont une conception d'eux-mêmes se situant sans doute quelque part entre ces deux groupes. Ce n'est pas étonnant qu'ils ne s'identifient pas à ce discours et deviennent invisibles dans les actions sociales qui pourtant les concernent.

Si le gouvernement élu en 2018 adopte une « stratégie en matière d'alphabétisation et de francisation » (MEES, 2017a, p. 46) ou, selon une autre formulation, une « stratégie relative au rehaussement et au maintien des compétences en littératie pour les élèves adultes » (MEES, 2017b, p. 10), annoncée par le précédent gouvernement, les questions concernant notamment le vocabulaire utilisé méritent d'être prises en compte. Ainsi, la recherche-action invite les acteurs à revoir la façon de poser le problème collectif, soit l'importance, dans une société où de plus en plus de relations sociales passent par l'écrit, de créer des conditions pour que les individus maintiennent leur niveau de littératie, quel qu'il soit, et, s'il y a lieu, l'améliorent. Sans prétendre que c'est la façon idéale de le formuler, les résultats de la recherche-action invitent les acteurs sociaux à adopter un discours large et nuancé sur la littératie afin qu'il soit plus facile de rejoindre les adultes dont les compétences en lecture et en écriture sont à risque de se dégrader.

53 Rappelons que ces enquêtes se rapportent davantage à la compréhension de textes et documentent assez peu les compétences en écriture.

5.2 Dépasser l'héritage scolaire tout en le valorisant

La présente recherche-action a permis de constater, comme dans d'autres études en milieux extrascolaires (ex. : Bélisle, 2003), comment l'héritage scolaire reste important en ce qui a trait à la lecture et à l'écriture, chez les adultes comme chez les personnes intervenantes (voir sous-section 4.2.5). Dans la recherche-action, on a vu qu'il était encore présent dans l'élaboration des stratégies d'animation. Il l'est aussi lorsqu'on parle de lecture et d'écriture ou lorsqu'on est en situation de lire ou d'écrire. Les exemples de cet héritage sont nombreux surtout, semble-t-il, chez des adultes qui ont un investissement* un peu plus négatif dans l'écrit. Parmi eux, certains peuvent avoir vécu des échecs scolaires qui marquent leur confiance quant à l'utilisation de la lecture et de l'écriture. Pour les personnes qui ont au contraire des pratiques investies positivement, la référence scolaire paraît moins présente, lointaine peut-être, et l'on semble s'en être détachée. C'est le cas des personnes qui participent au cercle d'écriture, de celles qui lisent régulièrement des romans, ou encore de celles qui ont eu un métier exigeant de lire et d'écrire.

L'activation des souvenirs scolaires, parfois heureux, plus souvent ambigus ou difficiles, peut être nourrie par la situation d'apprentissage en groupe, le fait d'être assis pendant l'activité et qu'il y ait une personne en avant qui parle, etc. Mais elle l'est aussi parce que le vocabulaire scolaire est prégnant dans certaines activités. La référence aux devoirs est frappante, le fait d'avoir à transmettre de la matière aussi. De plus, outre les ateliers d'informatique et en santé, on constate que la lecture et l'écriture ne sont pas toujours situées par les personnes animatrices dans leur contexte d'utilité quotidienne, professionnelle et citoyenne⁵⁴. Quelques pratiques observées montrent une valorisation de la lecture et de l'écriture, notamment l'usage de la tablette et du numérique, pour la vie familiale, le travail et la vie citoyenne, mais c'est fait de façon discrète. Ainsi, ce sont les personnes qui pourraient avoir la plus courte fréquentation scolaire, avoir eu les plus grandes difficultés face à l'école et qui ont eu des emplois leur demandant très peu de lire et d'écrire qui associeraient plus la lecture et l'écriture à l'école. Il s'agit d'un ancrage possible pour donner du soutien aux organisations et aux communautés actives dans la création et l'animation d'environnements écrits afin que la lecture et l'écriture prennent du sens dans la vie quotidienne de personnes issues de milieux où lire et écrire ne vont pas de soi.

D'ailleurs, dans les échanges pendant la recherche-action, on a relevé que des CEA ont des activités de lecture et d'écriture parascolaires qui ne font pas objet d'évaluation et qui sont libres et ouvertes (affiches, concours d'écriture, activités à la bibliothèque du CEA, écriture de chansons, etc.). On peut penser que cette valorisation de la lecture et de l'écriture dans la vie courante d'un CEA peut, d'une certaine façon, montrer que l'écrit n'est pas seulement utile en classe.

Bien que les résultats de la recherche-action ne nous permettent pas d'aller beaucoup plus loin dans ces constats, nous souhaitons rappeler l'importance que peuvent avoir les environnements écrits qui s'éloignent de la forme scolaire dans la socialisation à la lecture et à l'écriture et dans le maintien et le rehaussement de compétences en lecture et en écriture des adultes qui ont peu d'activités professionnelles, personnelles ou familiales ayant recours à l'écrit. De futurs travaux pourront approfondir ces questions si l'on veut créer des environnements écrits favorables aux adultes les moins scolarisés.

54 Les travaux sur les compétences essentielles (ex. : Gouvernement du Canada, 2019) ont permis de développer des outils pour soutenir la sensibilisation à l'importance de la lecture et de l'écriture dans les différents métiers. Ils ont été mentionnés à l'équipe du RESO entre les vagues 1 et 2, mais celle-ci a manqué de temps pour en prendre connaissance et les intégrer.

5.3 Amener les organismes d'autres secteurs que celui de l'éducation à travailler dans la perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie

Si les Assises du projet fondaient clairement l'idée des environnements écrits participatifs dans une perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie, un autre défi rencontré pendant la recherche-action est le fait que les partenaires locaux inscrivent encore peu leurs actions dans cette perspective. Cela se répercute sur leur façon de mettre en valeur et de déployer un environnement écrit qui a le potentiel de favoriser le maintien et le rehaussement de compétences en lecture et en écriture. La perspective d'apprentissage tout au long de la vie ainsi que le partenariat sont au cœur de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002a) et de son plan d'action (Gouvernement du Québec, 2002b) qui ont guidé pendant près de 15 ans les mesures et les actions dans la société québécoise (ex. : MELS, MESS et FRQSC, 2011). La Politique de la réussite éducative (2017a) réitère l'adhésion à cette perspective en incluant dans ses orientations « les pratiques de l'éducation populaire, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, et l'action complémentaire des organismes d'action communautaire, partenaires incontournables, notamment (...) dans le rehaussement de la formation de base » (MEES, 2017a, p. 23).

Cependant, ces documents gouvernementaux n'abordent pas explicitement la question des environnements écrits et assez peu celles des activités de formation animées par des organismes qui n'ont pas d'appartenance première au secteur de l'éducation. Ainsi, tout comme une partie de la population devient invisible dans le discours actuel sur la littératie, des actions de nombreux organismes de la communauté se trouvent dans l'ombre même s'ils contribuent à l'apprentissage à l'âge adulte, tout au long et au large de la vie, et à la formation de base dans la conception large et anthropologique du terme (Hauteceœur, 1997).

L'idée n'est pas, loin de là, de demander aux organismes de divers secteurs (ex. : santé, culture, logement) d'investir le champ de la formation soutenant l'acquisition et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture tel que défini par le CSE (2013) et qui, selon nous, demeure la responsabilité des organismes scolaires et ceux d'action communautaire en alphabétisation, mais de les interpeller et de les soutenir plus directement pour investir le deuxième champ d'action, plus nouveau et qui a été l'objet de cette recherche-action.

En somme, il s'agit de devenir de véritables communautés apprenantes⁵⁵ en multipliant partout les occasions d'apprendre. La lecture et l'écriture demeurent des instruments privilégiés pour le faire et, lisant et écrivant dans divers contextes, les adultes mobilisent ce qu'ils savent déjà et peuvent continuer à développer leurs compétences.

5.4 Soutenir l'action territoriale et systémique

La recherche-action avait pour objectif d'explorer une approche partenariale sur un même territoire, s'appuyant notamment sur une approche systémique (voir section 2.3), faisant appel

⁵⁵ L'expression est présente dans divers milieux. On peut se rapporter aux travaux du Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences, le RESDAC, qui fait un lien explicite avec l'apprentissage des adultes de niveaux 1 et 2 de littératie. Il y a certes des liens à faire avec la présente recherche-action. Voir : http://www.resdac.net/communautessapprenantes/plan_du_site.html. Le RESDAC est dédié à l'amélioration des niveaux d'alphabétisme/littératie et de compétences des adultes francophones du Canada.

à des organismes œuvrant auprès d'adultes vivant sur ce territoire. On a vu dans le précédent chapitre que l'aspect territorial a dû être secondarisé, compte tenu notamment des enjeux de recrutement. Ainsi, la présente recherche-action nous permet d'avancer très modestement sur cette question, d'autant plus qu'on est ici en territoire urbain et qu'on peut supposer que l'action territoriale revêt des réalités fort différentes en milieu rural, par exemple. Le fait que des adultes peuvent faire usage d'une autre langue que le français dans leurs interactions sociales sur le territoire est également une dimension importante qui n'a pas été ici abordée.

On a constaté qu'il a été très intéressant pour les quatre organismes de Verdun et du Sud-Ouest de mettre en commun certaines de leurs compétences et de permettre aux adultes de découvrir au moins un autre organisme du quartier. Cela évite l'éparpillement et permet, peu à peu, de mieux connaître les adultes de la population cible dans plus d'une de leurs sphères de vie.

Diverses actions financées par le Ministère de l'Éducation devant être élaborées en partenariat sur un territoire obtiennent de bons succès. Par exemple, les actions pour soutenir la persévérance scolaire se font depuis plusieurs années, partout au Québec, en réunissant divers acteurs sur un même territoire dans des Instances régionales de concertation (IRC) (Réseau des IRC, 2019). La mise en place, dans plusieurs villes et quartiers du Québec, durant 5 ans, de comités d'éveil à la lecture et à l'écriture (ELE) chez les 0-5 ans et leurs familles, constitue un autre exemple. Nous pensons que cette approche territoriale qui tient compte des divers systèmes influençant le développement des personnes est pertinente pour soutenir les communautés actives dans le maintien et le rehaussement des compétences en lecture et en écriture des adultes. Plusieurs parallèles avec les actions ELE (Bisaillon, Villemagne, Puentes-Neuman, Raïche, Dionne et Louis, 2010) peuvent d'ailleurs être faits, comme la nouveauté du concept d'éveil à la lecture qui a demandé des formations et des échanges nombreux entre les partenaires, ainsi que la création d'outils communs pour rejoindre les mêmes publics et éviter la duplication.

La création et l'animation d'environnements écrits pouvant favoriser le maintien et le rehaussement des compétences des adultes représentent un défi majeur chez les organismes de la société civile dont la mission première n'est pas celle d'éducation. L'approche territoriale existe dans plusieurs secteurs (jeunesse, famille, petite enfance, immigration, etc.), mais la question des compétences en lecture et en écriture des adultes n'y est pas présente, ou très peu. Pour relever ce défi, les organismes d'un même territoire auront besoin de soutien, notamment celui de l'État, pour des ressources adaptées et de la coordination.

5.5 Se doter d'une coordination sensible, expérimentée et inclusive

De plusieurs projets en partenariat sur un même territoire, un constat important ressort : l'élément clé pour changer une situation et unir les actions est d'accorder de la valeur et du financement à la coordination (ex. : Bisaillon *et al.*, 2010). On l'a vu à petite échelle dans la présente recherche-action : sans la coordination et la conseillances andragogique, les partenaires n'auraient pu s'investir comme ils l'ont fait.

La présente recherche-action avait comme organisme coordonnateur un centre d'éducation des adultes (CEA), c'est-à-dire un organisme du milieu scolaire. Cela peut paraître paradoxal puisque la création et l'animation des environnements écrits participatifs devaient se réaliser dans la

communauté et en dehors de la formation structurée du premier champ d'action en faveur du maintien et du rehaussement de compétences en littératie (CSE, 2013) (voir section 1.1).

Quelles leçons tirer de la recherche-action en la matière? Dans les entretiens avec les mandataires et les gestionnaires des quatre organismes locaux (hiver 2019), tous conviennent de la pertinence que la présente recherche-action ait été coordonnée par un CEA. Ils jugent que cela a donné de la crédibilité au travail accompli. Le fait que la personne coordonnatrice de terrain avait de l'expertise en animation de groupes d'adultes est associé par des personnes répondantes au fait de travailler en éducation des adultes⁵⁶. Elles n'ont pas eu le sentiment qu'elle a importé des pratiques scolaires dans les animations; au contraire, on voit dans le corpus de nombreuses interventions visant à s'éloigner de la forme scolaire. Cependant, le risque de glissement existe si la personne coordonnatrice ne connaît les adultes que par leur fréquentation du CEA. Ainsi, des gestionnaires et des mandataires pensent que l'expertise pourrait, avec le soutien financier nécessaire, se développer en dehors d'un CEA.

En effet, si les travaux relatifs à la création et à l'animation dans la communauté d'environnements écrits favorables au maintien et au rehaussement de compétences en lecture et en écriture des adultes sans études postsecondaires se poursuivent, est-ce à un organisme scolaire que reviendrait la coordination? Des groupes d'alphabétisation populaire ou des organismes communautaires de secteurs divers pourraient-ils jouer ce rôle? Quel pourrait être celui des bibliothèques publiques, présentes sur tout le territoire, des institutions qui sont actuellement en profonde mutation (Lafortune, 2015) et qui souhaitent revoir l'accès plus large à la culture écrite intégrant le numérique, le livre, l'écriture et autres? En cohérence avec l'approche partenariale privilégiée dans la présente recherche-action, la coordination ne gagnerait-elle pas à être abordée de façon souple, en tenant compte des forces déjà disponibles dans chaque communauté? N'y a-t-il pas lieu de permettre à des acteurs de provenances diverses d'assumer la coordination selon l'expertise dont ils disposent déjà et la confiance des membres de leur territoire et de leur communauté?

Si plusieurs de ces questions demandent des discussions entre les organismes concernés et dépassent largement le cadre de notre étude, une chose nous paraît certaine : pour parvenir à des communautés apprenantes qui s'appuient sur les acquis des adultes, favorisent la mobilisation de leurs compétences en lecture et en écriture et les aident à les développer, des alliances plus grandes et des échanges plus fréquents entre les organismes des deux champs d'action définis par le CSE (2013) seront nécessaires.

⁵⁶ Comme nous l'avons mentionné (section 3.6), la coordonnatrice de terrain a un parcours exceptionnel dans les CEA. Elle a été intervenante en alphabétisation communautaire et a participé à d'autres recherches en formation de base des adultes (ex. : Bourdon et Roy, 2004; Lavoie *et al.*, 2004; Roy, 2001) avant de devenir conseillère pédagogique à sa commission scolaire. Rappelons aussi que plusieurs personnes intervenantes en CEA n'ont pas de formation spécifique en éducation des adultes (ex. : Voyer, Brodeur, Meilleur et Sous-comité de la Table MELS-Universités de la formation à l'enseignement des adultes, 2012) et qu'elles apprennent souvent dans l'action. L'approche andragogique mobilisée par la coordonnatrice de terrain de la recherche-action n'est pas maîtrisée par toutes les personnes intervenantes dans les CEA. De plus, celle-ci a rencontré des adultes sans études postsecondaires dans d'autres sphères de vie que celle scolaire que celle scolaire.

Conclusion

La recherche-action sur les environnements écrits dans la communauté menée à Verdun et dans le Sud-Ouest de Montréal a permis aux partenaires de se mobiliser pour la création et l'animation dans la communauté d'environnements écrits favorables au maintien et au rehaussement de compétences en lecture et en écriture des adultes sans études postsecondaires. Le présent rapport nourrit la réflexion pour poursuivre l'engagement collectif en la matière.

Dans son premier chapitre, on trouve le contexte québécois de la recherche-action et ses visées. Le deuxième expose le modèle partenarial de l'environnement écrit participatif mis à l'épreuve, alors que le troisième chapitre donne les principaux éléments de la méthodologie, permettant notamment aux lectrices et aux lecteurs de juger de la transférabilité des résultats dans leur propre communauté. Le quatrième chapitre dresse un portrait des adultes sans études postsecondaires ayant participé à l'étude et présente les environnements écrits documentés, la participation des adultes sans études postsecondaires à ces environnements et leur perception de compétences en lecture et en écriture. Il revient sur la mise en œuvre de l'approche partenariale et l'atteinte des objectifs de la recherche-action. Le dernier chapitre propose une discussion à partir de cinq défis rencontrés qui peuvent guider des actions collectives futures pour soutenir des environnements écrits favorables au maintien et au rehaussement de compétences en lecture et en écriture des adultes sans études postsecondaires. À ces défis relevant des actions à poursuivre, nous ajoutons en conclusion quelques pistes de recherches futures et le souhait que l'État québécois soutienne la recherche universitaire menée en collaboration avec les acteurs de terrain. Trois axes de recherche sont concernés :

1. Mieux connaître les pratiques et les usages de l'écrit des adultes sans études postsecondaires, y compris leurs dimensions spatiales et temporelles. Cette connaissance aiderait à mieux comprendre la pluralité des besoins, des pratiques, des usages et du rapport à l'écrit des adultes sans études postsecondaires, et tout particulièrement ceux sans diplôme; et à soutenir le développement de leurs compétences en lecture et en écriture et celui des environnements écrits favorables au maintien et au rehaussement de celles-ci;
2. Mieux connaître les stratégies de recrutement et d'animation d'organisations diverses qui, dans des contextes non formels et informels d'apprentissage, créent et animent des environnements écrits favorisant chez les adultes sans études postsecondaires un investissement positif dans l'écrit et la poursuite du développement de leurs compétences en lecture et en écriture;
3. Documenter l'implantation, la mise en œuvre et les effets de services et programmes inclusifs dans la communauté qui rejoignent les adultes sans études postsecondaires, et tout particulièrement ceux sans diplôme, en portant attention à leur contribution au maintien et au rehaussement de compétences en lecture et en écriture et aux effets à moyen et à long termes du partenariat sur les communautés apprenantes.

Références bibliographiques

- Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2013). *Pour qu'on se comprenne! Précautions et littératie en santé. Guide pour les professionnels et communicateurs en santé*. Montréal : Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.santecom.qc.ca/bibliothequevirtuelle/Montreal/9782896733231.pdf>>.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Paris : Presses universitaires de Septentrion.
- Barton, D., Ivanic, R., Appleby, Y., Hodge, R. et Tusting, K. (2007). *Literacy, lives, and learning*. New York, NY : Routledge.
- Bélisle, R. (1994). *Document de réflexion sur l'approche partenariale avec les ONG*. Montréal : Direction des politiques et programmes de relations culturelles du Ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles [document interne].
- Bélisle, R. (1997). *Des services publics pour toute la population*. Projet Accessibilité des services publics pour les personnes peu ou pas à l'aise avec l'écrit. Montréal : ICÉA. Document téléaccessible à l'adresse <<http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=1&record=374712419299>>.
- Bélisle, R. (2003). *Pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs oeuvrant en milieux communautaires auprès de jeunes adultes peu scolarisés*. Thèse de Doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5819>>.
- Bélisle, R. (2006). Socialisation à l'écrit et pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs du communautaire. In R. Bélisle et S. Bourdon (dir.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives* (p. 145-172). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bélisle, R. (2007). *Compétences et pratiques de lecture d'adultes non diplômés : conditions et principes d'un environnement écrit participatif* (avec la collaboration d'O. Dezutter). Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/competences_principes.pdf>.
- Bélisle, R. (2008). Éducation des adultes et culture de l'écrit. In I. Clerc et C. Beaudet (dir.), *Langue, médiation culturelle et efficacité communicationnelle* (p. 33-56). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bélisle, R. (2012). L'écrit pour garder trace et retracer l'apprentissage extrascolaire des adultes. Introduction. In R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte* (p. 1-20). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bélisle, R. (2017). *Recherche-action sur le maintien et le réhaussement de compétences en lecture et en écriture des adultes. Assises théoriques et logistiques* (avec la collaboration de J.-P. Mercier, A. Racine, E. Lépine et M.-J. Quinn). Sherbrooke/Québec : CÉRTA/DEAFC et MEES [document à diffusion restreinte].
- Bélisle, R. et Bourdon, S. (2006). Variété, diversité et pluralité des pratiques et de l'apprentissage de l'écrit. Introduction. In R. Bélisle et S. Bourdon (dir.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives* (p. 1-27). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bélisle, R. et Bourdon, S. (dir.) (2015). *Tous ces chemins qui mènent à un premier diplôme. Orientation des adultes sans diplôme dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Rapport de recherche préparé dans le cadre d'une Action concertée MELS, MESS et FRQSC*. Sherbrooke/Québec : Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) et Fonds de recherche Québec - Société et culture (FRQSC). Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/fr/node/546>>.
- Bélisle, R. et Cardinal-Picard, M. (2012). Importance de l'écrit dans les pratiques éducatives de conseillères et conseillers d'orientation. In R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte* (p. 67-87). Québec : Presses de l'Université Laval.

- Bélisle, R. et Mercier, J.-P. (2016). *Rapport des recensions. Environnements écrits favorisant le maintien des compétences en lecture et écriture*. Sherbrooke/Québec : CÉRTA/MEES [document interne non publié].
- Besse, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris : Éditions Magnard.
- Bisaillon, J., Villemagne, C., Puentes-Neuman, G., Raïche, G., Dionne, C. et Louis, R. (2010). *Évaluation des impacts du PAÉLÉ dans les milieux défavorisés*. Programme Actions concertées. Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/parteneriat/nos-resultats-de%20recherche/histoire/evaluation-des-impacts-du-programme-d-veille-a-la-lecture-et-a-l-ecriture-paele-dans-les-milieux-defavorises-2mzv6h871429817638265>>.
- Bombardier, D. (12 janvier 2016). Le Québec analphabète. Le Journal de Montréal. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.journaldemontreal.com/2016/01/12/le-quebec-analphabete>>.
- Bourdon, S. (2006). Formation, apprentissage et compétences en littératie. In F. Bernèche et B. Perron (dir.), *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir. Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA)*, 2003 (p. 143-171). Montréal : Institut de la statistique du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/alphabetisation-litteratie/Alphabetisation2003.pdf>>.
- Bourdon, S. et Roy, S. (2004). *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble. Cadre andragogique pour les services de formation et d'accompagnement adaptés visant les décrocheuses et les décrocheurs scolaires de 16 à 24 ans*. Québec : Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/fr/node/85>>.
- Calderón López, M. et Thériault, V. (2017). Accessing a 'very, very secret garden': exploring children's and young people's literacy practices using participatory research methods. *Language and Literacy*, 19(4), 39-54.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- 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 21e siècle* (conception R. Bélisle). Ottawa : Commission canadienne pour l'UNESCO.
- Commission internationale sur l'éducation pour le 21e siècle (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21e siècle*. Paris : Éditions Odile Jacob et UNESCO.
- CSE (2013). *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0482.pdf>>.
- CSE (2016). *L'éducation populaire: mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et à la ministre responsable de l'Enseignement supérieur*. Québec : CSE. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0492.pdf>>.
- Desrosiers, H. (2015). Scolarité et compétences. In H. Desrosiers, V. Nanhou, A. Ducharme, L. Cloutier-Villeneuve, M.-A. Gauthier et M.-P. Labrie (dir.), *Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clefs pour relever les défis du XXIe siècle. Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)* (p. 79-100). Québec : Institut de la statistique du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/alphabetisation-litteratie/peica.pdf>>.
- Desrosiers, H., Nanhou, V., Ducharme, A., Cloutier-Villeneuve, L., Gauthier, M.-A. et Labrie, M.-P. (dir.) (2015). *Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clefs pour relever les défis du XXIe siècle. Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*. Québec : Institut de la statistique du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/alphabetisation-litteratie/peica.pdf>>.
- Direction des services communautaires d'apprentissage pour adultes (2012). *Travailler ensemble à l'alphabétisation des adultes : Stratégie d'alphabétisation des adultes du Nouveau-Brunswick. Plan d'action 2010 - 2013. Progrès réalisés*. s.l. : Ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/gouv_nb/travailler_ensemble_alphabetisation_adultes/travailler_ensemble_alphabetisation_adultes.pdf>.

- Dolbec, A. (2003). La recherche-action. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 503-540). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fondation pour l'alphabétisation (2019). *Analphabetisme au Québec*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://www.fondationalphabetisation.org/analphabetisme-les-causes/fausses-croyances/>>. Consulté le 18 avril 2019.
- Fortin, P. (11 juillet 2017). 53 % d'«analphabètes fonctionnels»? Voyons voir.... *L'actualité*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://lactualite.com/lactualite-affaires/2017/07/11/53-danalphabetes-fonctionnels-voyons-voir/>>.
- Fournier, V. et Goulet, J. (2008). *Présentation des caractéristiques générales et des conditions d'implantation du projet. École des parents. Guide de diffusion des pratiques : l'expérience d'un projet de formation et d'accompagnement des parents*. Montréal : Fondation Lucie et André Chagnon/RESO. Document téléaccessible à l'adresse <http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/128146.pdf>.
- Gaudet, J. et Breton, A. (2009). *Recension des programmes d'intervention visant le mieux-vivre ensemble. Qu'est-ce qui favorise leur efficacité et leur implantation?* Montréal : Institut Pacifique et Conseil canadien sur l'apprentissage. Document téléaccessible à l'adresse <<https://institutpacifique.com/recherche/projets-autonomes/>>.
- Gauthier, M.-A. (2015). Formation non formelle et compétences. In H. Desrosiers, V. Nanhou, A. Ducharme, L. Cloutier-Villeneuve, M.-A. Gauthier et M.-P. Labrie (dir.), *Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clefs pour relever les défis du XXIe siècle. Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)* (p. 129-148). Québec : Institut de la statistique du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/alphabetisation-litteratie/peica.pdf>>.
- Gouvernement du Canada (2019). *Information sur le marché du travail. Explorer des carrières par compétences essentielles*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://www.guichetemplois.gc.ca/essentialskillsprofilelist/A.jsessionid=09B9276BB65ABAFFFE832893703D4DFD.jobsearch75>>. Consulté le 18 avril 2019.
- Gouvernement du Nunavut (s.d.). *Nunavut Adult Learning Strategy*. s.l. : Nunavut Tunngavik Inc. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.tunngavik.com/documents/publications/2008-08-11-Nunavut-Adult-Learning-Strategy-English.pdf>>.
- Gouvernement du Québec (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/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. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Plan.pdf>.
- Government of Alberta (2009). *Littératie vivante : Un cadre de littératie pour une économie de nouvelle génération en Alberta*. Edmonton : Alberta Advanced Education and Technology. Document téléaccessible à l'adresse <<http://eae.alberta.ca/media/219403/litteratie%20vivante.pdf>>.
- Government of British Columbia (s.d.). *Read Now British Columbia*. Victoria : Ministry of Education. Document téléaccessible à l'adresse <https://www.bced.gov.bc.ca/pls/dlp_guide.pdf>.
- Government of Newfoundland and Labrador (2000). *Words to live. A Strategic Literacy Plan for Newfoundland and Labrador*. St-Jean : Government of Newfoundland and Labrador. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.aes.gov.nl.ca/adultlearning/adult/litplan.pdf>>.
- Goyette, G. et Lessard Hébert, M. (1987). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Hauteceœur, J.-P. (1997). *Introduction*. In J.-P. Hauteceœur (dir.), *Alpha 97, Formation de base et environnement institutionnel* (p. 2-12). Québec : Ministère de l'Éducation et Institut de l'UNESCO pour l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse <<http://uil.unesco.org/library>>.
- Institut de la statistique du Québec (2017). *Nombre de diplômes et de qualifications décernés au secondaire, selon diverses variables, années de diplomation 2005-2006 à 2014-2015, Québec*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPER59JHIJ17-4575950545349'5S&p_lang=1&p_m_o=MFEES&p_id_ss_domn=1098&p_id_rprt=3416>. Consulté le 18 avril 2019.
- Lafortune, J.-M. (2015). Dispositifs culturels et exclusion/inclusion au Québec : *Éducation, immigration et médiation*. In A. Barrère et F. Mairesse (dir.), *L'inclusion sociale. Les enjeux de la culture et de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

- Lavoie, N., Lévesque, J.-Y., Aubin-Horth, S., Roy, L. et Roy, S. (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. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/2005_04_0004.pdf>.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.
- Livingstone, D. W. (1999). *Exploring the icebergs of adult learning: findings of the first Canadian survey of informal learning practices*. Toronto : Centre for the study of education and work. Document téléaccessible à l'adresse <<https://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4451>>.
- Loisel, M. (10 juillet 2014). *La Semaine québécoise des adultes en formation perd son financement, Le Devoir*. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.ledevoir.com/societe/413036/la-semaine-quebecoise-des-adultes-en-formation-perd-son-financement>>.
- Martin, C. et Boyer, G. (1995). *Naître égaux – Grandir en santé – Un programme intégré de la promotion de la santé et de prévention en périnatalité* (avec la collaboration de D. Beauregard, S. DeBlois, L. Denhez, D. Durand, M. Fortier, F. Ouellet, S. Parenteau et B. Stewart). Montréal : Gouvernement du Québec, Ministère de la Santé et des Services Sociaux, Direction générale de la santé publique, Régies régionales de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre, Direction de la santé publique. Document téléaccessible à l'adresse <<http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/1995/95-807.pdf>>.
- McDonald, H., Alkema, A. et Benseman, J. (2014). *Evaluating the Progress of Embedded Literacy and Numeracy in Industry Training Organisations. Final Report*. Wellington : Heathrose Research Ltd. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.tec.govt.nz/assets/Reports/fdd947ce79/Evaluating-the-progress-of-embedding-literacy-and-numeracy-in-ITOs.pdf>>.
- MEES (2015). *Guide de gestion. Édition 2015. Sanction des études et épreuves ministérielles. Formation générale des jeunes; Formation générale des adultes; Formation professionnelle*. Québec : MEES. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/sanction/Guide-sanction-2015_fr.pdf>.
- MEES (2017a). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : MEES. Document téléaccessible à l'adresse <<https://securise.education.gouv.qc.ca/politique-de-la-reussite-educative/>>.
- MEES (2017b). *Rapport annuel de gestion 2016-2017. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*. Québec : MEES. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.quebec.ca/gouv/ministere/education/publications/#c11519>>.
- MEES (2019). *Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.qc.ca/adultes/references/litteratie/peica/>>. Consulté le 18 avril 2019.
- MELS, MESS et FRQSC (2011). *Besoins d'orientation professionnelle des adultes sans diplôme*. Québec : Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449046/PC_2012_besoins-orientation-adultes.pdf/040a46ff-55da-4fed-9dd7-1c8dfa236b10>.
- Mercier, J.-P. (2015). *Pratiques de l'écrit de jeunes mères de retour en formation dans Ma place au soleil*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6846>>.
- Mercier, J.-P. (2016). *Pratiques de l'écrit et temporalités dans le travail domestique de jeunes mères. Les Cahiers du CERFEE*, (40), 1-13.
- Mercier, J.-P. (2017). *Intégration socioprofessionnelle, apprentissage et pratiques de l'écrit de jeunes mères de Ma place au soleil : contributions du non-scolaire. Revue Jeunes et Société*, 2(1), 81-99.
- Morin, P., Allaire, J.-F. et Bossé, P. L. (2015). *Intervention de proximité en CSSS. Une pratique de pointe du CSSS-IUGS. Guide d'accompagnement*. Sherbrooke : Centre affilié universitaire (CAU), CSSS-IUGS. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.csss-iugs.ca/iupl-intervention-de-proximite-en-csss>>.
- Murat, F. et Rocher, T. (2016). *L'évolution des compétences des adultes : effet « génération » et effet « cycle de vie »*. *Économie et statistique*, (490), 61-83.
- Nanhou, V., Desrosiers, H. et Ducharme, A. (2017). *Portrait des bénévoles de 16 à 35 ans au Québec*. Québec : Institut de la statistique du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/bulletins/portrait-201712.pdf>.

- Northwest Territories Education Culture and Employment (2008). *Towards Literacy : A Strategy Framework - 2008-2018*. Yellowknife : Government of Northwest Territories. Document téléaccessible à l'adresse <https://www.ece.gov.nt.ca/files/ADV%20ED%20APSE%20LITERACY-%20Towards%20Literacy-%20A%20Strategy%20Framework-%202008-2018-%20summary_1.pdf>.
- OCDE (2014a). *L'évaluation des compétences des adultes : Manuel à l'usage des lecteurs*. Paris : OCDE. Document téléaccessible à l'adresse <https://www.oecd-ilibrary.org/education/l-evaluation-des-competences-des-adultes_9789264204126-fr>.
- OCDE (2014b). *Regards sur l'éducation 2014. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.oecd.org/education/Regards-sur-l-education-2014.pdf>>.
- OCDE (2016). *L'importance des compétences : Nouveaux résultats de l'évaluation des compétences des adultes*. Paris : OCDE. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.oecd.org/fr/emploi/l-importance-des-competences-9789264259492-fr.htm>>.
- Papen, U. (2005). *Adult literacy as social practice: More than skills*. Londres : Routledge.
- Papen, U. (2012). « Je ne pourrais pas me passer d'elle » : Le rôle des médiateurs de l'écrit dans le contexte des soins de santé. In R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte* (p. 25-45). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Papen, U. et Thériault, V. (2016). Youth workers as literacy mediators : supporting young people's learning about institutional literacy practices. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(2), 185-193.
- Raynault, M.-F. et Loslier, J. (2008). 16. La réduction des inégalités sociales de santé. In K. Frohlich, M. De Koninck, A. Demers et P. Bernard (dir.), *Les inégalités sociales de santé au Québec* (p. 379-404). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Régime pédagogique de la formation générale des adultes (2018). *Régime pédagogique de la formation générale des adultes. Loi sur l'instruction publique*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cr/l-13.3,%20r.%209>>. Consulté le 18 avril 2019.
- Réseau des IRC (2019). *Instances régionales de concertation sur la persévérance et la réussite éducative au Québec. Un réseau en action!* Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.perseverancescolaire.com/reseau/>>. Consulté le 20 mars 2019.
- Roy, S. (2001). *La population cible de la formation de base*. Québec : Ministère de l'éducation, Direction de la recherche et de l'évaluation. Document téléaccessible à l'adresse <<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs41432>>.
- Statistique Canada (2019). *Scolarité. Faits saillants en tableaux, Recensement de 2016*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hltfst/edu-sco/Tableau.cfm?Lang=F&T=11&Geo=00&SP=1&view=2&age=2&sex=1>>. Consulté le 18 avril 2019.
- Stringer, E. T. (2007). *Action research*. Los Angeles, CA : Sage Publications.
- Thériault, V. et Bélisle, R. (2012). Écrit et apprentissage dans la vie de jeunes adultes en situation de précarité. In R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte* (p. 111-128). Québec : Presses de l'Université Laval.
- UNESCO (2009). *Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation. Cadre d'action stratégique internationale*. Paris : UNESCO. Document téléaccessible à l'adresse <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001840/184023f.pdf>>.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels. Éducation, (para)médical, travail social* (3e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Voyer, B., Brodeur, M., Meilleur, J.-F. et Sous-comité de la Table MELS-Universités de la formation à l'enseignement des adultes (2012). *État de la situation en matière de formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes et problèmes dans les programmes actuels de formation à l'enseignement au Québec. Analyse, constats et pistes de solution. Document de travail*. Montréal : Sous-comité de la Table MELS-Universités sur la formation à l'enseignement à la formation générale des adultes. Document téléaccessible à l'adresse <http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/159015.pdf>.
- Willms, D. et Murray, T. S. (2007). *Gaining and losing literacy skills over the lifecourse*. Ottawa : Statistique Canada. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-552-m/89-552-m2007016-eng.htm>>.

Annexe : Lexique du vocabulaire spécialisé

Ce lexique a été préparé par la chercheuse pour les partenaires de la recherche-action (Bélisle, 2017). Il s'appuie en grande partie sur le rapport publié en 2007. Quelques ajouts et précisions ont été apportés au terme de la recherche-action.

Apprentissage en contextes informels, non formels et formels : les contextes informels ne sont pas structurés et relèvent plus de la saisie d'occasions d'apprentissage dans l'action; les contextes non formels sont structurés, mais non scolaires et ne donnent pas lieu à une sanction officielle (les apprentissages visés par les programmes documentés dans la RA); les contextes formels sont ceux scolaires menant à une sanction officielle. Cette triade est souvent utilisée en formation des adultes, notamment à l'UNESCO. On trouve des variations dans les définitions, mais celles données ici concernent l'usage dans le présent document.

Compétences en lecture et en écriture : les compétences en lecture et en écriture renvoient à la mobilisation d'une ou de plusieurs ressources du domaine de la lecture ou de l'écriture, combinées et mises en œuvre dans une situation donnée. On en parle au pluriel, car il y a de très nombreuses familles de situations faisant appel à de la lecture et de l'écriture. Ainsi, chez les adultes, on trouve plusieurs possibilités de compétences en lecture et en écriture, mobilisées dans une variété de situations. Par exemple, le décodage d'un texte est une compétence en lecture, pouvoir l'utiliser adéquatement en contexte en est une autre.

Culture de l'écrit : ensemble des pratiques de l'écrit d'un groupe social ou d'une société. Ainsi, des pratiques de l'écrit peuvent être très différentes les unes des autres et participer à des logiques d'action distinctes. À titre d'exemple, les pratiques de l'écrit des organismes communautaires d'intégration sociale et professionnelle sont traversées par des logiques d'action différentes, mais qui peuvent se chevaucher, soit des logiques de placement, de plaisir (*fun*), de dévoilement et d'*empowerment* (Bélisle, 2003).

Dégradation de compétences en lecture et en écriture : les compétences sont étroitement liées aux situations qui peuvent inciter l'individu à mobiliser ou non ses ressources. Des études montrent que les compétences connaissent des variations au cours de la vie, pouvant s'améliorer ou se dégrader selon les situations rencontrées et les interactions sociales avec usage de l'écrit. On parle le plus souvent de « perte de compétences » (ex. : CSE, 2013; Willms et Murray, 2007), mais nous avons opté pour le terme « dégradation » dans le sens d'affaiblissement, temporaire ou non. Pour l'instant, les études sur l'évolution des compétences en littératie ne portent pas sur les individus, mais sur des échantillons de grande taille. La dégradation des compétences peut être associée au vieillissement ou à « leur moindre utilisation dans la vie quotidienne ou le cadre professionnel » (Murat et Rocher, 2016, p. 63).

Écrit : utilisé au singulier, « l'écrit » désigne le langage écrit composé de codes graphiques sur support (Bélisle et Bourdon, 2006). Comme objet, l'écrit fait appel à des « pratiques de production, de diffusion, de consommation, de reproduction et de transformation » (Bélisle, 2003, p. 73). Il se présente sur un nombre incalculable de supports, comme les tissus, le papier, le métal, les pellicules, les écrans, même sur la peau.

Éducation populaire : composante du domaine large de l'éducation et de la formation des adultes accessible sans préalable, ne se concluant pas par une certification, ministérielle ou autre, et contribuant à la participation sociale et à la citoyenneté. L'éducation populaire peut se dérouler dans des milieux divers. Le CSE la définit comme « un processus d'apprentissage interactif et collectif pouvant prendre diverses formes en réponse à des besoins variés ancrés dans différentes sphères de la vie adulte. Elle permet à des acteurs sociaux individuels ou collectifs de développer leur capacité à agir de façon autonome, à faire respecter leurs droits, à exercer les rôles qu'ils se donnent, à assurer leur propre développement et à participer à celui de leurs milieux de vie » (2016, p. 52).

Éducation populaire comme définie par le Régime pédagogique : au Québec, le Régime pédagogique de la FGA précise dans l'article 15 que les services d'éducation populaire pouvant être offerts par les commissions scolaires « sont ceux qui sont liés au développement intellectuel, social et culturel de l'adulte ou d'un groupe d'adultes, ainsi qu'à la réalisation de projets communautaires ». L'article 16 précise qu'ils « ont pour objet de promouvoir l'acquisition de connaissances ainsi que le développement d'habiletés, d'attitudes et de comportements axés sur la situation de vie des adultes, des groupes et des communautés » (Régime pédagogique de la formation générale des adultes, 2018).

Environnements écrits : environnements où l'écrit est omniprésent et où les relations sociales sont souvent structurées par l'écrit, traversées par des pratiques de lecture et d'écriture et/ou rendues possibles par elles. Les relations sociales dominantes, dans une société comme la nôtre, sont basées sur l'écriture ou rendues possibles par les pratiques de l'écrit (Lahire, 1993, dans Bélisle, 2003).

Environnements écrits participatifs : environnements écrits faisant appel à des activités libres de lecture et d'écriture dans lesquelles les adultes peuvent s'identifier aux textes, écrire sur leur réalité, etc. (Bélisle, 2007)

Formation structurée : expression inclusive de toute formation qui comporte des objectifs d'apprentissage et une structure menant à l'atteinte de ceux-ci. L'éducation scolaire (formelle) et l'éducation dite non formelle (ex. : ateliers d'initiation, cours en milieux de travail, programmes d'employabilité en milieux communautaires) relèvent de la formation structurée, alors que l'apprentissage informel n'en fait pas partie.

Investissement dans l'écrit : composante affective du rapport à l'écriture étudié en didactique (Barré-de Miniac, 2000). L'investissement peut être positif ou négatif, on peut le documenter par observation, par exemple dans le temps investi, ou par entretien, par exemple sur les sentiments à l'égard d'activités de lecture et d'écriture précises et de satisfaction à leur égard.

Littératie : terme polysémique (Bélisle et Bourdon, 2006) dont l'usage en français s'est répandu au cours des 20 dernières années. Dans le présent texte, le terme « littératie » désigne les niveaux de littératie des enquêtes comme le PEICA et plus globalement « la capacité de comprendre, d'évaluer, d'utiliser et de s'engager dans des textes écrits pour participer à la société, pour accomplir ses objectifs et pour développer ses connaissances et son potentiel » (OCDE, 2014b, p. 27). La littératie, tel qu'on peut la mesurer, concerne surtout des compétences en lecture mobilisées en situation de tests. Le niveau 1 demande de repérer dans un texte de l'information demandée dans une question; le niveau 2 demande de lire des textes simples, demandant peu d'inférence, mais pouvant comporter quelques distractions; le niveau 3 fait appel à des textes plus longs avec plus d'interprétation du propos à faire; les niveaux 4 et 5 font appel à des textes plus denses et demandent des inférences avec un niveau élevé de complexité (MEES, 2019).

Littératie intégrée : approche combinant le développement des compétences en littératie et en numératie avec celui d'autres compétences (McDonald *et al.*, 2014).

Mandataire : chaque partenaire désigne comme mandataire une ou un membre de son organisation connaissant déjà bien la population des adultes visée et souhaitant s'engager en faveur du maintien et du rehaussement de ses compétences. L'organisation doit donner à cette personne les conditions

pour agir comme mandataire au sein du comité de pilotage local ou du comité de suivi de la recherche-action. Les mandataires recherchés ont une bonne connaissance de leur organisation d'attache, une position relativement stable pour pouvoir envisager d'être dans le projet pendant toute sa durée (maximum 24 mois) et de la disponibilité pour participer aux travaux.

Numératie : le terme « numératie » est un néologisme utilisé notamment dans le PEICA et désigne « la capacité de localiser, d'utiliser, d'interpréter et de communiquer des informations et des concepts mathématiques afin de s'engager et de gérer les demandes mathématiques d'un éventail de situations de la vie d'adulte » (OCDE, 2016, p. 49). Tout comme en littératie, l'évaluation de la numératie se fait par des tests permettant d'établir des niveaux de numératie.

Partenaires : les partenaires sont des organismes. Dans un contexte de recherche-action, ils sont aussi des participants collectifs à la recherche. Ils sont représentés par un mandataire que l'on souhaite le plus stable possible tout au long du projet.

Perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie : perspective qui oriente les politiques publiques et les actions de nombreux acteurs depuis la fin des années 1990. Elle porte attention au processus d'apprentissage qui se déploie la vie durant dans toutes les sphères de vie humaine. Si, par exemple dans le rapport Delors (Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle, 1996), on parlait d'éducation tout au long de la vie (de la naissance à la mort) ou, en anglais, de *learning throughout life* (Commission canadienne pour l'UNESCO, 1997), des auteurs ont rappelé peu à peu l'importance de la dimension spatiale de l'apprentissage en parlant, par exemple, des contextes formels, non formels et informels.

Pratiques de l'écrit : pratiques sociales de lecture ou d'écriture ainsi que tous les usages sociaux de l'écrit sans que ce dernier soit objet de lecture ou d'écriture (Bélisle et Bourdon, 2006; Papen, 2005). Ces pratiques sont à la fois rendues possibles et contraintes par des éléments internes aux individus, comme leurs initiatives, leurs habitudes, leurs dispositions ou leur rapport à l'écrit et par des éléments externes aux individus, comme les demandes, les contextes ou les situations rencontrées (Mercier, 2015).

Rapport à l'écrit : rapport découlant du processus d'appropriation du code et des différentes formes de lecture et d'écriture par une personne, dans ses différents contextes et tout au long de sa vie. Ce rapport comporte des dimensions affectives, cognitives, relationnelles et sociales et évolue au fil des expériences (Besse, 1995). Le rapport à l'écrit peut être pluriel (Bélisle, 2006) dans le sens qu'une même personne peut lire et écrire dans des logiques d'action distinctes, activer des dispositions contrastées selon les situations (ex. : dispositions de participation ou de distanciation), avoir certaines pratiques de l'écrit dans lesquelles elle a une facilité relative et, y avoir du plaisir et un investissement positif, alors que dans d'autres pratiques, elle évite l'écrit ou s'y conforme en y mettant le moins de temps et d'énergie possible.

Socialisation : processus d'adaptation à la vie en société et aux rapports sociaux par la famille et l'école principalement (socialisation dite primaire) et d'autres instances comme l'équipe sportive et le milieu de travail (socialisation dite secondaire).

