

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR
CLAIRE MOREAU

ÉTUDE DESCRIPTIVE SUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE
D'ADULTES DANS UN CONTEXTE DE CENTRE COMMUNAUTAIRE

DÉCEMBRE 2009

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

Une étude de Lavoie (2004) montre que le tiers de la population adulte de 20 ans et plus au Québec n'avait pas de diplôme du secondaire en 2001. Ces adultes ont habituellement de la difficulté à se trouver un emploi et finissent souvent par douter de leurs capacités à accéder à une vie citoyenne normale. Les centres communautaires du Québec accueillent ce type de population adulte et offrent, entre autres, des ateliers d'alphabétisation. La présente recherche porte sur le développement de la littératie, également appelé alphabétisation, pour des adultes dans le cadre de centres communautaires. Elle vise à décrire la réalité vécue par les apprenants, à comprendre les motivations qui incitent ces apprenants à se réinvestir dans une démarche de développement de la littératie, et enfin à réfléchir aux méthodes employées, plus particulièrement, dans le cadre des ateliers de lecture et d'écriture donnés au sein de ces centres. La nouveauté du sujet et le peu d'écrits à ce propos ont favorisé l'utilisation d'une démarche qualitative de type exploratoire qui a permis de faire la description d'une situation peu étudiée. Des entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès des responsables et des apprenants de cinq centres communautaires de la région de la Mauricie. Deux groupes d'apprenants issus de deux centres communautaires distincts ont fait l'objet de périodes d'observation. Les données ont été étudiées à l'aide d'une analyse de contenu et l'information recueillie offre un portrait actuel des perceptions des responsables et des apprenants des centres communautaires ainsi que du travail qu'ils accomplissent. Enfin, étudier le développement de la littératie d'adulte en milieu communautaire ouvre de nouvelles pistes de recherche.

Table des matières

Sommaire	ii
Table des matières	iii
Liste des tableaux	vi
Remerciements	vii
Introduction	1
Chapitre 1 : Problématique	6
1.1. Présentation du centre d'intérêt	7
1.2. Identification du problème de recherche	9
1.2.1. Résultats d'enquêtes sur l'alphabétisation chez les adultes	9
1.2.2. Politiques et groupes d'alphabétisation populaire	12
1.2.3. Problème de recherche	14
1.3. Importance de la recherche	18
1.4. Questions de recherche	19
1.5. Objectifs de recherche	19
Chapitre 2 : Cadre de référence	20
2.1. Analphabétisme et illettrisme	22
2.1.1. Alphabétisation et analphabétisme	22
2.1.2. Illettrisme	26
2.2. Définition du concept de littératie	30
2.3. L'enseignement aux adultes	35
2.3.1. L'apprenant adulte	35
2.3.2. L'andragogie	37
2.3.3. Éducation et formation	40
2.4. L'approche conscientisante de Freire	44
2.5. L'enseignement de la lecture	47
2.6. L'appropriation de l'écrit	52
2.7. La motivation	55
Chapitre 3 : Méthode de recherche	60
3.1. Type de recherche	61
3.2. Échantillonnage	65
3.3. Cueillette de données	68
3.3.1. L'entrevue	70
3.3.2. L'observation	72
3.3.3. Le journal de bord	74
3.3.4. Le matériel écrit	76

3.4. Procédures de traitement des données	77
3.4.1. Transcription des données	79
3.4.2. Analyse de contenu	79
3.5. Traitement des données d'entrevues semi-dirigées	83
3.5.1. Validation du codage des entrevues semi-dirigées	84
3.6. Traitement des données du journal de bord	86
3.7. Traitement des données du matériel écrit	87
Chapitre 4 : Présentation des résultats de recherche	89
4.1. Présentation des grilles d'analyse	90
4.2. Description des grilles d'analyse	96
4.3. Portrait des apprenants	99
4.3.1. Portrait des apprenants fait par les responsables	99
4.3.2. Autoportrait des apprenants	101
4.3.3. Analyse	103
4.4. Motivations et buts	107
4.4.1. Motivations et buts des apprenants décrits par les responsables	108
4.4.2. Motivations et buts des apprenants	109
4.4.3. Analyse	110
4.5. Ressources	115
4.5.1. Les ressources vues par les responsables	115
4.5.2. Les ressources vues par les apprenants	116
4.5.3. Analyse	117
4.6. Organisme communautaire	118
4.6.1. L'organisme communautaire décrit par les responsables ..	119
4.6.2. L'organisme communautaire décrit par les apprenants	121
4.6.3. Analyse	121
4.7. Le développement de la littératie	125
4.7.1. Le développement de la littératie énoncé par les responsables	126
4.7.2. Le développement de la littératie énoncé par les apprenants	129
4.7.3. Analyse	130
Chapitre 5 : Discussion	136
5.1. Les apprenants et leurs motivations	137
5.2. Les responsables et les objectifs visés	140
5.3. Les stratégies utilisées et le développement de la littératie	141
Conclusion	146

Références	153
Appendices :	
A : Canevas des entrevues des responsables	
B : Canevas des entrevues des apprenants	
C : Lettre de présentation du projet envoyée aux responsables	
D : Formulaire de consentement des apprenants et des responsables	166

Liste des tableaux

Tableau 1	
Tableau thématique des données des entrevues avec les responsables	92
Tableau 2	
Tableau thématique des données des entrevues avec les apprenants	93
Tableau 3	
Grille d'analyse pour les entrevues des responsables et des apprenants	94
Tableau 4	
Portrait, extrait de la grille d'analyse des entrevues	99
Tableau 5	
Motivations et buts, extrait de la grille d'analyse des entrevues	107
Tableau 6	
Ressources, extrait de la grille d'analyse des entrevues	115
Tableau 7	
Organisme Communautaire, extrait de la grille d'analyse des entrevues	118
Tableau 8	
Développement de la littératie, extrait de la grille d'analyse des entrevues	125

Remerciements

La réalisation de cette recherche n'aurait été possible sans le soutien constant et la confiance de ma directrice de recherche, Mme Ginette Plessis-Bélair, à qui je témoigne toute ma reconnaissance. Je la remercie pour la grande disponibilité dont elle a fait preuve tout au long de la démarche et particulièrement dans les derniers instants. Ses conseils, son appui et ses encouragements m'ont permis de mener à bien ce projet.

Je remercie tous les participants : responsables et apprenants qui m'ont accueillie à bras ouverts au sein de leurs centres communautaires. Sans leur collaboration, cette recherche n'aurait pu se réaliser; j'espère qu'ils apprécieront ce travail.

Merci à Mme Noëlle Sorin pour sa collaboration à titre de codeur expert lors de la validation du codage des données.

À toutes les personnes, amis, camarades, débutants ou experts dans l'art de la recherche qui m'ont accompagnée et encouragée dans cette démarche, mes plus sincères remerciements. Un merci particulier à Mesdames Nicole F. et Lucille M. pour leur incroyable soutien de tous les instants.

Enfin, à Guy, Pascale et Bastien Moreau(x) pour leur précieuse confiance.

Introduction

Plusieurs enquêtes internationales font état de la situation du développement de la littératie dans le monde. Il est toujours déconcertant de constater que dans des pays industrialisés, aux infrastructures scolaires développées, à la fréquentation scolaire obligatoire, l'analphabétisme est encore présent. Alors que la fréquentation de l'école est obligatoire depuis 1943 au Québec, il est surprenant qu'une partie de la population ait encore des difficultés à lire et à écrire.

De nombreuses recherches s'intéressent au fait inquiétant que beaucoup d'adolescents, ou jeunes adultes, quittent l'école avec un niveau de littératie peu développé. Certains chercheurs tentent de comprendre pourquoi ces jeunes décrochent du système scolaire, ils essaient de trouver des solutions pour les inciter à y rester. D'autres s'intéressent à différents programmes de soutien; éducation aux adultes ou apprentissage d'un métier sont autant de moyens de réintégrer de jeunes adultes dans une institution scolaire. Ces recherches permettent d'aider ces derniers à développer des habiletés nécessaires pour évoluer convenablement dans la société qui les entoure. Somme toute, les recherches sont peu nombreuses en ce qui concerne les personnes plus âgées, ces adultes que l'on retrouve dans les ateliers d'alphabétisation des centres communautaires.

Il est toujours difficile d'avouer ses difficultés à lire et à écrire, essentiellement parce qu'une partie de la population, lettrée, ne comprend pas comment l'analphabétisme peut encore exister dans son propre environnement. Comment se fait-il

que des personnes ne sachent toujours pas lire et écrire, alors que toutes sont allées à l'école? Peut-on réellement rencontrer des analphabètes ou s'agit-il de personnes ayant des lacunes telles que la lecture et l'écriture sont des actes extrêmement difficiles à accomplir?

Pourtant, pour faire face à leurs difficultés, certains trouvent des ressources, grâce au centre local d'emploi, au centre local de services communautaires ou par l'intermédiaire d'un ami. Ils se présentent dans un centre communautaire et entreprennent de réapprendre à lire et à écrire. Une population hétéroclite trouve aide et soutien grâce aux ressources proposées par des centres communautaires ou des regroupements populaires. De la soupe populaire aux ateliers d'alphabétisation, ces milieux offrent autant de recours pour pourvoir à des besoins aussi variés que la clientèle qui fréquente ces lieux. En quoi consistent exactement les ateliers d'alphabétisation? Sont-ils adaptés à des adultes? Quelles sont les ressources dont ces milieux disposent pour offrir des ateliers d'alphabétisation?

Les centres communautaires dans lesquels des ateliers d'alphabétisation sont proposés prennent en charge une population diversifiée qui souhaite se réinvestir dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Dans cette recherche, la chercheuse aspire à montrer une réalité peu étudiée, à dresser un portrait de cette population et à comprendre pourquoi ces apprenants, souvent décrocheurs du système scolaire, vivant dans des

conditions parfois difficiles, prennent l'initiative de se rendre dans un centre communautaire.

Cependant, connaître la population et comprendre ses motivations ne suffit pas à dresser un portrait précis de la situation retrouvée dans les centres communautaires en ce qui concerne l'alphabétisation. En effet, il est essentiel de s'intéresser également aux ateliers d'alphabétisation. Les approches pédagogiques, les apprentissages proposés et le matériel utilisé sont autant de paramètres qu'il faut connaître pour décrire adéquatement ces ateliers. Ces éléments sont essentiels à la réussite d'un programme, mais répondent-ils aux besoins des apprenants? La dynamique du centre communautaire influence-t-elle la motivation des apprenants?

Dans cette perspective, le premier chapitre fera état du centre d'intérêt de la chercheuse, cette dernière situera le problème et formulera les questions ainsi que les objectifs de la recherche. Le cadre de référence sera élaboré dans le second chapitre. Les concepts fondamentaux à la compréhension de la problématique y seront exposés. La chercheuse précisera notamment les concepts d'alphabétisation, d'illettrisme et de littératie, elle énumérera également les grands principes, trouvés dans la littérature scientifique, de ce qu'est l'éducation aux adultes. La chercheuse présentera la méthode de recherche dans le troisième chapitre, justifiant ainsi l'utilisation d'une démarche qualitative, légitimant les outils ayant servi à la collecte de données : entrevues semi-dirigées menées auprès des responsables et apprenants de cinq centres communautaires

et périodes d'observation conduites dans deux centres communautaire à raison d'une heure par semaine pendant quatre semaines. Le quatrième chapitre mettra de l'avant les résultats obtenus grâce à l'analyse du contenu des données recueillies. Cette analyse a rendu possible l'élaboration d'une grille dans laquelle se retrouvent des thèmes communs aux discours des responsables et des apprenants. Cependant, bien que ces thèmes soient similaires, les catégories sous-jacentes sont distinctes. Enfin, la discussion sera élaborée dans le cinquième chapitre.

En guise de conclusion, un rappel succinct des questions et objectifs de la recherche sera proposé afin de mettre de l'avant les liens à faire avec les résultats obtenus. Cette dernière partie exposera également les limites de la recherche ainsi que les pistes à développer pour de futurs chercheurs s'intéressant au domaine du développement de la littératie d'adultes en milieu communautaire.

Chapitre 1

Problématique

Le présent chapitre a pour but d'énoncer la problématique sur laquelle la chercheuse a travaillé dans le cadre de sa recherche. Dans un premier temps, la chercheuse expliquera comment ses divers centres d'intérêt l'ont amenée à aborder le développement de la littérature dans un milieu peu exploré. Le problème de recherche sera situé et détaillé, puis les questions de recherche seront exposées au lecteur.

1.1. Présentation du centre d'intérêt

Littéraire de formation, licenciée en langue, littérature et civilisation étrangère, mon parcours scolaire et universitaire diversifié garde tout de même une ligne de conduite claire et précise. La littérature et les langues sont mon domaine de prédilection. De ce fait, il semblait évident qu'une voie précise se profilait : enseigner les langues ou le français dans des établissements secondaires. Pourtant, le désir de voyager, l'envie de découvrir une autre culture et un autre mode de formation m'ont fait arriver au Québec. Après avoir goûté avec délice à une autre façon de faire de la recherche en éducation, la gourmandise m'a fait revenir.

Quand bien même mon parcours scolaire ne m'a encore jamais permis d'entrer de plain-pied dans le monde de l'éducation en tant qu'enseignante, mon itinéraire social m'aura initiée aux affres de la vie, à la souffrance sociale et aux besoins vitaux qu'il faut savoir combler rapidement. Mon expérience en tant que bénévole au Secours populaire

français m'aura permis de côtoyer une population socialement défavorisée, ne sachant que très peu lire ou écrire et tentant de survivre plus que de simplement vivre. Au cours de mes diverses rencontres avec des acteurs des milieux sociaux, j'ai pu me rendre compte que tous les efforts, tous les espoirs de réussite étaient placés en ceux en qui l'on croyait le plus, à savoir les plus jeunes, ceux que l'on pense pouvoir encore sauver. Que faire des plus âgés? Que faire pour ceux qui fréquentent les milieux communautaires?

Mon intérêt m'autorise à croire que nous, communauté de chercheurs, pouvons faire quelque chose pour cette population en difficulté, grâce aux lettres, par la littérature et avec la langue. Ma volonté première était de faire des liens entre le monde universitaire et la population que l'on retrouve dans les centres communautaires dont l'une des priorités est l'alphabétisation pour adultes. Cependant, force est de constater que la population qui fréquente les milieux communautaires n'est que très peu connue. Avant même de trouver des moyens concrets pour aider cette population, il s'est avéré nécessaire de comprendre la motivation des personnes désireuses de reprendre le chemin du savoir, ce qui finalement constitue l'objet de la recherche.

1.2. Identification du problème

Afin d'identifier clairement le problème de la présente recherche, il convient de faire état de quelques résultats d'enquêtes menées par des organismes gouvernementaux quant au niveau de littératie des adultes Canadiens et plus particulièrement Québécois. Il faut également reconnaître les différents organismes œuvrant dans le domaine de l'alphabétisation pour adultes au Canada et au Québec. Enfin, il sera établi que, malgré toutes ces informations, l'alphabétisation pour adultes dans un contexte de centre communautaire reste un domaine peu étudié et pour lequel il manque d'essentielles informations.

1.2.1. Résultats d'enquêtes sur l'alphabétisation chez les adultes

En 2000, l'organisation de coopération et de développement économique (OCDE) a mené une enquête sur la littératie et les compétences des adultes au Canada. 20 000 répondants âgés de 16 à 65 ans ont été consultés pour connaître leurs niveaux de compétence en compréhension de textes suivis et schématiques, en numératie et en résolution de problèmes. La recherche tentait de répondre à des questions telles que : quelle est le niveau de littératie de la population canadienne en âge de travailler? Quel niveau atteignent les Canadiens dans les différents domaines de compétence? La dernière question était : quelle est la répartition des niveaux en littératie dans la population canadienne? Les résultats de cette enquête montre que 58 % des adultes

canadiens ont atteint le niveau 3 de littératie¹, ils ont également obtenu des résultats plus élevés en compréhension de textes suivis et schématiques qu'en numératie et résolutions de problèmes. Les jeunes Canadiens obtiennent généralement des résultats plus élevés par rapport aux immigrants dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais. Enfin, les adultes dont le niveau de littératie est élevé travaillent plus souvent dans un secteur basé sur les connaissances et ont plus de chances de retrouver un emploi lorsqu'ils sont au chômage. Les résultats de l'enquête démontrent également qu'il existe une corrélation positive entre le niveau d'études et le niveau de littératie, et que la participation aux programmes d'études et de formation varie en fonction du niveau de littératie.

Publié en 2006, le rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) fait état de données obtenues en 2003. Les résultats québécois révèlent que 16% de la population âgée de 16 à 65 ans se situe au niveau le plus faible en compréhension de textes suivis, 18% en compréhension de textes schématiques et 20% en numératie (EIACA, 2006, p. 49). Un fait notable est dégagé par les enquêteurs : « quel que soit le domaine, les compétences des adultes québécois diminuent avec l'âge » (p. 50). En tout, 800 000 Québécois sont au niveau 1² des compétences en lecture. Ces personnes peuvent ne pas savoir lire, avoir

¹ « Minimum convenable pour composer avec les exigences de la vie quotidienne et du travail dans une société complexe et évoluée » (OCDE, 2000, p. xi).

² Niveau de compétence le plus faible (OCDE, 200, p. xi)

de la difficulté à décoder certains mots ou à saisir le sens d'une phrase, ou encore éprouver des difficultés à remplir un formulaire.

En mai 2004, un rapport sur les obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formelle et non formelle a été publié par Lavoie, Levesque, Roy & Roy (2004). Ce rapport établit qu'au Québec, en 2001, environ un tiers de la population adulte âgée de 20 et plus n'a pas de diplôme du secondaire. Les obstacles à la participation de ces adultes peu scolarisés à des activités de formation seraient reliés à la fois aux institutions, à l'information, aux situations de vie des personnes et à leurs dispositions devant la possibilité de suivre des activités de formation. Lavoie et ses collaborateurs (2004) tentent de comprendre le rapport qu'entretiennent les personnes peu scolarisées à l'égard des pratiques de lecture et d'écriture. Les expériences scolaires éprouvantes et certaines perceptions négatives vis-à-vis de l'école et de la formation, la mauvaise image de soi sur les plans de l'intelligence et de l'apprentissage, l'avancement en âge, les retombées lointaines de la formation et l'absence de culture de formation sont des obstacles qui perdurent et qui constituent un frein majeur à la participation de ces adultes à des activités de formation. Les conclusions du rapport mentionnent le fait que pour en arriver à un véritable changement, il faut transformer les perceptions de ces adultes en ce qui concerne l'apprentissage en mettant l'accent sur le fait qu'il y a des possibilités d'accéder au savoir de différentes façons.

Les enquêtes citées font état des compétences en littératie des adultes de différents pays dans le monde; elles se basent sur les différents niveaux de littératie tels que définis par l'OCDE. Le but de ces enquêtes est de comparer les populations entre elles en fonction de caractéristiques sociodémographiques, socioculturelles et socioéconomiques. Les résultats de ces enquêtes permettent de voir quel type de population est susceptible de participer à un programme d'alphabétisation, mais ne suffisent pas à connaître les motivations de cette population à entreprendre des démarches pour réapprendre à lire et à écrire.

1.2.2. Politiques et groupes d'alphabétisation populaire

La coalition québécoise pour l'alphabétisation regroupe 16 organisations qui ont la même priorité : lutter contre l'analphabétisme. Le regroupement des groupes populaires d'alphabétisation du Québec (RGPAQ), la fondation pour l'alphabétisation, l'institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA), le mouvement québécois des adultes en formation (MQAF) ou encore la table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TRÉAQFP) font partie de cette coalition et défendent des valeurs communes. Promouvoir, défendre et développer l'alphabétisation et les groupes d'alphabétisation, défendre les droits des personnes lésées par leur niveau d'alphabétisme, créer des

conditions favorables pour atteindre l'objectif d'une société pleinement alphabétisée sont autant de missions que se sont données ces associations.

La politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (MEQ, 2002) est un élément important parce qu'elle constitue un plan d'action à mener sur une durée de cinq ans. Cette politique s'appuie sur le principe essentiel que chaque organisation luttant pour l'alphabétisation devrait pouvoir, autant que possible, « répondre aux besoins exprimés par les individus, qui, par goût, par intérêt ou par exigence personnelle, voudraient acquérir et développer des connaissances ou des compétences dans les domaines de leur choix » (MEQ, 2002, p. 3). Quatre grandes orientations définissent les priorités d'action : assurer une formation de base aux adultes, maintenir et rehausser sans cesse le niveau de compétences des adultes, valoriser les acquis et les compétences par une reconnaissance officielle et lever des obstacles à l'accessibilité et à la persévérance (MEQ, 2002). En 2007, une consultation a été organisée auprès des différents organismes pour faire le bilan de ce plan d'action, peu concluant, un deuxième plan d'action attend de voir le jour depuis janvier 2008 (RGAPQ³).

Les différentes politiques, les différents groupes d'alphabétisation mettent de l'avant le manque de moyens financiers, le manque d'infrastructure ou encore le manque de personnel pour venir en aide à la population qui fréquente les centres

³<http://www.rgpaq.qc.ca/dossiers.php?id=2>, consulté le 4 novembre 2009

communautaires. Le besoin d'offrir des structures et des moyens pour combattre ce phénomène est criant, mettre en place des politiques et différents plans d'action contribue, tant bien que mal, à résoudre les problèmes. Cependant, à trop vouloir politiser le mouvement, on en oublie l'essentiel, la personne analphabète qui a besoin de support dans le présent, ici et maintenant.

1.2.3. Problème de recherche

Les différentes associations militant pour le droit à l'alphabétisation, s'inscrivent dans un mouvement de transformation sociale. « L'alphabétisation populaire a l'obligation de prévenir et de combattre les inégalités sociales dans le but de construire une société plus équitable et plus juste » (RGPAQ⁴). L'alphabétisation populaire vise l'ensemble de la population mais s'intéresse principalement aux milieux défavorisés.

Ceux que l'on nomme « centres communautaires spécialisés dans l'alphabétisation » sont des regroupements adhérant à un mouvement et partageant une mission précise. Ces centres font face à une clientèle diverse et variée. Personnes âgées, jeunes adultes, souvent chômeurs se retrouvent dans ces structures pour y chercher aide et soutien, certains viennent réapprendre à lire, écrire et calculer. Dans cette perspective, des formateurs sont impliqués, et une politique d'alphabétisation fait son entrée dans un

⁴ http://www.rgpaq.qc.ca/alphabetsation_populaire.php?id=2, consulté le 4 novembre 2009

monde bien différent de celui des écoles. Les adultes qui fréquentent ces centres ont eu des parcours scolaires foncièrement difficiles puisqu'ils font à nouveau la démarche de se réinvestir dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. La plupart ont quitté l'école très tôt pour diverses raisons et se retrouvent avec des lacunes telles qu'ils ne maîtrisent pas ou plus le code écrit, tant pour ce qui est de la lecture que de l'écriture.

Puisque cette population a quitté l'école il y a déjà plusieurs années, et puisqu'il est évident que les lacunes en lecture et en écriture sont suffisamment inconfortables pour que cette clientèle éprouve le besoin d'apprendre de nouveau à lire et à écrire, on peut légitimement se demander d'où lui vient la motivation à se réinvestir dans un apprentissage de cet ordre. En effet, où et comment les apprenants ont-ils trouvé leur motivation? Qu'est-ce qui les a poussés à vouloir essayer à nouveau de développer des habiletés en lecture et en écriture? Le fait qu'ils aient connu une expérience difficile à l'école affecte-t-il leurs perceptions de l'apprentissage, leurs perceptions d'eux-mêmes?

Du degré de l'estime de soi et de la qualité de l'image de soi va dépendre, en partie, l'investissement scolaire de chacun. Prot (2003) mentionne que la confiance en soi est un facteur primordial de la motivation. Comment les personnes « illettrées » ou « analphabètes » arrivent-elles à se réinvestir dans une démarche d'apprentissage de la lecture et de l'écriture? Saisir la motivation principale des apprenants et comprendre dans quelle mesure celle-ci influence leurs apprentissages tant au niveau scolaire que

social est essentiel. C'est également cette motivation qui permettra l'accroissement de leur confiance en leurs propres capacités.

Mucchielli (2006) insiste sur le fait que la pédagogie pour adultes est en cours d'élaboration et, selon lui, elle « est avant tout une recherche-action, c'est-à-dire une entreprise réelle qui construira sa théorie en même temps qu'elle se pratiquera, et qui connaîtra mieux ses moyens et ses obstacles dans l'action, au contact de la réalité qu'elle a à changer » (p. 36). Si, comme le souligne Mucchielli, la pédagogie pour adultes est en cours d'élaboration, cela sous-entend qu'il faut la développer pour pouvoir satisfaire la population qui se retrouve dans les centres communautaires. Développer cette pédagogie ne peut s'effectuer sans savoir ce qui se réalise actuellement dans les ateliers de lecture et d'écriture. Aussi, avant même de penser à d'autres méthodes ou à d'autres approches, faut-il connaître la population concernée et les pratiques actuellement en vigueur dans les centres communautaires.

Bien que l'on connaisse le profil des personnes n'atteignant pas le niveau de compétence adéquat en littératie pour pouvoir s'insérer dans la société convenablement, beaucoup d'éléments restent inconnus au sujet de ces personnes de plus de vingt ans qui choisissent de se réinvestir dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en contexte de centre communautaire. On ne sait pas exactement qui sont les formateurs et quelles sont les pratiques d'un centre communautaire à l'autre en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de ces deux volets du français, l'oral n'étant pas perçu

comme une dimension à travailler de manière aussi ponctuelle que la lecture et l'écriture.

Peu de données scientifiques significatives permettent de cerner les besoins réels de cette population et ce qui la pousse à vouloir réapprendre à lire et à écrire. Que souhaite-t-elle apprendre? Que vient-elle chercher dans un centre communautaire? Quel élément a déclenché cette envie de s'impliquer dans une structure permettant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture? Autant de questions qui restent, pour l'instant, sans réponse. Pourtant, il semble évident que ces éléments sont nécessaires à l'élaboration d'un plan d'action prenant en compte les besoins concrets de ces personnes souhaitant se réinvestir dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Plus encore, ces informations sont indispensables à la poursuite de la réflexion sur le développement intellectuel de ces apprenants particuliers et constituent l'objet de la présente recherche.

1.3. Importance de la recherche

Bien que la recherche menée s'inscrive dans une démarche exploratoire, la recension des écrits dans le domaine de l'enseignement aux adultes dans des contextes d'alphabétisation, n'a abouti qu'à quelques textes permettant d'étoffer les connaissances générales. La recherche permettra donc de fournir un éclairage spécifique sur la population fréquentant les centres communautaires. La majeure partie des recherches établit des constats quant aux niveaux de littératie et d'alphabétisation des adultes canadiens dans le milieu du travail. Toutefois, il semble qu'il y ait peu d'écrits scientifiques qui portent de façon significative sur l'alphabétisation en milieu communautaire, sur les participants et sur les apprenants de cette micro-société. De ce fait, la chercheuse pense que les éléments découverts permettront à d'autres chercheurs de poursuivre la voie ouverte. De plus, cette recherche vise principalement à soutenir et à venir en aide aux centres communautaires et à leurs représentants, en leur fournissant une information qu'ils n'ont pas, en ce qui concerne les pratiques des autres centres communautaires, même à titre de principaux touchés par le phénomène de l'éducation aux adultes en contexte d'alphabétisation.

1.4. Questions de recherche

La chercheuse soulève les questions de recherche suivantes :

- 1) Quels sont les objectifs que les responsables de classe d'alphabétisation souhaitent faire atteindre à leurs apprenants? Comment les apprenants d'une classe d'alphabétisation verbalisent-ils leurs attentes quant à ce qu'ils souhaitent apprendre durant leur formation?
- 2) Quelles stratégies sont utilisées par les responsables pour développer la littératie des apprenants? Comment les apprenants perçoivent-ils ces stratégies?

1.5. Objectifs de recherche

La présente recherche a pour but de connaître une population adulte identifiée comme illettrée et de comprendre ce qui pousse cette population à participer à un programme dit d'alphabétisation dans le cadre d'un centre communautaire. Il s'agit également d'apprécier les services offerts et les stratégies utilisées. Dans une démarche exploratoire, la recherche fera état d'une situation générale à l'aide des informations recueillies dans cinq centres communautaires donnés. De plus, ces données devraient apporter une information originale sur le monde de l'alphabétisation en milieu communautaire.

Chapitre 2

Cadre de référence

Depuis plusieurs décennies, le débat sur le concept même d’alphabétisation apporte son lot de questionnements aux chercheurs des différents pays occidentaux. Analphabétisme? Illettrisme? Ou niveau insuffisant de littératie? Quelles différences y a-t-il entre ces vocables et dans quel contexte les utiliser? Considérant le fait que la présente recherche a pour but d’étudier une population adulte cherchant à se réinvestir dans l’apprentissage de la lecture et de l’écriture, il est nécessaire d’expliquer clairement les concepts élaborés par des chercheurs expérimentés pour avoir un regard plus éclairé.

Le présent chapitre expose une recension des écrits permettant de préciser les concepts utilisés lors de la recherche. Dans un premier temps, illettrisme, analphabétisme et littératie seront présentés afin de faciliter la compréhension des concepts utilisés par la chercheuse. En second lieu, puisque la recherche s’intéresse à des adultes retournant aux études, différentes théories quant à l’éducation des adultes et à l’enseignement de la lecture seront étudiées. Enfin, la notion de motivation sera abordée afin de cerner les caractéristiques qui influencent une population ayant eu des difficultés à l’école à retourner aux études.

2.1. Analphabétisme et illettrisme

Pour parler de la connaissance qu'une personne a de la langue écrite, le français dispose de deux mots, lettre et alphabet. Ceux qui ne connaissent pas l'alphabet sont qualifiés d'analphabètes et ceux qui ne savent pas les lettres de l'alphabet sont des illettrés. En ce sens, analphabète et illettré peuvent être perçus comme des synonymes. Cependant, Espérandieu et Vogler (2000) nuancent ces mots et définissent l'analphabétisme et l'illettrisme comme suit :

Aujourd'hui, analphabétisme et illettrisme se rapportent à deux situations différentes : celle de personnes qui ne savent ni lire ni écrire parce que ces savoirs ne leur ont jamais été enseignés (analphabétisme) et celle d'individus qui ont été scolarisés mais sans pour autant avoir acquis les compétences suffisantes pour faire face aux exigences de la vie sociale ou professionnelle en matière de lecture et d'écriture (illettrisme). (p. 107)

2.1.1. Alphabétisation et analphabétisme

Le terme « alphabétisation » n'a pas une seule et unique définition; cependant le fait d'être alphabétisé est tenu en haute estime dans le monde occidental. Cette aptitude est considérée comme essentielle pour participer à la vie sociale et économique de la communauté. Toutefois, « la norme qui fait qu'une personne est "alphabétisée" dépend

du contexte économique et social et des fins poursuivies par l'alphabétisation. » (Institut G. Allan Roeher⁵, 1991, p. 11).

En 1960, l'UNESCO (cité dans Fijalkow et Vogler, 2000) considère comme analphabète « toute personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne » (p. 44). L'UNESCO (cité dans Fijalkow et Vogler, 2000) reconsidère sa définition en 1978 en insistant sur les caractéristiques d'une personne considérée comme fonctionnellement alphabétisée :

Toute personne capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté. (p. 44)

L'Institut G. Allan Roeher (1991) définit trois modes d'alphabétisation : l'alphabétisation de base, l'alphabétisation fonctionnelle et l'alphabétisation critique. L'alphabétisation de base vise l'acquisition d'habiletés rudimentaires : lire, écrire et compter. L'alphabétisation fonctionnelle, quant à elle, renvoie à la capacité d'utiliser ses aptitudes à lire, écrire et compter (alphabétisation de base) en vue de participer à la vie sociale et économique de la communauté. Enfin, l'alphabétisation critique vise

⁵ Institut national canadien pour l'étude des politiques sociales touchant les personnes qui présentent un handicap intellectuel

« l'acquisition par un particulier ou des groupes qui ont été marginalisés dans la société, des moyens de communiquer leurs expériences et leurs intérêts dans un entretien public. » (p. 5)

En 1979, Hunter et Harman (cité par l'Institut G. Allan Roeher, 1991) définissent l'alphabetisation fonctionnelle comme la possession d'aptitudes perçues comme nécessaires par la société pour atteindre les objectifs déterminés par la communauté. Cette définition d'alphabetisation fonctionnelle dépend donc du contexte dans lequel la personne entreprend l'alphabetisation. En effet, les aptitudes de base et les objectifs déterminés diffèrent d'une communauté à une autre en fonction de la nature du travail et des technologies utilisées.

Le Conseil supérieur de l'Éducation (cité dans Fugazzi, 1994) énonce les définitions suivantes de l'analphabétisme :

En son sens strict, l'analphabétisme concerne les personnes qui ne savent ni lire, ni écrire, ni compter et ne comprennent pas ou peu un exposé simple en rapport avec leur vie quotidienne. Ce sont des personnes qu'on appelle aussi généralement des analphabètes complets. (p. 9)

Le Conseil supérieur de l'Éducation (cité dans Fugazzi, 1994) atteste que, dans son sens large, le concept d'analphabétisme dépeint une insuffisance dans l'éducation

scolaire de base. Les personnes analphabètes n'ont donc pas les capacités d'exercer de façon autonome et efficace des activités sociales courantes. Le fait de ne pas maîtriser les habilités de base en lecture, en écriture et en calcul les empêche d'exercer pleinement leur rôle de citoyen et de travailleur.

Analphabète complet et analphabète fonctionnel se distinguent alors. Fugazzi (1994) définit l'analphabète fonctionnel comme une personne qui sait reconnaître les éléments fondamentaux du code écrit de la langue officielle de son pays d'origine et qui possède une certaine motricité fine qui lui permet de dessiner grossièrement les lettres de son alphabet et de recopier des mots. L'analphabète fonctionnel réussit à maîtriser les correspondances graphies-sons lorsqu'elles ne comportent pas de complexité particulière. Il est capable d'une saisie minimale de sens à la lecture de courts énoncés sans surprise. En calcul, il est en mesure de mieux évaluer les valeurs de base (argent, dépenses, quantité, longueur ...). Cependant, ces habiletés ne sont pas intégrées suffisamment pour que cette personne soit autonome et réellement intégrée dans la vie quotidienne. Par conséquent, elle demeure incapable de résoudre des problèmes reliés aux diverses situations de la vie courante. « Son fonctionnement par l'écrit n'est ni sûr, ni constant, ni spontané, ni efficace et trop souvent exposé à des écarts et à des erreurs inadmissibles » (Fugazzi, 1994, p. 6).

Au Québec, Giasson et Thériault (1983) abordent un phénomène nouveau quand à la population fréquentant les classes d'alphabétisation. En effet, de plus en plus, les

classes d'alphabétisation comptent une clientèle qui a fréquenté l'école, quitté l'école au niveau secondaire et qui pourtant se retrouve démunie devant la lecture et l'écriture. « Ce sont des analphabètes fonctionnels, qui ne peuvent répondre aux exigences de la société actuelle. » (p. 34)

2.1.2. Illettrisme

Geffroy et Grasset-Morel (2003) certifient que le terme illettrisme apparaît pour la première fois en France en 1978 dans un rapport du mouvement ATD quart-monde. Se voulant le porte-parole des plus démunis, le père Joseph Wresinski fonde ATD quart-monde en 1957 et s'occupe en premier lieu des sans-logis. Les membres de l'association se rendent alors compte que plusieurs ne maîtrisent pas ou peu la lecture et l'écriture. ADT quart-monde préfère alors le néologisme « illettrisme » au terme « analphabétisme », jugé péjoratif.

Selon Fijalkow et Vogler (2000), le choix du mot « illettrisme » en France vient du fait que l'enjeu se situe dans le champ social, il faut reconnaître publiquement qu'il y a un déficit social et culturel, le faire connaître à l'opinion publique, faire savoir que les pouvoirs publics peuvent le prendre en charge au nom de la justice sociale.

Besse (1995) atteste qu'en France, il est convenu d'appeler « illettrés » des personnes qui ont fréquenté un établissement scolaire. Le terme « illettrisme » désigne alors une problématique que connaissent des adolescents, des adultes et des personnes âgées, qui ont été scolarisés, mais qui rencontrent d'importantes difficultés, « voire des impossibilités, dans l'usage du lire, de l'écrire et du compter » (p. 10).

Espérandieu et Vogler (2000), quant à eux, mentionnent que le choix du mot « illettrisme » en France se reporte à la dernière définition du terme fixée par le groupement permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI) en 1995 :

Le GPLI considère comme relevant de situations d'illettrisme des personnes de plus de 16 ans, ayant été scolarisées, et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle. Ces personnes, qui ont été alphabétisées dans le cadre de l'école, sont sorties du système scolaire en ayant peu ou mal acquis les savoirs premiers pour des raisons sociales, familiales ou fonctionnelles, et n'ont pu user de ces savoirs et/ou n'ont jamais acquis le goût de cet usage. Il s'agit d'hommes et de femmes pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile, et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication. (p. 30)

Les différentes terminologies existant peuvent prêter à confusion et ne permettent pas réellement de comprendre la différence qui demeure entre alphabétisation, analphabétisme, alphabétisme fonctionnel ou illettrisme.

Certains auteurs rejettent le terme « analphabétisme » sous prétexte qu'il évoque bien trop souvent des pays en voie de développement alors que le concept d'« alphabétisme fonctionnel » renverrait aux pays développés. Plusieurs contestent le mot « illettrisme », jugé péjoratif (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 1992).

En 1943, la première loi sur la fréquentation scolaire obligatoire astreint les enfants âgés de 6 à 14 ans à fréquenter un établissement scolaire. Les parents étaient amendables s'ils retiraient leurs enfants de l'école avant l'âge permis⁶. Les adultes fréquentant les centres communautaires n'ont pu échapper à la scolarisation, il est donc impensable qu'ils n'aient jamais été sensibilisés à la lecture et à l'écriture. De plus, les personnes fréquentant ces établissements vivent généralement des situations de précarité, ils ne maîtrisent pas suffisamment le code écrit pour pouvoir répondre convenablement aux besoins d'employeurs divers et s'insèrent difficilement dans le milieu social. Dans le but d'apporter le plus de précision possible à la terminologie utilisée dans le cadre de cette étude, la chercheuse choisit donc de retenir les définitions de Geffroy et Grasset-Morel (2003) quant à l'analphabétisme et à l'illettrisme.

⁶ <http://bilan.usherbrooke.ca/bilan/pages/evenements/717.html> consulté le 16 juillet 2009

Analphabétisme : qualifie la situation d'une personne qui n'a jamais été scolarisée et qui n'a jamais appris à lire et à écrire. Une personne analphabète est incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé de faits en rapport avec la vie quotidienne (UNESCO, 1958). Le GPLI en 1995 (Jean-Marie Besse, Benoit Falaize, Francis Andrieux) définit l'analphabetisme comme la situation des personnes qui n'ont jamais eu l'occasion d'apprendre un code écrit dans aucune langue. (p. 58)

Illettrisme : caractérise les personnes qui sont allées à l'école, qui ont appris à lire et à écrire, mais en ont perdu la pratique, à la différence de la situation d'analphabetisme. Ces personnes ne maîtrisent pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans la vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle (GPLI, 1995). (p. 58)

Les notions d'analphabetisme et d'illettrisme maintenant précisées, le concept de littératie sera analysé. Comprendre le concept de littératie permettra de clarifier ces trois notions. En effet, ces trois vocables utilisés couramment, et souvent assimilés comme synonymes, ne signifient pas la même chose. Il est pertinent de bien maîtriser les différences qui existent entre ces trois concepts pour ne plus les confondre, mais surtout, pour s'assurer que leur emploi est justifié.

2.2. Le concept de littératie

D'après Fijalkow et Vogler (2000), les termes « analphabétisme » et « analphabète » sont réservés au degré zéro de maîtrise de la langue écrite alors que les termes « illettrisme » et « illettré » sont réservés aux personnes ayant une maîtrise jugée réelle, mais néanmoins socialement insuffisante. C'est ce changement de valeur sémantique qui a vu l'adoption du mot « littératie ». En effet, il fallait un antonyme du mot « illettrisme », le mot « lettrisme » étant réservé à la désignation d'un courant littéraire, le français a donc adopté le mot anglais « *literacy* » en le francisant.

Espérandieu et Vogler (2000) définissent la « *littératie* » comme la forme francisée du mot anglais « *literacy* » qui désigne un certain niveau de compétence dans le maniement de la langue écrite. Le terme est utilisé dans plusieurs sens. Dans un premier temps, il s'agit du savoir lire. En second lieu, la littératie peut indiquer le niveau de base du savoir lire et écrire, seuil minimum dont la définition est nécessaire pour pouvoir établir des comparaisons avec des niveaux supérieurs. De ce fait, la littératie renvoie alors à un ensemble d'habiletés à développer et non à une habileté figée ou définitive que l'on posséderait ou non. Un troisième sens élargit la notion au calcul et à un savoir minimal pour vivre en société. Enfin, la quatrième dimension du concept de littératie s'étend à tous les champs de compétences, comme la maîtrise de l'informatique par exemple. Puisque le terme littératie est vu comme intégrateur et qu'il s'agit d'un

ensemble d'habiletés, le concept inclus autant le rapport à l'oral que la lecture, l'écriture ou le calcul.

En 2000, l'OCDE publiait le rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes. Dans ce document, la littératie est définie comme

Une aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités (p. x)

L'OCDE (cité dans Espérandieu et Vogler, 2000) précise sa définition attestant que la littératie demande de savoir utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner en société, se fixer et atteindre des objectifs personnels ou parfaire ses connaissances. Il s'agit également

[des] capacités de lecture et d'écriture que les adultes utilisent dans leur vie quotidienne, que ce soit sur leur lieu de travail ou dans la collectivité. Dans sa dimension sociale, la littératie inclut le rapport entre les individus et l'usage qu'ils ont de leurs capacités au sein de la société et dans sa dimension individuelle, les processus de traitement de l'information dont se sert une personne dans sa vie quotidienne à l'égard de la lecture et de l'écriture. (p. 31)

L'enquête menée en 2000 par l'OCDE a permis de mesurer le niveau de littératie en fonction de trois aspects : la compréhension des textes suivis (éditoriaux,

nouvelles ou modes d'emploi), la compréhension des textes schématiques (demandes d'emploi, carte routière, facture) et la compréhension des textes au contenu quantitatif (calculer un pourboire, remplir un bon de commande).

Les résultats de ce même rapport (OCDE, 2000) permettent de comprendre que la définition du concept de littératie ne se limite pas au fait d'avoir acquis ou non des compétences en lecture et en écriture. En effet, il existe cinq niveaux de littératie qui démontrent qu'il y a une évolution graduelle dans la maîtrise de ces compétences.

- Le premier niveau dénote un niveau de compétences très faible [...].
- Les répondants du niveau deux peuvent lire uniquement des textes simples, explicites, correspondant à des tâches peu complexes. [...]
- Le niveau trois est considéré comme un minimum convenable pour composer avec les exigences de la vie quotidienne et du travail dans une société complexe et évoluée. Il dénote à peu près le niveau de compétences nécessaires pour terminer son secondaire et entrer dans le supérieur. [...]
- Sont classés dans les niveaux quatre et cinq les répondants qui font preuve d'une maîtrise des compétences supérieures de traitement de l'information. (p. xi)

Espérandieu et Vogler (2000) soutiennent que la notion de littératie met davantage l'accent sur les compétences acquises, ce qui rend sa connotation plus positive. De plus, les échelons de compétences étant mieux définis, il est plus facile de mesurer précisément le niveau de littératie des populations.

Le concept de littératie met l'accent sur la notion de continuité entre les niveaux plutôt que sur la vision manichéenne de la compétence ou non-compétence en lecture, en écriture, en oral et en calcul. La littératie n'est pas vue comme un ensemble de compétences à acquérir, mais comme une habileté qui se développe et qui évolue tout au long de la vie.

Pierre (2003) affirme qu'au niveau social, le concept de littératie est intimement lié au concept de culture. Le concept de littératie permet alors de repenser l'alphabétisation en tenant compte de plusieurs facteurs, dont les facteurs historiques, sociaux, politiques et psychologiques qui déterminent l'appropriation de l'écrit par l'individu.

Masny (2001) qualifie la littératie comme un phénomène de construction de sens qui s'appuie sur un contexte particulier. Cet acte de construction de sens étant intégré à la culture et à la société, la littératie inclut alors la composante socioculturelle. Une signification plus englobante tient compte de l'aspect social qui comprend « les mots, les gestes, les attitudes, les identités sociales ou, plus exactement, les façons de parler, de lire, d'écrire et de valoriser – bref, une façon d'être dans le monde » (p. 18).

La littératie peut qualifier différents domaines de la vie courante. Depuis 2004, le concept de littératie en matière de santé fait l'objet de plusieurs recherches. Ce concept, défini par Shohet et Renaud (2006), met l'accent sur la capacité de lire et de comprendre

des renseignements et des instructions d'ordre médical, mais dans un sens plus large, la littératie « facilite l'accès à l'information et permet aux individus de prendre des décisions éclairées, d'influencer le cours des événements et d'affermir leur emprise sur leur propre vie » (p. 10).

Il est intéressant de constater que la littératie opère dans tous les milieux de vie. Les définitions des niveaux de littératie permettent de comprendre que le développement de celle-ci est un processus continu d'apprentissage qui se base sur la personne, son environnement ainsi que sur les réalités sociales et culturelles qu'elle vit.

Dans la mesure où la présente recherche se déroule dans des centres communautaires, il semble pertinent de prendre en compte les dimensions précitées pour décrire le plus précisément possible les caractéristiques des apprenants. Les niveaux de littératie leur permettent de se situer et d'envisager une évolution progressive de leurs habiletés en lecture et en écriture. Cependant, il ne s'agit plus simplement d'acquérir des habiletés, mais bel et bien d'apprendre à agir et à interagir de manière éclairée sur leur propre environnement.

Dans le cadre de cette étude, la population visée est adulte. Afin de mieux cerner ses besoins, mais également de comprendre ce qui lui est offert dans les centres communautaires, il est essentiel de s'intéresser aux recherches menées sur l'enseignement dans ce contexte. Qu'est-ce qui est préconisé lorsqu'il s'agit d'enseigner

à des adultes? Sont-ce les mêmes méthodes que lorsqu'il s'agit d'enseigner à des enfants? Les mêmes outils? L'apprentissage est-il différent? De quelle manière l'enseignant doit-il s'adapter ou adapter son enseignement? Ces questions doivent être élucidées de sorte que les réponses aident à comprendre en vue d'analyser la situation.

2.3. L'enseignement aux adultes

La plupart des recherches montrent qu'il est possible de tout apprendre à n'importe quel âge (Undurraga, 1996). Cependant, apprendre n'est pas chose aisée pour tout le monde, certains éprouvent plus de difficultés que d'autres. Il est indispensable de considérer les différences qui existent entre un apprenant adulte et un élève de première année du primaire. Distinguer les apprenants en fonction de leur âge ou de leur expérience de vie amène à porter un regard nuancé sur l'enseignement.

2.3.1. L'apprenant adulte

L'adulte qui entreprend un nouvel apprentissage n'est pas vierge de toute connaissance, il a acquis de l'expérience et des savoir-faire. Plusieurs variables sont à prendre en compte lorsque vient le moment de l'apprentissage; les variables physiologiques, socio-affectives et cognitives peuvent être définies par l'étape de cycle

de vie dans laquelle se trouve l'apprenant adulte (Undurraga, 1996). Parmi les variables physiologiques, il est important de prendre en considération l'état de santé physique et le niveau de stress. Les variables socio-affectives se basent sur l'image et l'estime de soi que l'apprenant a de lui-même ainsi que sur sa motivation à apprendre. Les variables cognitives mesurent les niveaux d'acquisitions cognitives, les différents styles cognitifs (c'est-à-dire l'ensemble des caractéristiques du fonctionnement mental et créatif utilisées pour percevoir, enregistrer, penser et résoudre des problèmes) ainsi que la mémoire (Undurraga, 1996, p. 79). Dans le processus d'apprentissage, il faut également noter l'influence des facteurs liés à la personne et à son environnement socioculturel, ces facteurs peuvent rendre facile ou difficile l'apprentissage. Cependant, l'apprentissage ne dépend pas uniquement de l'apprenant, il est aussi à la merci des facteurs relatifs à la situation d'apprentissage. L'enseignant, en tant que personne qui maîtrise son enseignement, a un rôle crucial dans la réussite de l'apprenant. Le climat qui règne au sein du groupe-classe est, lui aussi, un élément significatif (Undurraga, 1996).

L'élève adulte se distingue de l'élève enfant pour plusieurs raisons (Lowe, 1976). « Il est libre de ne pas participer à une entreprise éducative, de s'y engager ou de s'en retirer à son gré. [...] Si ce qu'on lui enseigne lui semble n'avoir aucun lien avec son expérience personnelle ou ne pouvoir lui être d'aucun profit, en particulier pour son avenir immédiat, on peut être à peu près sûr qu'il en fera fi, de même qu'il rejettera des informations et des idées qu'il n'arrive pas à comprendre, même au prix d'un effort considérable, ou qui sont en contradiction avec ses convictions intimes » (Lowe, 1976,

p. 23). L'adulte a alors le choix d'entreprendre un nouvel apprentissage alors que l'école est obligatoire pour les enfants. Les enfants n'ont aucune alternative jusqu'à l'âge de 16 ans, ils devront être scolarisés, en revanche, les adultes choisissent le moment, le lieu et l'objet de leur nouvel apprentissage.

L'enseignement aux adultes passe donc par une connaissance de cette population. Le nouvel apprenant, adulte, souhaite non pas être considéré comme un élève, mais comme un adulte à part entière. L'apprentissage sera d'autant plus aisé si l'apprenant se sent écouté, pris en considération en tant qu'adulte « et en mesure de contribuer à l'échange par quelque élément tiré de sa propre expérience » (Hamadache et Martin, 1988, p. 42).

2.3.2. *L'andragogie*

Les enfants et les adultes sont profondément différents, tant sur le plan biologique (l'adulte est celui qui peut se reproduire), juridique (l'adulte est responsable de ses actes), économique (l'adulte est capable de subvenir à ses propres besoins) que psychologique (l'adulte a conscience de sa responsabilité) (Martin et Savary, 1996). Ces différences notables entre enfant et adulte amènent les chercheurs à remettre en question la façon de mener des activités d'apprentissage auprès d'adultes.

1. L'adulte apprend pendant toute sa vie. [...] Le processus de formation et d'éducation pour l'adulte est un processus permanent.
2. Le besoin de savoir pourquoi il apprend. [...] Les adultes sont motivés pour une formation lorsqu'ils découvrent quels besoins ils pourraient satisfaire grâce à elle.
3. Les adultes ont conscience d'être responsables de leurs propres décisions et de leur vie. [...] Les adultes aspirent profondément à se déterminer eux-mêmes.
4. Le rôle de l'expérience est important. [...] C'est le plus grand facteur d'apprentissage des adultes.
5. L'orientation de l'apprentissage se fait autour de la vie à partir d'une tâche ou d'un problème. [...] Ce qui est central en formation, c'est le développement de compétences.
6. La motivation est constituée de pressions internes (estime de soi, désir d'accroître sa satisfaction personnelle, ...). L'adulte en formation puise en lui-même l'énergie pour apprendre, se former, s'auto-transformer. (Martin et Savary, 1996, p. 46-47)

Patry (2004) définit l'andragogie comme une « relation d'aide à l'apprentissage menée auprès d'adultes engagés dans une démarche de formation » (p. 111). L'andragogie est centrée sur l'apprentissage et l'apprenant alors que la pédagogie est centrée sur l'enseignement et l'enseignant plus que sur l'enfant à qui elle est destinée. Les différences entre les deux types d'apprenants sont nombreuses (Patry, 2004). Les stratégies d'intervention doivent varier en fonction de l'adulte et de l'enfant. Le niveau d'autonomie de l'adulte et de l'enfant est différent, l'encadrement changera donc en conséquence. Enfin, les caractéristiques de l'apprenant adulte toucheraient (par rapport à celle de l'enfant) la motivation, la perception du temps, le concept de soi (principale différence entre l'adulte et le jeune) et l'expérience.

Patry (2004) évoque l' « andragogie fonctionnelle », celle-ci s'inspire du courant de pensée fonctionnaliste et laisse une grande place à la personne, à ses besoins et à sa motivation dans la poursuite de ses buts et de ses objectifs. Elle vise l'intégration des apprentissages et favorise l'harmonisation entre les caractéristiques d'une personne et les possibilités qu'offre son environnement. L'andragogie fonctionnelle constitue un cadre privilégié pour la mise en œuvre d'apprentissage par projets, par résolution de problèmes et par coopération.

Mucchielli (2006), de son côté, atteste qu'une « étude psychologique des situations professionnelles concrètes est le préalable impératif à toute organisation d'une pédagogie des adultes » (p. 27). En effet, les attentes, le vécu scolaire, les ambitions, les désirs, sont autant de paramètres qu'il faut prendre en considération et dont il faut se soucier si l'on veut que l'apprentissage soit concret, réel et efficace avec des adultes.

Avanzini (1996) souligne, par ailleurs, que l'utilisation du travail en groupe est un paramètre intéressant et nécessaire à étudier. Dans la pédagogie traditionnelle, soit celle qu'ont connue les apprenants adultes dans leurs premières années de scolarité, le groupe comme tel était inexistant et neutralisé pour éviter toute indiscipline ou tout chahut pouvant perturber l'ordre régnant dans la classe. Dans le cadre de la pédagogie pour adultes, Avanzini (1996) pense qu'il est indispensable d'utiliser les ressources du groupe pour alimenter les conflits cognitifs pouvant et devant être résolus, ou pour créer une locomotive motivationnelle qui permettra aux raccrocheurs de ne pas décrocher de

nouveau. Le lecteur pourra noter que cette approche est actuellement préconisée pour les enfants et les adolescents, et ce, afin d'amener l'enfant à prendre plaisir à l'apprentissage.

Il a été entendu que l'apprenant adulte se différencie de l'enfant, l'andragogie se veut donc être un modèle pour les formateurs d'adultes. Cependant, force est de constater que les distinctions sont nombreuses entre formation et éducation pour adultes.

2.3.3. Éducation et formation

Mucchielli (2006) affirme que « plus l'on conçoit l'éducation des adultes comme destinée à pallier une scolarité insuffisante, à « boucher des trous » dans le savoir, ou à acquérir les « connaissances de base », ... plus on aura tendance à les « renvoyer à l'école » et à reconstituer le système traditionnel. » (p. 23). Pour cet auteur, la formation des adultes ne peut se réaliser par le système traditionnel pour plusieurs raisons. Les adultes désireux d'apprendre de nouveau peuvent faire preuve de résistance face à un retour à l'école en bonne et due forme. Cela leur évoque des souvenirs parfois désagréables, surtout si l'on pense que la personne a peut-être quitté l'école jeune parce que le système ne lui convenait déjà pas à l'époque. Le retour a une certaine discipline, le maître à l'avant, le silence dans la classe, l'apprenant seul face à son évaluation et à la

sanction qui l'attend de nouveau en cas d'échec, l'adulte qui ne veut pas se sentir inférieur parce qu'il comprend que d'autres ont réussi là où il a échoué sont autant de paramètres dont il faut tenir compte si l'on veut que le retour aux études soit fait de façon harmonieuse et en lien avec le public visé. De plus, l'adulte ayant connu la réalité du milieu de travail éprouve souvent le sentiment que les connaissances scolaires sont vaines et inutiles dans ce milieu (Mucchielli, 2006).

- La formation aux adultes

Besnard (1974) définit la formation pour adultes comme déterminée par l'adulte qui l'entreprend. Avanzini (1996) abonde dans le sens de ce dernier et définit la formation comme une activité distincte menée en vue d'amener l'apprenant à développer une compétence précise, professionnelle dans la plupart des cas, ou destinée aux loisirs. Cette compétence est prédéterminée, son usage est prévu avant que la formation ne commence (p. 9).

Le modèle de la formation aux adultes (Avanzini, 1996, p. 24-25) poursuit cinq finalités. La première est de munir d'un minimum culturel des sujets qui n'ont pas été scolarisés, ce sont les « procédures d'alphabétisation » telles que proposées par des organismes communautaires pour une population ciblée, migrante et pluriethnique. La seconde finalité est d'apporter une qualification professionnelle à ceux qui n'en

n'avaient pas. La troisième finalité est de permettre le recyclage d'une compétence en actualisant ou en perfectionnant cette dernière, l'adaptation aux nouvelles technologies témoigne du besoin incessant de mettre à jour ses compétences. La quatrième finalité sert à la conversion (ou reconversion), elle permet de dispenser une formation à ceux qui ne peuvent plus travailler dans le domaine dans lequel ils ont initialement été formés. Enfin, la dernière finalité réside dans une volonté d'accroissement du savoir en vue d'un changement de statut social.

Avanzini (1996) avance l'idée que la formation des adultes doit permettre l'adaptation à la vie quotidienne et le développement d'habiletés en lecture et en écriture. Il s'agit là d'acquérir un savoir particulier pour s'adapter à une situation particulière. La formation des adultes peut également accompagner une qualification professionnelle, une reconversion ou un changement de carrière au cours duquel il faut viser l'acquisition de connaissances nouvelles (Besnard, 1974; Avanzini, 1996).

Avanzini (1996) mentionne le fait que beaucoup d'adultes trouvent difficile un retour en formation de par leur expérience douloureuse à l'école. Il n'en reste pas moins que, même si les craintes sont présentes, la plupart s'attendent à ce que cela ressemble à ce qu'ils ont déjà connu.

- L'éducation aux adultes

Avanzini (1996) définit l'éducation, comme non limitée à une compétence quelconque. Au contraire, l'objectif de l'éducation serait « d'accroître la polyvalence de la personne, donc d'élargir, en même temps que sa culture, ses possibilités de choix professionnels ou autres. » (p. 10)

Besnard (1974) atteste que l'éducation permanente est un concept englobant la « formation totale de l'homme selon un processus qui se poursuit la vie durant » (p. 32).

L'éducation permanente est un processus de développement culturel d'une société et de ses membres, à tous les âges et dans tous les secteurs de leur vie par un ensemble de moyens appropriés à leurs besoins. (Besnard, 1974, p. 34)

L'UNESCO (1979, cité dans Hamadache et Martin, 1988) affirme que, dans l'éducation permanente, l'accent est placé non pas sur l'enseignant, mais sur l'apprenant. Il ne s'agit alors pas de transmettre les savoirs, mais bien de faire acquérir des moyens grâce auxquels l'individu peut construire son propre savoir. « La participation active des analphabètes à leur instruction est de plus en plus reconnue comme nécessaire » (p. 58). De ce fait, l'acquisition de nouveaux savoirs ne peut se faire que dans la mesure où l'éducation de l'adulte s'exerce de façon appropriée, c'est-à-dire en tenant compte des données sociologiques, psychologiques et culturelles de

l'apprenant, en instaurant un dialogue avec lui, en échangeant sur diverses expériences et en multipliant les approches pédagogiques.

Il n'est pas chose facile que de faire la distinction entre formation et éducation. Cependant, la nuance réside dans le fait que la formation a des fins utilitaires et pratiques dans un milieu donné alors que l'éducation se veut plus ouverte sur les intérêts de l'apprenant. L'éducation permet à l'apprenant d'élargir son regard et de cultiver un intérêt qu'il n'avait pas jusque là. L'âge, le milieu socioculturel, l'expérience et les objectifs visés par l'apprenant sont des éléments indispensables à prendre en considération pour mettre en place des stratégies d'enseignement efficaces. Dans cette perspective, il est intéressant de se pencher un peu plus sur l'approche conscientisante développée par Paulo Freire dans les années 1970 au Brésil et, aujourd'hui, répandue à travers le monde.

2.4. L'approche conscientisante de Freire

Paulo Freire (1974) énonce une méthode d'alphabétisation dite de « conscientisation » qu'il met en pratique dès 1947. Partant de la « conscience dominée », Freire veut atteindre la « conscience libérée ». Il conçoit l'éducation comme une pratique de la liberté, un acte de connaissance et une approche critique de la réalité. Le but de l'éducateur n'est plus seulement d'apprendre quelque chose à son

interlocuteur, mais de rechercher avec lui, les moyens de transformer le monde dans lequel il vit.

Pour que l'alphabétisation des adultes ne soit pas une pure mécanique et un simple recours à la mémoire, il faut leur donner les moyens de se conscientiser pour s'alphabétiser. Au fur et à mesure qu'une méthode active aide l'homme à prendre conscience de sa problématique, de sa condition de personne, donc de sujet, il acquerra les instruments qui lui permettront des choix. (p. 11)

De Clerck (1993) affirme que Freire a révolutionné le concept même d'alphabétisation en faisant de l'apprentissage de la lecture « un facteur de transformation psychologique de l'individu » (p. 77). Freire considère que l'éducation doit servir à « libérer les hommes de la misère, de l'oppression et de l'exploitation » (de Clerck, 1993, p. 84). Le concept de conscientisation suppose chez l'apprenant un changement de mentalité qui le prépare à devenir acteur de sa propre réalité. L'approche conscientisante a pour point de départ les « cercles de culture » (p. 79), appellation préférée aux termes école, classe ou centre d'alphabétisation qui évoquent spontanément le monde scolaire. Chacun doit donc prendre en main sa propre alphabétisation, l'animateur de l'atelier étant responsable de coordonner le tout. Le rôle du coordonnateur est alors de susciter des interrogations chez les apprenants et de les guider pour qu'ils puissent trouver les solutions à leurs problèmes quotidiens.

Freire (1971) atteste que « seule la participation dans l'exercice du jugement [peut] rendre possible la transformation des masses en un peuple majeur, capable de choisir et de décider » (p. 106). Freire (1971) veut que l'alphabétisation soit directement liée à la « démocratisation de la culture » (p. 108). L'apprentissage de la lecture et de l'écriture devient, pour l'analphabète, la clé qui lui permet d'entrer dans le monde de l'écrit, l'homme est alors présent et participe à son monde, « sa vocation est de devenir sujet au lieu de rester simple objet » (p. 114).

L'approche de conscientisation de Paulo Freire n'est donc pas qu'une simple méthode d'alphabétisation, elle est avant tout une démarche qui incite l'homme à prendre sa place au sein de la société dans laquelle il évolue et à laquelle il participe de son plein gré. Cette prise de conscience faite par l' « alphabétisant » via les lettres permet alors à la masse populaire, devenue alphabétisée, d'élever la voix contre les injustices pour « transformer le monde » (Freire, 1971, p. 115). Ainsi, l'alphabétisation est alors davantage que la maîtrise des techniques de lecture et d'écriture, elle consiste pour l'apprenant à comprendre ce qu'il lit et à écrire ce qu'il comprend (Freire, 1971).

Dans le cadre de cette recherche, il faut noter que le public attendu dans des structures de type communautaire est considéré comme adulte. La recherche établira dans quel contexte les apprenants ont quitté l'école et quel niveau de scolarité ils ont atteint; toutefois, la chercheuse suppose que leur retour est un souhait et que rien ne les

oblige à rester dans une structure qui ne leur convient pas. De ce fait, les stratégies utilisées doivent être adaptées pour ne pas démotiver les moins confiants. Comme certains auteurs le mentionnent, une pédagogie traditionnelle n'est peut-être pas la meilleure solution.

Le développement de la littératie devient plus que l'acquisition de compétences en lecture et en écriture, il s'agit d'une conscientisation qui prend en compte le contexte social et culturel de l'adulte. Cela amène l'adulte à prendre sa place dans la société. De ce fait, le formateur doit considérer l'adulte avec ses caractéristiques, son milieu de vie, son passé et ses attentes. L'enseignement aux adultes ne peut se faire correctement que grâce à une connaissance accrue de l'apprenant en tant que personne faisant partie d'une société qu'il connaît et dans laquelle il n'a pas pris toute sa place.

2.5.L'enseignement de la lecture

« Pour pouvoir lire et comprendre, et par conséquent traiter l'information contenue dans le texte qu'il a sous les yeux, l'enfant doit faire appel à une série de connaissances qu'il a antérieurement emmagasinées » (Van Grunbebeck, 1994, p. 23). Les connaissances emmagasinées sont diverses : connaissances culturelles et issues de l'expérience (en rapport avec le sujet abordé dans le texte), connaissances linguistiques (lexicales, syntaxiques, morphologiques, phonétiques et graphémiques, sémantiques),

connaissances discursives et textuelles (celles en rapport avec le type de discours et les structures de textes) et finalement les connaissances pragmatiques (relatives à la situation de lecture proprement dite et à l'environnement dans lequel elle se déroule) (Van Grunderbeeck, 1994, p. 24).

Van Grunderbeeck (1994) identifie différents profils de lecteurs en difficulté. Le lecteur centré exclusivement sur le code et qui ne cherche pas le sens, le lecteur centré sur le sens, qui devine beaucoup et qui s'appuie peu sur les indices graphiques, le lecteur centré sur la connaissance lexicale, qui dit des mots, mais ne cherche pas de liens entre eux, le lecteur centré sur le code, qui déchiffre le début des mots et devine la fin de ceux-ci sans se soucier du sens du texte, le lecteur centré sur le code ou sur le sens, mais sans les faire interagir entre eux et le lecteur combinant le code avec une partie du contexte sans faire de vérification.

D'après Giasson (2003), la recherche de la meilleure façon d'enseigner la lecture a donné lieu à une controverse pédagogique. Une grande partie de cette controverse porte sur le décodage des mots : doit-on enseigner à décoder les mots ou à les lire globalement? Selon cette même auteure, il existe trois types d'approche, l'approche synthétique, l'approche globale ou l'approche mixte. L'approche synthétique part des unités les plus petites de la langue pour aller vers les plus grandes; on présente à l'élève des lettres qu'il identifie et combine ensuite en syllabes, ces syllabes deviennent des

mots qui forment une phrase. Dans cette approche, le principe de la « hiérarchisation » est important puisqu'on ne formera des mots qu'à partir des lettres apprises.

Pour Giasson et Thériault (1983) : « dans les méthodes synthétiques, l'acquisition des automatismes se réalise par association et la répétition joue un rôle important. (...) Le modèle est centré sur le signe, et l'activité de l'enfant est axée sur la mémoire. » (p. 37). La méthode synthétique regroupe trois types de méthodes, soit la méthode alphabétique, la méthode phonétique et la méthode syllabique. La méthode alphabétique consiste à enseigner le nom des lettres, ensuite viennent les syllabes puis les mots et enfin les phrases. La méthode phonétique, quant à elle, s'attarde sur le son des lettres (les phonèmes) dans un premier temps pour évoluer graduellement jusqu'à la phrase. Dans la méthode syllabique, l'enfant ne lira que des mots composés de syllabes connues et lira progressivement une phrase complète. Cette méthode, bien que longtemps populaire, a été remise en question puisqu'on lui reprochait le fait de ne présenter à l'enfant que des textes artificiels et de favoriser une lecture syllabique, saccadée et donc peu naturelle.

Avec l'approche globale, le phénomène est inverse, l'enfant découvrira le mot dans la phrase, la syllabe dans le mot et la lettre dans la syllabe. L'accent est mis sur le sens plutôt que sur le mot, ce qui a pour but de stimuler davantage l'enfant. L'enfant doit analyser la phrase ou le mot pour se rendre compte de la relation qui existe entre l'oral et l'écrit. Giasson et Thériault (1983) soulignent cependant que, même si les méthodes

globales offrent certains avantages en ce qui concerne la motivation, les deux approches (synthétique ou globale) « ne tiennent pas compte de deux considérations fondamentales : 1) la compétence linguistique de l'enfant, c'est-à-dire sa connaissance de la langue, et 2) la compétence cognitive de l'enfant, c'est-à-dire ses connaissances et ses expériences. » (p. 41). Le courant psycholinguistique avec Goodman (1967) et Smith (1975) (cités dans Giasson et Thériault, 1983) propose une nouvelle façon de concevoir les approches basées sur la compréhension.

Ces auteurs rejettent l'approche synthétique car, à leur avis, lire n'est pas assembler des sons ; ils rejettent également les méthodes centrées sur l'apprentissage global du mot isolé parce que lire ne consiste pas non plus à nommer des mots les uns après les autres. Ils considèrent la lecture comme un processus actif s'appuyant sur les connaissances que le lecteur possède sur sa langue et sur le monde. (p. 45)

Giasson et Thériault (1983) reconnaissent que l'apprentissage de l'alphabet est important et nécessaire à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

On ne peut affirmer avec certitude que la connaissance des lettres facilite l'apprentissage de la lecture mais il n'y a pas lieu de douter qu'un enfant qui arrive à l'école en connaissant les lettres a de grandes chances de réussir son apprentissage de la lecture. Il est fort probable que la connaissance des lettres manifeste le degré de conscience de l'écrit de l'enfant. (p. 184)

Giasson et Thériault (1983) regroupent les stratégies de lecture en trois catégories : l'analyse de contexte, le vocabulaire visuel et l'analyse des éléments du mot. Ces auteurs distinguent deux contextes qui facilitent l'identification d'un mot inconnu ou difficile, il s'agit du contexte syntaxique (la grammaire) et du contexte sémantique (le sens). Le vocabulaire visuel est l'ensemble de mots que le lecteur identifie globalement et instantanément; cependant, deux habiletés sont à différencier : la reconnaissance et le rappel. « C'est grâce à la reconnaissance que le lecteur pourra identifier un mot qu'il rencontre dans un texte, mais c'est grâce au rappel qu'il pourra l'écrire correctement » (p.217). L'analyse du mot consiste en l'association entre la lettre (graphème) et le son qu'elle représente (phonème), elle peut se diviser en deux niveaux : l'analyse phonique et l'analyse morphologique. L'analyse phonique comprend deux approches dans l'apprentissage des correspondances entre graphèmes et morphèmes, l'approche déductive et l'approche inductive. L'approche déductive consiste à montrer directement les correspondances entre lettres et sons, on apprend ensuite à faire des syllabes. L'approche inductive favorise la démarche inverse, l'enfant apprend des mots de façon globale puis les analyse pour trouver des choses similaires, cette approche est souvent nommée analytique. L'analyse morphologique se concentre sur la structure des éléments comme la syllabe ou les racines du mot.

Giasson (2003) informe la communauté scientifique du fait que le débat ne tourne plus simplement autour de l'enseignement de la lecture, mais prend en compte la question des manuels et des activités proposées. Deux approches, l'une dite « naturelle »

et l'autre dite « traditionnelle » se livrent bataille. L'approche naturelle tient compte de l'environnement de l'enfant et propose des textes authentiques au contraire de l'approche traditionnelle qui utilise des manuels et des cahiers d'exercices écrits dans le but de favoriser l'apprentissage de la lecture.

L'étude des modèles théoriques proposés par Giasson et Thériault (1983) permettra d'identifier les stratégies utilisées par les adultes dans les centres communautaires. Ainsi, la chercheuse sera en mesure de comprendre pourquoi une stratégie est privilégiée à une autre, et si elle correspond aux besoins de la population participant à ce type de programme.

2.6. L'appropriation de l'écrit

Les pratiques de l'écrit prennent racine dès les premières années de vie au milieu du réseau familial. Les lectures pratiquées par les différents membres de l'entourage de l'enfant sont les premiers contacts qu'il aura avec le monde de l'écrit. Lorsque l'enfant fait son entrée à l'école, c'est alors l'enseignant qui occupe une place majeure dans son appropriation de l'écrit (Desmarais, 2003).

Desmarais (2003) définit l'appropriation de la lecture et de l'écriture comme un :

[p]rocessus complexe qui évolue selon les étapes de la vie, constitué de quatre composantes principales (un sujet-acteur, des espaces socioculturels, des pratiques de lectures et d'écriture et des représentations de l'écrit). L'appropriation de la lecture et de l'écriture implique un acteur social façonné par des espaces socioculturels (la famille, l'école et le milieu de travail) qui devient progressivement un sujet en construisant des représentations de soi face à l'écrit, incluant des pratiques de lecture et d'écriture ainsi que des représentations de l'écrit. (Desmarais, 2003, p. 131)

En 2003, Desmarais a mené une recherche-action au sein de l'organisme communautaire d'alphabétisation la Boîte à lettres de Longueuil (BÀL) qui œuvre auprès de jeunes de 16 à 25 ans depuis près de 20 ans. La chercheuse a mis en place un atelier appelé Autobiographie au cours duquel les apprenants devaient rédiger un texte dans lequel ils racontaient leur rapport à l'écrit de l'âge préscolaire à l'âge adulte. Cet atelier a permis à beaucoup d'apprenants en difficulté de découvrir leur propre rapport à l'écrit. Reconnaître les étapes qui ont permis la construction de leur rapport à l'écrit est un élément important puisqu'il leur permet de prendre connaissance de leurs difficultés, mais également de leurs acquis. Prendre conscience que tout n'a pas été qu'échec amène l'apprenant à avoir une meilleure estime de lui-même, il envisage un nouveau rapport à l'écrit, ce qui le pousse à surmonter ses difficultés. « Raconter sa propre histoire [...], et plus spécifiquement ce qui est de l'ordre de l'appropriation de l'écrit, constitue une formule gagnante dans laquelle des jeunes inscrits à l'atelier Autobiographie se sont investis rapidement » (p. 202).

La recherche menée par Desmarais (2003) montre comment des ateliers, au cours desquels les apprenants peuvent écrire leur autobiographie, permettent de développer l'appropriation de la lecture et de l'écriture et amènent ces derniers à redéfinir leur rapport à l'écrit. Le but est essentiellement d'amener le jeune à prendre conscience et à comprendre sa propre appropriation de la lecture et de l'écriture. Il peut ainsi distinguer sa responsabilité dans son cheminement, construire une meilleure estime de lui-même et développer une plus grande capacité d'apprendre. Les formatrices de l'atelier Autobiographie cherchent à faire développer aux jeunes leur conscience collective et leur réflexion critique quant au monde qui les entoure, tout ceci dans l'esprit de l'approche conscientisante de Freire.

L'atelier Autobiographie invite les jeunes analphabètes à lire et à écrire, à entrer de plain-pied dans des pratiques de l'écrit non seulement pour développer leur réflexivité, mais aussi pour susciter un changement dans leur représentation de l'écrit, pour que leur représentation d'eux-mêmes face à l'écrit évolue et devienne plus positive, enfin pour que le processus se redynamise, débloque. (Desmarais, 2003, p. 202-203)

La boîte à lettres (BÀL) continue ses activités de formation auprès des jeunes de Longueuil. Cet organisme travaille toujours à ce que ces derniers puissent « reprendre du pouvoir sur leur vie, leur milieu et la société en privilégiant la lecture, l'écriture et la prise de parole »⁷.

⁷<http://www.boitealettres.ca/qui-on-est/notre-mission.html>, consulté le 9 novembre 2009

Les grandes lignes de l'apprentissage de la lecture et de l'appropriation de l'écriture maintenant dessinées, il a été établi que la motivation à lire dépendait du public cible. D'après Sturgeon (1994), un enfant est naturellement motivé à apprendre à lire et à écrire lorsqu'il entre à l'école. Pour Avanzini (1996), un adulte a d'autres préoccupations et cherche des éléments précis lorsqu'il entreprend un apprentissage. Étudier la motivation permettra de faire la lumière sur les différentes sources de motivation, mais amènera également à comprendre comment maintenir une motivation suffisante pour que l'adulte qui se réinvestit dans des activités d'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne décroche pas de nouveau.

2.8. La motivation

Careau et Fournier (2002) définissent la motivation comme une dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'une personne a d'elle-même et de son environnement. Cela incite l'apprenant à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer pour atteindre son but. « Sans but, un élève peut difficilement valoriser les activités qui lui sont proposées » (Viau, 1999, p.35). Viau soutient l'importance des buts dans la perception d'une activité. Pour ce faire, il distingue les buts sociaux et les buts scolaires. Le cadre scolaire est un milieu de socialisation, les buts sociaux influencent alors la façon dont l'apprenant va accomplir son activité pédagogique. Il ne s'agit plus seulement d'un apprentissage, mais bien de trouver sa place, de s'intégrer au groupe et

d'avoir un statut social au sein de l'établissement scolaire. D'autres apprenants adhèrent au plaisir de l'apprentissage et veulent satisfaire une curiosité; ce sont là des buts scolaires intrinsèques. Ils se différencient des buts scolaires extrinsèques qui visent une récompense, des félicitations ou la reconnaissance des autres.

La valeur que l'apprenant accorde à une activité influence de façon directe son désir d'accomplissement. Cette valeur se mesure à partir de deux éléments : l'utilité accordée à l'activité proposée et le type de but visé. Careau et Fournier (2002) attestent qu'un apprenant qui ne voit pas l'utilité de la tâche demandée ne s'engagera pas pleinement dans son apprentissage.

D'après Viau (1999), la dynamique motivationnelle est propre à l'élève. L'auteur identifie quatre catégories qui influencent cette dynamique : les facteurs relatifs à la classe, les facteurs relatifs à la vie personnelle, les facteurs relatifs à l'école et les facteurs relatifs à la société. La dynamique motivationnelle doit également prendre en compte la perception de la valeur de l'activité par l'élève lui-même.

L'intérêt et l'utilité sont, pour Viau (1999), des sources de motivation essentielles. En effet, l'intérêt renvoie au plaisir intrinsèque que l'étudiant retire en accomplissant une activité, l'utilité s'attarde aux avantages dont l'étudiant pourra bénéficier une fois l'activité accomplie. Utilité et intérêt ne sont pas nécessairement

associés (Viau, 1999) puisqu'un étudiant peut avoir de l'intérêt pour une activité sans nécessairement en voir l'utilité; l'inverse est aussi vrai.

Careau et Fournier (2002) soulèvent la question de la perception de sa propre compétence. Il s'agit principalement de l'évaluation qu'une personne fait d'elle-même en tant qu'apprenante. « Plus la perception sera positive, plus grande sera la motivation » (p.8). La perception qu'un élève a de sa propre compétence à réussir une activité a des conséquences sur son apprentissage. D'après Viau (1999), un élève qui se sent capable de réussir choisit généralement de s'engager et de faire preuve de persévérance dans les activités proposées. Cette perception est basée sur les expériences antérieures. Cependant, il est à noter que la plupart se souviennent en premier lieu de leurs échecs avant de se souvenir de leurs réussites.

Le choix est également un élément crucial de la motivation. Pour Careau et Fournier (2002) « une étudiante ou un étudiant motivé choisit d'entreprendre une activité d'apprentissage. Un individu en perte de motivation aura tendance à éviter et attendra d'être obligé avant d'entreprendre cette activité » (p.9).

Viau (1999) définit les conditions à respecter pour qu'une activité d'apprentissage suscite la motivation des élèves. Dans un premier temps, l'activité doit être signifiante aux yeux de l'élève dans la mesure où elle correspond à ses intérêts. Ainsi une activité signifiante pour l'élève aura plus de valeur à ses yeux. Si l'on reprend

les propos de Careau et Fournier (2002), c'est cette même valeur accordée à l'activité qui aura un impact sur la motivation à l'entreprendre.

Pour Viau (1999), l'activité doit également être diversifiée pour éviter la lassitude, source de démotivation. Elle doit aussi être intégrée au reste, c'est-à-dire que l'élève a besoin de comprendre qu'il y a un lien réel entre ce qu'il a déjà fait et ce qu'il fera par la suite. De plus, adaptée aux compétences de l'élève, elle représente un défi suffisamment intéressant et franchissable pour que l'élève prenne plaisir à faire cette activité. Il faut qu'une activité d'apprentissage se déroule dans une atmosphère de collaboration et amène les élèves à travailler ensemble pour atteindre un but commun, les consignes doivent être claires et la durée doit être prévue sur une période de temps suffisante.

Beaucoup de recherches s'intéressent aux facteurs de motivation; ils sont multiples et permettent d'identifier rapidement que, sans motivation, il n'y a pas d'apprentissage. Dans le cadre de la présente recherche, considérant, à la suite de Mucchielli, qu'il est impératif de connaître d'abord les attentes, le vécu scolaire, les ambitions et les désirs des apprenants adultes avant d'organiser une pédagogie pour eux, connaître ce qui les pousse à se réinvestir dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture devient l'enjeu principal.

Cette recension des écrits permet de cerner davantage le projet de recherche mené. La présentation des différents concepts et leur définition font ressortir des éléments clés amenant à la compréhension des intentions de la chercheuse. Le recherche, menée auprès d'adultes et dans le cadre de centre communautaire, veut connaître une population spécifique puisqu'identifiée comme étant illettrée. Il a été montré précédemment que les concepts d'illettrisme et d'analphabétisme ne sont plus adéquats en ce qui a trait à la situation étudiée. Le concept de littératie représente plus justement la notion de développement d'une habileté évoluant tout au long de la vie. Puisque le public concerné par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est adulte, il semble essentiel de comprendre sa motivation à apprendre, motivation indispensable à la réussite de son apprentissage. Enfin, comprendre comment se fait l'appropriation de la lecture et de l'écriture et comment s'enseigne la lecture amène à identifier différentes stratégies d'enseignement.

Identifier les concepts présentés ci-dessus favorise une meilleure compréhension du sujet et des intentions de recherche : connaître une population adulte qui se réinvestit dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, comprendre ses motivations et identifier les stratégies utilisées et les services offerts au sein de différents centres communautaires.

Chapitre 3

Méthode de recherche

Dans ce chapitre, la chercheuse détaillera la méthode de recherche utilisée au cours de l'étude. La recherche descriptive, l'échantillonnage, la collecte de données ainsi que le processus de traitement des données recueillies seront explicités afin de permettre au lecteur d'apprécier le processus de recherche.

3.1. Type de recherche

D'après Savoie-Zajc (2004), la recherche en éducation doit aborder des problèmes pratiques plutôt que théoriques; elle constitue une forme de recherche qui préconise une conception plus large de ce qu'est le savoir. Elle vise plus que la production du seul savoir académique tel qu'entendu généralement. Dans le cadre de la présente recherche au sujet du développement de la littératie dans le milieu communautaire, le but premier est de connaître et de comprendre les principaux problèmes d'ordre pratique et ainsi pouvoir donner la parole aux principaux acteurs des milieux communautaires.

La recherche de type qualitatif a fait ses débuts dans les sciences humaines avec les recherches en anthropologie. Maria Montessori (1870-1952) serait la première pédagogue à avoir utilisé cette méthodologie en éducation en consignant des observations qu'elle avait effectuées auprès d'un groupe d'élèves avec lequel elle travaillait. Selon Savoie-Zajc (2004), « cette recherche est animée du désir de mieux

comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (p. 145). Le terme qualitatif attribue à la recherche les caractéristiques relatives aux types de données recueillies, données qui se mesurent difficilement. En effet, ces données sont des produits issus des répondants eux-mêmes, soit des mots, des dessins ou encore des comportements qui seront consignés afin que le chercheur puisse interpréter ces éléments. Savoie-Zajc (2004) soutient que « le courant interprétatif est animé du désir de comprendre le sens de la réalité des individus, le savoir produit est vu comme enraciné dans une culture, un contexte et une temporalité » (p. 147).

Paillé (1996a dans Savoie-Zajc, 2004) atteste que « la recherche comprend presque toujours un contact personnel et prolongé avec un milieu ou des gens et une sensibilité à leur point de vue » (p. 147). Selon lui, la construction de la problématique demeure large et ouverte. Le cadre méthodologique n'est jamais complètement terminé avant le début de la recherche en tant que telle, mais évolue, au contraire, selon les résultats obtenus. Les étapes de collecte de données et d'analyse des données ne sont pas séparées de manière tranchée. Le principal outil méthodologique demeure le chercheur lui-même à toutes les étapes de la recherche. La thèse ou le rapport de recherche s'insère alors dans un espace de découverte et de validation de processus et non pas dans une logique de preuve. Le but d'une recherche qualitative peut être de rendre compte des préoccupations des acteurs sociaux telles qu'elles sont vécues dans le quotidien. Grâce à ses instruments de collecte de données, la recherche qualitative permet tout

particulièrement d'étudier des moments privilégiés au cours desquels on peut voir le sens d'un phénomène social à part entière.

D'après Deslauriers et Kérisit (1997), l'objet de la recherche qualitative se construit progressivement, en lien avec le terrain et à partir de l'interaction des données recueillies et de l'analyse qui en est tirée et non seulement à la lumière de la littérature scientifique. Traditionnellement, le chercheur commence par élaguer des concepts et par énoncer des hypothèses, il privilégie les hypothèses causales qui expliqueront la variation des variables cernées par le cadre théorique. Cette opération terminée, il va sur le terrain pour vérifier ses présupposés. Selon ces mêmes auteurs (1997), la recherche qualitative ne vise pas forcément à vérifier des propositions; très souvent son objectif consiste à retracer le déploiement des processus sociaux ou à décrire la totalité d'un milieu social et de ses composantes.

Savoie-Zajc (2004) énonce deux facteurs principaux en faveur de la recherche qualitative en éducation : premièrement, cette recherche faciliterait l'accessibilité des résultats et des connaissances produits et, deuxièmement, elle donnerait un caractère essentiel à l'interactivité. La démarche se confondrait avec la réalité des répondants en tenant compte des apprentissages du chercheur à propos du sens qui prend forme pendant la recherche. Les résultats sont formulés en termes accessibles aux participants à la recherche. L'activité elle-même veut être faite pour et avec les participants. Ce type de recherche se situe au cœur même de la vie quotidienne et tente de mieux comprendre

cette vie pour ensuite agir sur elle. C'est une démarche de découverte et de résolution de problème qui poursuit des buts pragmatiques et utilitaires qui souvent peuvent déboucher sur des applications concrètes.

De plus, la qualité essentielle de cette méthodologie est de tenir compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement. Cette démarche interactive permet au chercheur de comprendre de l'intérieur la nature et la complexité des interactions d'un environnement spécifique (Savoie-Zajc, 2004).

Dans le cadre de ce projet, la recherche qualitative paraît la plus propice à utiliser. La chercheuse souhaite cheminer avec une population dont les compétences littéraires sont peu développées. Cette recherche s'est actualisée dans le contexte du milieu communautaire, elle tente de faire la lumière sur le type de population qui bénéficie de ces infrastructures. Les intentions de recherche sont également de connaître les stratégies et le matériel utilisés afin de rendre compte de cette situation spécifique.

La recherche a été menée dans plusieurs milieux communautaires déjà établis, des rencontres avec différents responsables du volet alphabétisation des centres et avec des participants au programme d'alphabétisation ont été effectuées. Les besoins sociaux réels des apprenants ne sont pas à négliger et cette étude a permis aux personnes interrogées de se sentir valorisées. Ainsi les bénéficiaires de ces services sont encouragés à continuer leurs apprentissages pour que le plus grand nombre acquière de

relatives habiletés (par exemple : lire son courrier, écrire une lettre ou encore lire le journal) qui les aideront à vivre et à s'intégrer un peu plus dans la société actuelle.

3.2. Échantillonnage

Selon Lecompte et Preissle (1993, dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2000), l'échantillon peut être formé à partir de groupes naturels, d'une association ou d'un groupe qui existe indépendamment de l'étude. Il peut aussi être constitué de groupes artificiels. Lorsque l'on parle d'échantillonnage théorique, on fait référence au fait que le chercheur effectue au début de l'étude une première sélection des participants à la recherche. Toutefois, au fur et à mesure que la recherche progresse, cet échantillon est révisé, le chercheur se donne même la possibilité d'inclure d'autres participants. Il s'agit d'un mécanisme de comparaison constante entre ce que le chercheur apprend, les regroupements des données selon des catégories d'analyse et les vérifications des hypothèses d'interprétation auprès de personnes qui possèdent une compétence et des caractéristiques de plus en plus spécifiques. L'échantillonnage théorique fait ainsi référence au processus d'échantillonnage basé sur un choix conscient et volontaire des répondants par le chercheur et non sur un modèle statistique. C'est la compétence des participants perçue comme pertinente en regard de la problématique de recherche qui décide le chercheur à les inviter à participer à la collecte de données ou non.

L'échantillon théorique ou non probabiliste ne se constitue pas par hasard, mais en fonction des caractéristiques précises que le chercheur veut étudier. Dans les recherches menées dans les milieux naturels, certains phénomènes ne peuvent se comprendre que par une analyse fine permettant l'étude de cas, le caractère non probabiliste donne accès à une connaissance détaillée de la vie sociale. Pires (1997) affirme que l'on peut choisir l'échantillon de « milieu, géographique ou institutionnel ». On peut choisir un milieu comme univers de travail pour la constitution d'un corpus de données. L'univers de travail se présente à l'analyste de manière non morcelée et comme susceptible d'une appréhension dans son ensemble. L'échantillon de milieu n'exige pas forcément que toutes les observations soient faites dans un seul lieu, mais tout simplement qu'elles soient traitées comme se rapportant globalement à un même milieu. Le principe de diversification est le critère majeur de sélection en ce qui concerne les échantillons qualitatifs par cas multiples. En effet, ces recherches sont souvent appelées à donner le panorama le plus complet possible des problèmes ou situations, une vision d'ensemble ou encore un portrait global d'une question de recherche.

Dans le cadre de la présente recherche, la chercheuse a choisi de comprendre un phénomène, par conséquent, l'échantillonnage théorique est la méthode la plus pertinente. Les responsables du volet dit d'alphabétisation de cinq centres communautaires ont été rencontrés et interrogés. Les centres d'alphabétisation ont été choisis en fonction de leur localisation; ils se retrouvent principalement dans la région

mauricienne, autour de la ville de Trois-Rivières. Afin de ne privilégier aucun point de vue par rapport à un autre et pour être le plus objectif possible, cinq apprenants fréquentant chacun l'un de ces milieux ont également été interrogés. Les apprenants rencontrés ne devaient pas être identifiés comme ayant une déficience mentale. Le critère essentiel de sélection était le fait que chaque centre proposait des cours de développement de la littératie à des adultes. La population fréquentant ces centres n'a pas été intentionnellement choisie puisque l'objectif même de l'étude est, entre autres choses, de savoir quelles personnes fréquentent cet environnement. Un relatif équilibre tant au niveau des âges qu'au niveau de la parité entre homme et femme a été souhaité. De ce fait, deux femmes et deux hommes âgés de 18 ans et plus ont été rencontrés. Cinq apprenants ont été interrogés, cependant l'une des entrevues n'était pas utilisable. En effet, l'apprenant référé par la responsable du centre d'alphabétisation, a déclaré au cours de l'entrevue, souffrir d'une légère déficience mentale. La chercheuse a tout de même poursuivi l'entrevue pour ne pas mettre mal à l'aise l'apprenant, mais puisque l'apprenant concerné ne répondait pas aux critères de sélection, l'entrevue n'a pas été prise en considération. Au total, quatre entrevues avec quatre apprenants seront donc traitées lors de l'analyse.

Une lettre a été envoyée à chacun des responsables pour les informer de la recherche et leur demander s'ils étaient prêts ou non à accepter d'y participer. La chercheuse a ensuite pris contact avec les responsables et dans certains cas, s'est déplacée pour les rencontrer. Chacun des responsables acceptant de participer à la

recherche a identifié un apprenant susceptible de bien vouloir participer à l'entrevue. Dans l'un des cinq centres, l'apprenant désigné ne correspondait malheureusement pas au profil recherché, il n'a donc pu être inclus dans la recherche. Finalement, l'échantillonnage est constitué de cinq responsables (quatre femmes et un homme) de centre d'alphabétisation et de quatre apprenants (deux femmes et deux hommes).

3.3. Cueillette de données

Une recherche ne peut se faire sans une collecte de données utiles et nécessaires. Pour ce faire, plusieurs stratégies peuvent être utilisées. Les données de la présente recherche ont été recueillies grâce à divers procédés, entrevues semi-dirigées et observations ont permis de collecter les données analysées dans cette recherche.

D'après Savoie-Zajc (2004), la recherche qualitative, pour être valable, doit se soumettre à certains critères de rigueur, les critères méthodologiques et les critères relationnels. Il existe quatre critères méthodologiques : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation. Le critère de crédibilité permet de reconnaître la place des participants à la recherche et d'apprécier le sens plausible du caractère donné au phénomène étudié. Quand les résultats de l'étude peuvent être adaptés ou aident l'utilisateur des résultats de la recherche à mieux comprendre son contexte, on parle alors de critère de transférabilité. Le critère de fiabilité voit à la cohérence entre les

résultats et le déroulement de l'étude, enfin, la confirmation permet d'assurer que les données produites sont objectives.

Les critères relationnels, quant à eux, allient équilibre et authenticité. L'équilibre est maintenu lorsque les différentes constructions et leurs valeurs sous-jacentes sont communiquées. Enfin, si l'étude permet aux participants d'améliorer et d'élargir leur perception à propos de la question d'étude, si le point de vue de l'ensemble des acteurs participant à l'étude est objet d'apprentissage, si les résultats sont énergisants pour les participants et si les participants peuvent aider à l'action, alors le critère d'authenticité est respecté. L'authenticité s'intéresse à la qualité des prises de conscience que les participants développent. La recherche qualitative est source d'enrichissement et d'apprentissage pour les participants comme pour les chercheurs.

La collecte de données doit permettre d'apporter les informations voulues par le chercheur. Marshall et Rossman (1989, dans Poupart, 1997) ajoutent aux critères méthodologiques (crédibilité, transférabilité, fiabilité et confirmation) et relationnels (équilibre et authenticité) un troisième critère, à savoir celui de l'éthique. La recherche qualitative se déroulant sur le terrain et avec les intervenants du milieu, il est nécessaire de respecter certains critères et certaines caractéristiques du milieu. La collecte de données de la présente recherche (entrevues semi-dirigées et observations) a été effectuée selon les règles éthiques et déontologiques régissant un projet universitaire portant sur des sujets humains. Conformément aux règlements sur la politique d'éthique

sur la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières, la chercheuse a donc obtenu un certificat du comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de son institution. Les participants ont pris part à la recherche en signifiant leur accord par la signature du formulaire de consentement. La chercheuse assurera la confidentialité des données recueillies et les informations seront détruites après la diffusion de la présente étude.

D'après Savoie-Zajc (2004) l'utilisation de stratégies souples doit préserver l'interaction avec les participants. Par stratégies souples, l'auteure entend : utiliser des méthodes telles que les entrevues semi-dirigées plutôt que le questionnaire, des observations ouvertes et participantes ainsi que l'utilisation de matériel écrit divers.

3.3.1. L'entrevue

Savoie-Zajc (1997, dans Savoie-Zajc, 2004) définit l'entrevue comme « une interaction verbale de deux personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux comprendre un phénomène d'intérêt pour les personnes impliquées » (p. 133). Les entrevues peuvent être dirigées, semi-dirigées ou non-dirigées. Elles peuvent être conduites par une ou deux personnes auprès d'un individu comme d'un groupe de personnes. Lors d'une entrevue non-dirigée, le thème de recherche est défini et le participant est dans une

position où il peut parler de son expérience comme il l'entend. D'une entrevue à une autre, seul le thème reste le même. Au cours d'une entrevue semi-dirigée, le chercheur et le participant se trouvent dans une situation d'échange plus contrôlée. Le chercheur se prépare en établissant un schéma d'entrevue qui consiste en une série de thèmes pertinents à la recherche et qui sont abordés pendant la rencontre. Ces thèmes proviennent du cadre théorique de la recherche à l'intérieur duquel les concepts étudiés sont définis. Les thèmes peuvent être suggérés dans l'ordre et la logique des propos tenus pendant la rencontre. Par ailleurs, le chercheur exerce un grand contrôle sur l'échange verbal pendant une entrevue dirigée, l'échange est structuré à l'avance et on attend une grande uniformité d'une entrevue à l'autre.

Poupart (1997) propose deux arguments en faveur de l'entretien dans la recherche qualitative. Dans un premier temps l'entretien de type qualitatif serait nécessaire parce qu'une exploration en profondeur de la perspective des acteurs sociaux est jugée indispensable pour appréhender et comprendre des conduites sociales. De plus, l'entretien qualitatif serait nécessaire parce qu'il permettrait la compréhension et la connaissance de l'intérieur des dilemmes et des enjeux auxquels font face les acteurs sociaux. Enfin, l'entretien fournirait des informations susceptibles d'éclairer les réalités sociales et donnerait accès à l'expérience des acteurs du milieu.

Savoie-Zajc (2004) énumère toutefois des limites à ce mode de collecte de données, en effet, la qualité de l'échange dépend de la qualité des relations qui

s'établissent entre le participant et le chercheur. Un certain degré de sympathie et de confiance doit exister entre les deux parties. De plus, le filtre du langage joue un rôle important sinon crucial, le filtre de la communication peut voir le message initial se transformer du fait de l'interprétation qu'en fait le chercheur. Enfin, le répondant peut être tenté de dire ce que le chercheur a envie d'entendre pour lui faire plaisir ou simplement pour être bien vu.

La chercheuse a choisi de faire une entrevue de type semi-dirigée parce qu'elle est plus flexible et donne la possibilité d'approfondir une réponse en questionnant davantage. Les entrevues semi-dirigées ont été enregistrées sur bande sonore. L'enregistrement sur bande sonore des entrevues est un outil avantageux puisqu'il permet de ne faire abstraction d'aucun élément. Les enregistrements sont consignés et ont été analysés. Ils permettent de ne négliger aucun des commentaires des apprenants.

3.3.2. L'Observation

Les données peuvent aussi être collectées grâce à l'observation. Postic et De Ketele (1998, dans Savoie-Zajc, 2004) expliquent que l'observation consiste en l'action de centrer son attention sur une situation et d'en analyser la dynamique interne. Un chercheur peut effectuer des observations selon plusieurs postures, plus ou moins impliquées, comme dans le cas de l'entrevue. L'observation peut être passive dans la

mesure où il ne participe pas directement à la dynamique ambiante. Il note les comportements observés selon la pertinence perçue par rapport à la recherche; cependant, il est important de toujours noter le lieu et l'heure du début et de la fin de l'épisode observé. L'observation peut également être participante, le chercheur occupe une position impliquée; il participe pleinement à la dynamique ambiante. Bianquis-Gasser (1996, dans Savoie-Zajc, 2004) définit l'observation comme un apprentissage et comme un dispositif de travail; c'est en partageant le quotidien d'un groupe étudié que le chercheur peut tenter de dépasser le rapport déséquilibré de l'enquêteur à son objet d'étude. Il est important de noter que l'observation a elle aussi ses limites qui sont d'ordre temporel et contextuel, il faut avoir le temps de participer dans le milieu où se déroulera l'observation si l'on veut que les données soient pertinentes.

Selon Jaccoud et Mayer (1997), les notes obtenues par observation sont de nature descriptive et font état d'un travail de repérage sur le terrain et d'un compte-rendu exhaustif de la situation observée.

Dans le cadre de la présente recherche, les données reliées à l'observation dans le milieu communautaire ont été relatées dans un journal de bord. La chercheuse s'est rendue dans deux des cinq centres communautaires, à raison d'une heure, une fois par semaine pendant quatre semaines.

3.3.3. *Le journal de bord*

Poisson (1990) atteste que le recours au carnet de notes est un élément essentiel lors de l'observation. La difficulté réside dans le fait de savoir quoi écrire, « il faut choisir et noter uniquement les faits et les événements qui ont vraiment de l'importance par rapport aux buts poursuivis » (p.65-66). La sélection des éléments est essentielle et doit être minutieuse. Poisson (1990) préconise de séparer son journal de bord en deux parties; sur une page, le chercheur pourra noter les faits bruts, en face il pourra écrire les commentaires en lien avec ces mêmes faits. Le chercheur doit également inscrire la date, l'heure et l'endroit où s'est déroulée l'observation de sorte que les faits soient situés le plus précisément possible dans l'espace et dans le temps. Enfin, le chercheur tiendra compte des détails auxquels il accordera un sens particulier, notamment au niveau des interactions entre les personnes observées.

Dans le cadre de cette recherche, la chercheuse s'est rendue dans les centres communautaires munie d'un stylo et d'un cahier dans lequel elle notait toutes les données lui semblant pertinentes en rapport avec sa recherche. Dans un premier temps, elle a décrit la classe comme lieu physique, puis les apprenants, enfin elle a détaillé avec le plus de précision possible les interactions qu'il y avait entre eux avant de s'intéresser au contenu de l'atelier. Suivant un ordre chronologique, la chercheuse a raconté étape par étape les événements qui se déroulaient au sein de la classe, en prenant soin de noter l'attitude des apprenants quant aux différents exercices proposés en classe.

Lors de la première séance, la chercheuse a été présentée au groupe par la responsable du centre communautaire. La responsable a expliqué à tous les raisons de la présence d'une tierce personne pendant l'atelier. Elle a ensuite lu le formulaire de consentement et s'est assurée que tous comprenaient bien l'engagement que cela signifiait. Chaque mot susceptible d'être moins bien compris a été expliqué et chacun a pu signer le formulaire de consentement s'il le souhaitait. Une fois le formulaire signé, les apprenants ayant compris quel était le rôle de la chercheuse, cette dernière s'est tenue à l'écart du groupe pour prendre ses notes et n'est intervenue dans aucune des activités proposées.

La chercheuse a ciblé les périodes d'enseignement dans lesquelles étaient pratiquées des activités de français. Elle se tenait à l'écart du groupe classe, de façon à être la plus discrète possible pour ne pas déranger le cours normal de la période d'enseignement. Le déroulement du cours, les questions posées, le matériel utilisé ainsi que les attitudes des apprenants, leurs propres questions et les interactions qu'ils avaient entre eux et avec l'enseignant ont été notés comme une prise de note dans un cours magistral. Une fois ce premier travail fait, la chercheuse a mis au propre toutes ses données, ce qui lui a permis de faire ressortir des éléments susceptibles de fournir un plus large éclairage lors de l'analyse des données d'entrevues.

3.3.4. Le matériel écrit

Enfin, le matériel écrit reste le dernier élément qui a permis à la chercheuse de collecter des données. Pour Kelly (1984, dans Cellard, 1997), l'analyse documentaire est une méthode de collecte de données qui élimine l'éventualité d'une influence quelconque qu'exercerait la présence ou l'intervention d'un chercheur. Cellard (1997) affirme que le contexte dans lequel le document a été produit est un élément non-négligeable. Il s'agit alors de bien comprendre où, quand, pourquoi et à qui était destiné le document afin d'être en mesure de prendre en compte tous les aspects inhérents au document.

Par matériel écrit, la chercheuse entend ici toutes les données écrites recueillies dans les centres communautaires, soit des documents distribués aux apprenants pendant les périodes d'enseignement.

En résumé, les données ont été recueillies au cours de l'hiver 2008, grâce aux entrevues, au journal de bord et au matériel écrit utilisé par les animateurs pendant leur enseignement. C'est avec l'ensemble de ces données que la chercheuse entreprendra son analyse.

3.4. Procédures de traitement des données

Pour Savoie-Zajc (2004), le chercheur démarre par une question de recherche qu'il formule d'abord largement et qui va se préciser au cours de la démarche. Il s'engage dans un cycle de trois phases : l'échantillonnage théorique, la collecte de données et l'analyse inductive des données. Ce cycle se répète jusqu'à saturation des données. Le processus de recherche au lieu d'être ferme, rigide et fermé sera plus souple, le chercheur peut prendre en compte les événements vécus en cours de recherche, ses propres prises de conscience et les réactions des répondants. Une fois la saturation des données atteinte, le chercheur formule sa théorie dite ancrée ou enracinée car elle provient des observations tirées de la réalité. Elle ne tend pas à généraliser un savoir, mais bien à déboucher sur des hypothèses de travail et des suggestions d'application de cette théorie.

Afin de valider les données recueillies, Dolbec et Clément (2004) proposent la technique de la triangulation. La triangulation est une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et jumelle plusieurs perspectives, qu'elles soient théoriques, méthodologiques ou par rapport à des personnes (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Cette technique permet au chercheur d'ajouter une autre perspective et de diminuer sa subjectivité. Il peut y avoir différents types de triangulation, le chercheur peut utiliser plusieurs méthodes pour recueillir les données, différentes méthodes pour interpréter les données, questionner différents informateurs ou encore faire appel à

différents chercheurs. Dans le cadre de la présente recherche, la triangulation s'effectue grâce aux différents instruments utilisés pour collecter nos données. Entrevues semi-dirigées de responsables et d'apprenants, matériel didactique utilisé dans les centres communautaires et observations dans la classe consignées à l'aide d'un journal de bord ont permis de recueillir différentes données indispensables pour une analyse de qualité.

La recension des écrits et l'analyse amènent le chercheur à choisir un ancrage théorique. La lecture d'ouvrages théoriques fournit les concepts grâce auxquels on peut interpréter les données. En général, le but de l'analyse de données est de produire une théorie, cependant, devant l'envergure de la tâche, la plupart des recherches qualitatives se contente de proposer des concepts qui témoignent d'un travail théorique. Dans le cadre de cette recherche, la triangulation s'effectue grâce aux différents appuis théoriques utilisés pour analyser les données recueillies dans plusieurs centres communautaires.

3.4.1. Transcription des données

Les neuf entrevues enregistrées sur bandes sonores ont été retranscrites intégralement et sans modification majeure respectant ainsi la formulation des propos des participants à la recherche.

3.4.2. Analyse de contenu

L'analyse consiste à attribuer un sens aux données recueillies et à démontrer comment elles répondent à la question que le chercheur a soulevée. Dans le cadre de la présente recherche, une analyse de contenu sera effectuée.

D'après Mucchielli (1974), l'analyse de contenu est une méthode capable d'effectuer l'exploitation totale et objective des données informationnelles. Elle a pour but premier d'éviter d'avoir recours à l'intuition ou aux impressions personnelles dans l'analyse des données. Les premiers théoriciens de l'analyse de contenu ont souhaité que celle-ci soit objective, exhaustive et méthodique. La méthodologie de l'analyse de contenu s'est construite dans le but d'éviter tout risque d'interprétation subjective.

Dans le domaine scientifique, et spécifiquement dans les sciences humaines, L'Écuyer (dans Deslauriers, 1987) affirme que :

L'analyse de contenu est une méthode visant à découvrir la signification du message étudié [...]. Sur ce point, tous les spécialistes et utilisateurs de l'analyse de contenu s'accordent pour dire que c'est une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories, des éléments du document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis. (p. 50)

Analyser le contenu d'un document écrit ou d'une communication orale, c'est donc par des méthodes sûres rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens de ce qui est présent, formuler et classer tout ce que contient ce document ou cette communication. Aktouf (1987) confirme ce que les auteurs précédents nous auront appris : « l'analyse de contenu est une technique d'étude détaillée des contenus de documents. Elle a pour rôle d'en dégager les significations, associations, intentions... non directement perceptibles à la simple lecture des documents » (p. 111).

Robert et Bouillaguet (2002) dégagent les principales phases de l'analyse de contenu, soit la pré-analyse et la catégorisation. Lors de la pré-analyse, le chercheur sait dans quelle direction et en fonction de quelles questions s'orienter. Au terme de la pré-analyse, le corpus se trouve défini, c'est-à-dire que le chercheur a entre les mains le recueil de documents spécifiques sur lesquels va s'appuyer l'analyse.

La catégorisation ou construction de catégories a pour objectif d'appliquer aux textes retenus un traitement permettant d'accéder à une signification non immédiatement visible qui n'en dénature pas le contenu initial mais répond également aux questions de la problématique. Définir des catégories revient à expliciter la compréhension intérieure que l'on a du contenu sémantique global de la base de texte. Par le fait, en fonction des choix effectués, plusieurs niveaux de catégories intermédiaires peuvent s'avérer nécessaires (catégories génériques, sous-catégories, items). (p. 26)

D'après Huberman et Miles (1991, dans Paquay, Crahay et de Ketele, 2006), l'une des principales difficultés de l'analyse de données qualitatives renvoie au processus de construction de catégories et à la définition de critères rigoureux d'un tel procédé.

La construction de catégories est la première opération d'ordre et de classification du matériel discursif, lequel, en général est abondant, complexe et épars. Grâce à ces catégories, les données sont transformées et le texte réduit de façon à ce que ses unités puissent être mises en relation, comparées et rassemblées en unités supérieures. (p. 194)

Les catégories de l'analyse de contenu doivent ensuite répondre à quatre qualités fondamentales. Elles doivent être pertinentes, exhaustives, exclusives et objectives.

La pertinence se mesure à la capacité de tenir en équilibre entre le reflet respectueux du corpus et l'expression de la problématique.

L'exhaustivité des catégories signifie que tout le corpus pertinent doit se trouver enregistré dans la grille. Le système des catégories n'est pas au point tant que cette condition n'est pas remplie. Une catégorie de secours, où l'on enregistre quelques inclassables s'avère parfois nécessaire; elle ne se justifie que dans le cas où l'on y recourt exceptionnellement, sinon, ce serait le signe que la grille comporte quelques lacunes.

L'exclusivité désigne le fait que, fondamentalement, les mêmes éléments de contenu ne doivent pas pouvoir appartenir à plusieurs catégories. Celles-ci doivent être discriminantes entre elles.

L'objectivité (tendancielle) se reconnaîtrait au fait que plusieurs codeurs bien informés de la problématique enregistreraient les unités de corpus dans les mêmes catégories.

(Huberman et Miles, 1991, dans Paquay et *al.*, 2006, p. 196)

Selon Kelly (1984, dans Ouellet et Mayer, 1991), la validité d'une analyse de contenu relève surtout de la pertinence des catégories et des unités choisies. Le chercheur ne devra donc pas négliger cette partie importante, sous peine de perdre un critère de scientificité de sa recherche.

3.5. Traitement des données d'entrevues semi-dirigées

Les données des entrevues semi-dirigées ont été codées en fonction des thèmes émergents qui ressortaient des textes. La chercheure a donc procédé à ce que Van der Maren (1996) appelle un codage ouvert.

Un codage ouvert est sans rubrique ni catégorie a priori : on ne dispose pas à l'avance d'un lexique indiquant à quel symbole (code) doit correspondre telles unités de sens. Dans ce cas, le lexique se composera au cours de chaque codage. (p. 436)

Selon Paillé et Mucchielli (2003), l'analyse thématique permet « la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique) » (p. 123-124). D'après ces mêmes auteurs, deux types de démarches thématiques sont possibles, la thématization continue⁸ et la thématization séquentielle. La thématization séquentielle se fait en deux temps :

Dans un premier temps, un échantillon du corpus est tiré au hasard et analysé dans le but de constituer une fiche thématique. Celle-ci va

⁸ La thématization continue est une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes et, simultanément, de construction de l'arbre thématique. Ainsi, les thèmes sont identifiés et notés au fur et à mesure de la lecture du texte, puis regroupés et fusionnés au besoin, et finalement hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux, regroupant des thèmes associés. Ce qui caractérise la démarche de thématization continue, c'est que cet arbre s'est construit progressivement, tout au long de la recherche, et n'est véritablement parachevé qu'à la toute fin de l'analyse de corpus. [...] La démarche en continue permet une analyse fine et riche du corpus; par contre, elle est plus complexe à mener et exige plus de temps. (Paillé et Mucchielli, 2003, p.127-128)

prendre la forme d'une liste de thèmes (hiérarchisés ou non) auxquels correspondent des définitions permettant de les identifier à la lecture du texte. Lorsqu'elle est constituée à la satisfaction du chercheur, cette fiche est ensuite appliquée, dans un deuxième temps, à l'ensemble du corpus, soit de manière stricte, soit en prévoyant la possibilité que des thèmes soient ajoutés en cours d'analyse. Cet ajout devra cependant être normalement assez limité, sans quoi on revient à la logique de thématisation continue. [...] La démarche séquentielle permet une analyse efficace et uniforme du corpus. (p. 127-128)

C'est à l'aide de la thématisation séquentielle que la chercheuse a choisi de coder ses données. Les codes se sont révélés au fur et à mesure et un regroupement par thèmes a ensuite été effectué. L'arbre s'est donc construit progressivement, tributaire d'essais et d'erreurs, évoluant au gré de l'analyse du corpus. Cette dernière terminée, l'arbre thématique l'est aussi et se doit d'être validé.

3.5.1. Validation du codage des données d'entrevues semi-dirigées

Pour éviter tout biais dans le codage, Van der Maren (1987) propose qu'un deuxième codeur, suffisamment indépendant pour être objectif, travaille sur le même matériel que le chercheur. Une fois ce deuxième codage fait, il s'agira de faire un calcul de fiabilité.

D'après Miles et Huberman (2003), le chercheur devrait s'attendre à avoir 70% de fiabilité avec le deuxième codeur. Après ajustement, ce nombre devrait atteindre les

90%. Le calcul de la fiabilité se fait en divisant le nombre d'accords par la somme du nombre d'accords et de désaccords (Miles et Huberman, 2003). Dans le cas où l'indice de fiabilité n'atteindrait pas les 70%, le chercheur doit se demander ce qu'il en est de ses codes. Sont-ils réellement représentatifs du matériel codé?

Dans le cadre de cette recherche, deux professeures d'université ont accepté de procéder à un premier codage des données. Ces codeurs experts avaient à leur disposition les questions de recherche, les objectifs de recherche, la grille d'analyse ainsi que les unités significatives de six entrevues, trois entrevues d'apprenants ainsi que trois entrevues de responsables, soit plus de la moitié de notre matériel d'analyse.

Avec le premier codeur, l'indice de fiabilité s'est élevé à 57% pour les apprenants et à 60 % pour les responsables. Avec le deuxième codeur, l'indice de fiabilité s'élevait à 72% pour les apprenants et à 55% pour les responsables. Aucun nouveau thème n'a été suggéré, mais plusieurs catégories ont émergé, démontrant que la grille d'analyse de la chercheuse manquait de précision. La grille d'analyse a donc été revue, corrigée et les catégories ont été précisées (essentiellement celles en rapport avec les responsables).

Considérant que les catégories proposées par les deux codeurs experts regroupaient les mêmes éléments synonymiques, la grille d'analyse des données des apprenants a été retravaillée, mais la chercheuse n'a pas procédé à un deuxième codage

avec les codeurs experts. Estimant que les 72% de fiabilité de l'un des codeurs permettaient de justifier la grille, la chercheuse a simplement pris en considération et ajouté les codes proposés par les deux codeurs.

En ce qui concerne les données des responsables, les indices de fiabilité très faibles ont prouvé qu'un deuxième codage était plus judicieux pour s'assurer que le remaniement de la grille d'analyse était correct. Les deux mêmes professeures ont donc procédé à un deuxième codage. Une grille d'analyse plus précise et prenant en considération les catégories suggérées leur a été proposée. Avec le premier codeur, l'indice de fiabilité s'est élevé à 76% (contre les 60% initiaux). Avec le deuxième codeur l'indice de fiabilité s'est élevé à 82% (contre les 55% initiaux).

Selon les auteurs précédemment cités, l'indice de fiabilité est suffisamment élevé pour estimer que le codage et la grille d'analyse de la chercheuse sont valides.

3.6. Traitement des données du journal de bord

Le matériel contenu dans le journal de bord n'a pas fait l'objet d'une analyse détaillée, il constitue un élément de soutien permettant de clarifier ou d'ajouter un éclairage plus particulier à l'analyse des données d'entrevues semi-dirigées. Le journal de bord a essentiellement permis d'enrichir l'information en ce qui concerne l'analyse

de l'enseignement et de l'apprentissage de la littératie dans la classe. En effet, les données collectées grâce à l'observation faisaient état d'une situation particulière dans un contexte particulier. De ce fait, elles relatent essentiellement des informations sur les exercices proposés en classe et sur le matériel utilisé ainsi que sur les interactions entre l'animateur et les apprenants et entre les apprenants en sous-groupes. Ces éléments aident alors à dresser un portrait plus global de la situation des ateliers de lecture et d'écriture des centres d'alphabétisation.

3.7. Traitement des données du matériel écrit

La plupart du matériel pédagogique utilisé durant les périodes d'observation de la chercheuse était du matériel créé de toute pièce ou encore du matériel de lecture de la vie courante. La chercheuse a pu observer qu'aucun livre de référence particulier, aucun cahier d'exercices proprement dit n'était employé pendant les périodes d'enseignement. Bail, facture, article de journal régional ont servi de support dans le cadre des périodes d'enseignement, il sera alors pertinent d'exploiter ces éléments lors de l'analyse des données. En effet, cela permettra de mettre en relation les dires des apprenants et des responsables et leurs pratiques sur le terrain.

Toutes les données recueillies sur le terrain, que ce soit lors des entrevues, des périodes d'observation ou par le biais du matériel écrit, seront prises en considération et analysées en profondeur dans le but de répondre le plus précisément aux questions de recherche soulevées.

Chapitre 4

Présentation des résultats de recherche

Dans le présent chapitre, les résultats seront présentés à partir de la grille d'analyse produite. Chacun des thèmes énoncés dans la grille d'analyse sera élaboré dans un premier temps en rapport avec les témoignages des responsables et dans un deuxième temps aux vues des témoignages des apprenants. Chacune des catégories sera explorée et permettra de mettre en relation les dires des personnes interrogées en fonction de leur statut au sein du centre communautaire et de répondre aux questions de recherche. Ce chapitre est donc consacré à l'analyse des données obtenues à la suite des entrevues. Les notes colligées lors des différentes périodes d'observation seront également exploitées dans cette partie, ce dans le but d'amener des informations pertinentes à la réflexion.

4.1. Présentation des grilles d'analyse

Afin que le lecteur puisse considérer dans son ensemble les données obtenues lors des entrevues réalisées avec les responsables et les apprenants des centres communautaires, les deux canevas des entrevues se retrouvent dans les appendices A et B.

Un premier tableau thématique a été élaboré à partir des entrevues des responsables (tableau 1), puis un second à partir des entrevues des apprenants (tableau 2). Au cours de l'élaboration de ces tableaux, il a été mis à jour que les catégories

pouvaient être différentes alors que les thèmes étaient similaires. Une grille d'analyse commune (tableau 3) a donc été réalisée de façon à regrouper les thèmes et permettre de visualiser les similitudes et les différences entre les catégories. Le tableau 3 est donc la grille adoptée à des fins d'analyse.

De ce fait, la grille tient compte des mêmes thèmes pour les apprenants et pour les responsables, bien que les catégories diffèrent.

Les différents tableaux présentent un thème appelé Bruit. Dans ce thème, se retrouvent des extraits d'entrevues qui n'ont pu être classés dans aucun autre thème. Ces extraits ne sont pas indispensables à l'analyse, il s'agit principalement de digressions survenues au cours de l'entrevue. Ne pas les analyser ne compromet en rien la rigueur scientifique de cette recherche.

Tableau 1 : tableau thématique des données des entrevues avec les responsables

THÈMES	CATÉGORIES
	Responsables
1. PORTRAIT (description et caractéristiques des apprenants)	1.1. Description des apprenants 1.2. Niveau de scolarisation des apprenants 1.3. Accueil des apprenants (<i>sélection du centre ou demande des apprenants</i>)
2. MOTIVATIONS (ce qui pousse les apprenants à agir)	2.1. Fierté et valorisation 2.2. Plaisir 2.3. Présence dans le programme (<i>décrochage ou persévérance des apprenants</i>)
3. BUTS (les objectifs visés par les apprenants et verbalisation de ces objectifs par les responsables)	3.1. Alphabétisation (<i>objectifs des apprenants verbalisés par les responsables</i>)
4. RESSOURCES (moyens grâce auxquels les apprenants entreprennent les démarches d’alphabétisation)	4.1. Réseau amical 4.2. Organisme social 4.3. Centre local d’emploi
5. ORGANISME COMMUNAUTAIRE (description et caractéristiques du centre communautaire)	5.1. Philosophie du centre (<i>mandat général</i>) 5.2. Objectifs du centre (<i>buts spécifiques à atteindre</i>) 5.3 Ressources financières (<i>dont le centre dispose</i>) 5.4. Parcours des responsables et des animateurs
6. DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE (description et caractéristiques du programme d’alphabétisation dans un centre communautaire)	6.1. Approches pédagogiques (<i>stratégies utilisées pour aborder l’alphabétisation</i>) 6.2. Apprentissages effectués (<i>résultats de l’alphabétisation</i>) 6.3. Matériel (<i>objets faits maison, ordinateur, etc.</i>) 6.4. Évaluation (<i>outils, tests, rapports</i>) 6.5. Éléments d’apprentissage (<i>contenu, matières proposées : français, mathématiques, histoire</i>) 6.6. Profil du programme (<i>durée, description des caractéristiques du programme</i>)

Tableau 2 : tableau thématique des données des entrevues avec les apprenants

THÈMES	CATÉGORIES
	Apprenants
1. PORTRAIT (description et caractéristiques des apprenants)	1.4. Perceptions de l'école 1.5. Niveau de scolarisation 1.6. Degré d'alphabétisation déclaré 1.7. Perceptions d'eux-mêmes
2. MOTIVATIONS (ce qui pousse les apprenants à agir)	2.4. Réseau social 2.5. Autonomie 2.6. Plaisir
3. BUTS (les objectifs visés par les apprenants et verbalisation de ces objectifs par les responsables)	3.2. Développement familial 3.3. Accès à l'emploi 3.4. Bénévolat 3.5. Volonté d'apprendre à lire et à écrire 3.6. Autres
4. RESSOURCES (moyens grâce auxquels les apprenants entreprennent les démarches d'alphabétisation)	4.4. Réseau amical 4.5. Organisme social
5. ORGANISME COMMUNAUTAIRE (description et caractéristiques du centre communautaire)	5.5. Le sentiment d'appartenance 5.6. Autres
6. DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE (description et caractéristiques du programme d'alphabétisation dans un centre communautaire)	6.7. Approches pédagogiques (<i>stratégies utilisées pour aborder l'alphabétisation</i>) 6.8. Apprentissages effectués (<i>résultats de l'alphabétisation</i>) 6.9. Matériel (<i>objets, outils</i>) 6.10. Les difficultés (<i>ressenties ou vécues par les apprenants</i>)

Tableau 3 : grille d'analyse pour les entretiens des responsables et des apprenants

THÈMES	CATÉGORIES	
	Responsables	Apprenants
1. PORTRAIT (description et caractéristiques des apprenants)	1.1. Description des apprenants 1.2. Niveau de scolarisation des apprenants 1.3. Accueil des apprenants (<i>sélection du centre ou demande des apprenants</i>)	1.4. Perceptions de l'école 1.5. Niveau de scolarisation 1.6. Degré d'alphabétisation déclaré 1.7. Perceptions d'eux-mêmes
2. MOTIVATIONS (ce qui pousse les apprenants à agir)	2.1. Fierté et valorisation 2.2. Plaisir 2.3. Présence dans le programme (<i>décrochage ou persévérance des apprenants</i>)	2.4. Réseau social 2.5. Autonomie 2.6. Plaisir
3. BUTS (les objectifs visés par les apprenants et verbalisation de ces objectifs par les responsables)	3.1. Alphabétisation (<i>objectifs des apprenants verbalisés par les responsables</i>)	3.2. Développement familial 3.3. Accès à l'emploi 3.4. Bénévolat 3.5. Volonté d'apprendre à lire et à écrire 3.6. Autres
4. RESSOURCES (moyens grâce auxquels les apprenants entreprennent les démarches d'alphabétisation)	4.1. Réseau amical 4.2. Organisme social 4.3. Centre local d'emploi	4.4. Réseau amical 4.5. Organisme social

<p>5. ORGANISME COMMUNAUTAIRE (description et caractéristiques du centre communautaire)</p>	<p>5.1. Philosophie du centre (<i>mandat général</i>) 5.2. Objectifs du centre (<i>buts spécifiques à atteindre</i>) 5.3 Ressources financières (<i>dont le centre dispose</i>) 5.4. Parcours des responsables et des animateurs</p>	<p>5.5. Le sentiment d'appartenance 5.6. Autres</p>
<p>6. DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE (description et caractéristiques du programme d'alphabétisation dans un centre communautaire)</p>	<p>6.1. Approches pédagogiques (<i>stratégies utilisées pour aborder l'alphabétisation</i>) 6.2. Apprentissages effectués (<i>résultats de l'alphabétisation</i>) 6.3. Matériel (<i>objets faits maison, ordinateur, etc.</i>) 6.4. Évaluation (<i>outils, tests, rapports</i>) 6.5. Éléments d'apprentissage (<i>contenu, matières proposées : français, mathématiques, histoire</i>) 6.6. Profil du programme (<i>durée, description des caractéristiques du programme</i>)</p>	<p>6.7. Approches pédagogiques (<i>stratégies utilisées pour aborder l'alphabétisation</i>) 6.8. Apprentissages effectués (<i>résultats de l'alphabétisation</i>) 6.9. Matériel (<i>objets, outils</i>) 6.10. Les difficultés (<i>ressenties ou vécues par les apprenants</i>)</p>
<p>7. BRUIT</p>		

4.2. Description des grilles d'analyse

Cette recherche ayant pour premier objectif de connaître une population adulte identifiée comme illettrée, le premier thème établi a été nommé Portrait. Ce thème permet de mettre l'accent sur la description et les caractéristiques des apprenants vues par les responsables et par les apprenants eux-mêmes. Dans un premier temps, les responsables esquissent un profil des apprenants, donnent des renseignements sur leur degré de scolarisation et élaborent quant à l'accueil qui leur est réservé dans le centre communautaire. Ce premier thème permet également de mettre en évidence les propos des apprenants. Ainsi, les apprenants témoignent de leur perception d'eux-mêmes et de l'école (telle qu'ils l'ont fréquentée plus jeune). Ils abordent également leur niveau de scolarisation et leur niveau d'alphabétisation déclarée. Une différence a été établie entre ces deux codes. Par niveau de scolarisation, la chercheuse entend tout ce qui a un rapport avec un niveau scolaire, par exemple : secondaire 2 ou encore sixième année du primaire. Le niveau d'alphabétisation déclarée par l'apprenant correspond à ce que l'apprenant dit quant à ses compétences en littératie, par exemple certains mentionnent le fait qu'ils ne savaient pas lire ou pas écrire ou qu'ils avaient de la difficulté à l'école.

La compréhension des motivations et des buts des apprenants à vouloir se réinvestir dans un processus d'apprentissage est un élément essentiel à la recherche. Bien que motivations et buts soient souvent synonymes, il existe une différence

sémantique entre ces deux vocables. Les motivations correspondent à ce qui a poussé les apprenants à se réinvestir, les buts réfèrent aux objectifs qu'ils souhaitent atteindre. La grille d'analyse permet d'ores et déjà de constater que les responsables et les apprenants n'appréhendent pas les motivations et les buts de la même manière.

Le deuxième objectif de cette recherche était d'apprécier les services offerts, ainsi que les stratégies utilisées pour augmenter le niveau de littératie des apprenants et de faire état d'une situation générale à l'aide d'informations recueillies dans cinq centres communautaires. Dans cette mesure, la grille d'analyse met en évidence les thèmes : Ressources, Organisme communautaire et Développement de la littératie. Les ressources présentées par les responsables et les apprenants sont sensiblement les mêmes : organisme social, réseau amical ou centre local d'emploi. Le tableau 3 permet de visualiser la différence significative existant entre les catégories émergentes. Les responsables détaillent la philosophie, les objectifs, les ressources financières et le parcours des responsables du centre communautaire alors que les apprenants font principalement état du sentiment d'appartenance qui les habite.

Les catégories se retrouvant dans le thème Développement de la littératie semblent similaires. Les approches pédagogiques, les apprentissages effectués et le matériel sont décrits autant par les responsables que par les apprenants. L'évaluation, les

éléments d'apprentissage et le profil du programme sont détaillés par les responsables tandis que les apprenants font part de leurs difficultés.

Dans son cadre théorique, la chercheure a mis de l'avant une nuance entre développement de la littératie et de l'alphabétisation. Or, par deux fois, la chercheure emploie le mot alphabétisation dans sa grille d'analyse, notamment pour qualifier les thèmes Ressources et Développement de la littératie. La chercheure tient à préciser qu'elle n'utilise pas là ces deux mots de manière synonymique et qu'elle fait toujours une distinction entre ces deux vocables. Cependant, le terme alphabétisation ayant été clairement prononcé par les participants à la recherche, la chercheure ne peut en faire fi. Par conséquent, lors de l'analyse, la chercheure expliquera dans quelle mesure il est préférable de parler de développement de la littératie dans le cadre d'un centre communautaire plutôt que d'alphabétisation.

Les résultats seront présentés thème par thème. Dans un premier temps, les propos des responsables seront traités, ceux des apprenants suivront et l'analyse en découlera.

4.3. Portrait des apprenants

THÈMES	CATÉGORIES	
	Responsables	Apprenants
1. PORTRAIT (description et caractéristiques des apprenants)	1.1. Description des apprenants 1.2. Niveau de scolarisation des apprenants 1.3. Accueil des apprenants (<i>sélection du centre ou demande des apprenants</i>)	1.4. Perceptions de l'école 1.5. Niveau de scolarisation 1.6. Degré d'alphabétisation déclaré 1.7. Perceptions d'eux-mêmes

Tableau 4 : portrait, extrait de la grille d'analyse des entrevues

4.3.1. Portrait des apprenants fait par les responsables

Les responsables font un portrait détaillé de la clientèle qu'ils accueillent dans leur organisme communautaire. Il s'agit souvent de personnes vivant une grande pauvreté, exclues socialement et isolées. De plus en plus, certaines ont des problèmes de santé mentale et présentent des dépendances aux drogues et à l'alcool, ce qui a contribué encore plus à leur isolement. Pourtant variée, la clientèle présente quelques caractéristiques communes. On retrouve souvent des personnes ayant quitté l'école tôt

pour diverses raisons et le manque de stimulation en lecture leur a fait perdre certaines de leurs habiletés.

Pour les responsables, les apprenants ont deux grandes caractéristiques : ce sont des personnes qui endurent la pauvreté, autant financière que sociale, et qui vivent beaucoup d'isolement. Par ailleurs, beaucoup ont une faible estime d'elles-mêmes, manquent de confiance en elles. Certaines ont des problèmes de santé mentale, des handicaps physiques ou une déficience intellectuelle. D'autres ont des problèmes de toxicomanie et plusieurs ont de sérieuses difficultés d'apprentissage.

Les responsables déclarent que le niveau de scolarisation des apprenants fréquentant le centre communautaire est varié. Tous, ou presque, ont été scolarisés durant leurs années de primaire, ils ont donc été initiés à la lecture et à l'écriture. La plupart ont quitté l'école à la fin du primaire ou au début du secondaire. Un responsable déclare que, parfois, les apprenants fréquentant son centre sont « *analphabètes complets* » à leur arrivée. D'autres certifient que leurs apprenants sont des « *analphabètes fonctionnels* », leur niveau de scolarité est donc un peu plus élevé et ils cherchent à s'instruire plus qu'à s'alphabétiser.

L'accueil des apprenants se fait la plupart du temps sur une base volontaire, les apprenants demandent à venir apprendre. Cependant, le centre communautaire

sélectionne une partie de sa clientèle par le biais d'organismes sociaux ou du centre local d'emploi qui leur réfèrent des personnes dans le besoin. La politique des centres communautaires n'est pas la même que celle des centres d'éducation aux adultes. En effet, la structure d'accueil, les approches et les exigences sont différentes. Les centres d'éducation aux adultes cherchent essentiellement à amener les apprenants vers l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires, de sorte que ceux-ci puissent poursuivre leur formation au cégep ou dans des centres de formation professionnelle. Les objectifs ciblés semblent éloignés des buts des apprenants des centres communautaires. Il est alors fort probable que le centre communautaire soit un environnement plus adapté aux besoins des apprenants qui s'y présentent.

Le portrait des apprenants dressé par les responsables permet de comprendre en partie qui sont les apprenants qui fréquentent leur organisme communautaire.

4.3.2 Autoportrait des apprenants

Les responsables affirment que les apprenants ont quitté l'école très jeunes. Il est intéressant de constater quelles sont les raisons qui les ont poussés à décrocher de l'école. Dans cette mesure, les perceptions de l'école par les apprenants sont une mine

non négligeable d'informations. L'école est perçue comme une source de frustration, le professeur n'aidait pas assez les apprenants, les laissant de côté face à leurs difficultés et à leurs échecs. Le système scolaire n'était pas à l'écoute de leurs besoins au moment où ils éprouvaient des difficultés.

Le niveau de scolarisation et le degré d'alphabétisation déclarés sont faibles. La plupart des apprenants interrogés ont arrêté l'école en secondaire 2 ou 4, ils ont quitté l'école tôt pour entrer sur le marché du travail ou parce que l'école ne leur apportait rien. Beaucoup disent qu'ils ne savaient ni lire, ni écrire en quittant le système scolaire : *« Avant, je n'étais pas capable d'aller chercher ou de faire les courses. [...] Je ne pouvais pas compter quand on me rendait la monnaie »*; *« Avant, je n'étais pas capable de lire des lettres, je devais demander à une personne fiable »*.

Cependant, bien que certains disent ne savoir ni lire, ni écrire, d'autres affirment simplement avoir des difficultés : *« J'avais de la misère à écrire des phrases, des mots, il y a certains mots que je suis capable d'écrire et d'autres mots j'ai de la misère, mettons que tu me demanderais d'écrire un texte, je ne serais pas capable »*; *« Je savais lire et écrire sauf que j'avais oublié des choses pis c'est une des raisons pourquoi que je suis venu »*. S'agit-il d'une clientèle que l'on pourrait qualifier d'« analphabète fonctionnelle » ?

4.3.3. Analyse

En premier lieu, il semble que responsables et apprenants ont des idées communes quant au degré d'alphabétisation de ces derniers. Les responsables parlent d'« analphabète fonctionnel » quand les apprenants affirment qu'ils savaient lire et écrire avec difficulté. Les deux parties verbalisent-elles la même chose?

Les habiletés en lecture et en écriture ne sont pas suffisamment intégrées chez l'analphabète fonctionnel pour qu'il puisse être entièrement autonome et capable de résoudre des problèmes de la vie courante. Cependant, il maîtrise les correspondances graphies-sons lorsqu'elles ne comportent pas de difficultés particulières (Fugazzi, 1994). Les apprenants, lorsqu'ils disent savoir lire et écrire avec difficulté, verbalisent le fait qu'ils maîtrisent certaines habiletés, comme reconnaître les lettres ou lire quelques mots. Cependant, ces habiletés ne sont pas suffisantes pour qu'ils soient complètement autonomes. Les définitions des responsables et des apprenants se rejoignent dans la mesure où la lumière est faite sur les habiletés possédées par ces derniers. Ces apprenants sont alors décrits comme des analphabètes fonctionnels.

Néanmoins, catégoriser ces groupes d'apprenants entre différents niveaux de difficulté en lecture et en écriture n'est pas le but de la recherche. En effet, la chercheuse tente de faire le point sur le développement de la littératie d'adultes dans les centres communautaires. De ce fait, il est pertinent de comprendre le niveau des apprenants au vu de la classification des niveaux de littératie faite par l'OCDE (2000). Si l'on comprend la littératie comme une habileté qui se développe tout au long de la vie et qui englobe tous les aspects de la vie de l'apprenant (Masny, 2001; Pierre, 2003), les apprenants se retrouvent dans les catégories un et deux des niveaux de classification de la littératie. Certains d'entre eux peuvent prétendre avoir atteint le niveau trois de littératie puisqu'ils ont fréquenté un établissement scolaire pendant plusieurs années. Toutefois, rien n'indique avec précision que la fréquentation scolaire ait permis d'accéder à ce niveau puisque, bien qu'ayant été en secondaire, ils n'ont pas terminé leurs études, ni obtenu leur diplôme.

Le niveau de scolarisation déclaré par les apprenants eux-mêmes et par les responsables permet donc de comprendre où se situent les apprenants lorsqu'ils arrivent dans le centre communautaire pour « *apprendre à lire et à écrire* ». Les responsables ont alors la mission de cerner le niveau de littératie des apprenants pour pouvoir offrir un enseignement adapté à leurs besoins.

Les responsables décrivent les apprenants comme une population ayant vécu de nombreuses difficultés tant au niveau familial que scolaire, social ou médical. La plupart ne sont plus sur le marché du travail et vivent dans l'exclusion faute de réinsertion. Cette population vit la pauvreté quotidiennement. Le conseil national du bien-être social dresse chaque année un profil de la pauvreté, il fait état du lien qui existe entre le niveau de scolarisation et l'exclusion sociale. Plus le niveau de scolarisation est faible, plus grands sont les risques de vivre dans la pauvreté (Conseil national du bien-être social, 2006). Le lien entre le niveau d'alphabétisation déclaré par les apprenants interrogés, soit un faible niveau de scolarisation, et les qualificatifs employés par les responsables des centres communautaires : « *qui vivent la pauvreté* », « *exclus* », « *faible estime d'eux-mêmes* » est alors évident.

Les perceptions que les apprenants ont de l'école sont plutôt négatives. Cette institution, source d'échec et de frustration leur laisse un goût amer. La plupart ont quitté l'école primaire ou secondaire sans avoir obtenu leur diplôme, ce sont alors des décrocheurs. Bien que la recherche ne tente pas de comprendre pourquoi ces apprenants ont décroché, Careau et Fournier (2002) établissent que les perceptions, le sentiment par rapport à l'école et le bien-être dans le milieu scolaire sont des éléments fondamentaux qui permettent de prévenir le décrochage scolaire. Dans la mesure où les apprenants fréquentant les centres communautaires ont eu un parcours scolaire difficile, il est important de le prendre en compte comme clientèle adulte avec des connaissances antérieures (Mucchielli, 2006). Il est alors question d'adapter les interventions

éducatives en fonction de l'âge des apprenants et de leur parcours scolaire (Patry, 2004). La motivation, le concept de soi, la perception du temps et l'expérience sont des différences non négligeables qu'il faut connaître et prendre en compte (Patry, 2004) pour s'adapter à la clientèle adulte.

La perception des apprenants d'eux-mêmes est un point important quant à la motivation à effectuer un apprentissage (Careau et Fournier, 2002). Plus la perception de soi est bonne, plus la motivation à entreprendre une activité d'apprentissage est présente. Dans cette recherche, les apprenants se perçoivent comme ayant des difficultés à lire et à écrire, leur parcours scolaire a été difficile et, pourtant, ils entreprennent d'eux-mêmes une démarche de développement de la littératie. Leurs propres perceptions d'eux-mêmes sont alors essentielles à la démarche. Il s'agit donc pour les responsables d'entretenir une perception positive chez les apprenants pour maintenir la motivation à l'apprentissage.

Les centres communautaires accueillent des apprenants de tous âges et de tout horizon. La participation est principalement volontaire à moins que le centre local d'emploi ou le CLSC (Centre local de services communautaires) ne réfère une personne particulièrement. Le critère de sélection est important pour comprendre les buts et motivations des apprenants.

4.4. Motivations et buts

THÈMES	CATÉGORIES	
	Responsables	Apprenants
2. MOTIVATIONS (ce qui pousse les apprenants à agir)	2.1. Fierté et valorisation 2.2. Plaisir 2.3. Présence dans le programme (<i>décrochage ou persévérance des apprenants</i>)	2.4. Réseau social 2.5. Autonomie 2.6. Plaisir
3. BUTS (les objectifs visés par les apprenants et verbalisation de ces objectifs par les responsables)	3.1. Alphabétisation (<i>objectifs des apprenants verbalisés par les responsables</i>)	3.2. Développement familial 3.3. Accès à l'emploi 3.4. Bénévolat 3.5. Volonté d'apprendre à lire et à écrire 3.6. Autres

Tableau 5 : Motivations et buts, extrait de la grille d'analyse des entrevues

Les deux thèmes exposés permettent de rendre compte des différentes perceptions des responsables et des apprenants quant aux motivations (ce qui poussent les apprenants à agir) et aux buts (les objectifs que les apprenants souhaitent atteindre). En effet, les responsables et les apprenants n'identifient pas les mêmes caractéristiques. Les apprenants détaillent beaucoup les objectifs qu'ils souhaitent atteindre alors que pour les responsables, il est question d'alphabétisation uniquement.

4.4.1. Motivations et buts des apprenants décrits par les responsables

Les responsables identifient trois aspects dans le thème Motivations et un aspect dans le thème Buts. Ils font état de développement de la confiance et de l'estime de soi grâce au programme. La fierté, la valorisation et le plaisir éprouvés par les apprenants lorsqu'ils voient les progrès qu'ils font sont une source importante de motivation. Sans plaisir les apprenants ne se rendraient pas au centre communautaire et il n'y aurait pas d'apprentissage, selon les responsables.

La catégorie « présence dans le programme », identifiée par les responsables fait état de ce qui incite les apprenants à rester ou à décrocher du programme d'alphabétisation : « *Les personnes qui ne se rendent pas au bout du processus d'alpha, ça va être des difficultés spécifiques d'apprentissage* »; « *parce qu'on travaille avec des gens qui ont un vécu difficile qui fait que ça pourrait être des raisons qui font qu'ils n'iront pas jusqu'au bout* ».

Dans le thème Buts, les responsables verbalisent les objectifs visés par les apprenants. L'objectif est l'alphabétisation. Bien que ce concept soit très général, les

responsables estiment que les apprenants viennent d'abord et avant tout apprendre à lire et à écrire. Aucun but plus spécifique n'est mis de l'avant.

4.4.2. Motivations et buts des apprenants

Les apprenants précisent autrement leurs sources de motivation. Dans un premier temps, le réseau social est important. En effet, connaître du monde, briser l'isolement social est un élément essentiel à la vie de l'apprenant. Le centre communautaire devient un endroit où l'on rencontre des gens qui connaissent des difficultés similaires, tant au niveau de l'apprentissage qu'au niveau de la pauvreté. On se reconnaît, on ne se juge pas, on se comprend.

Acquérir de l'autonomie devient une motivation et non un but à atteindre. Les apprenants verbalisent l'autonomie comme quelque chose qu'ils ont déjà, mais qu'il faut consolider. Pouvoir se débrouiller seul, voir les progrès effectués sont une source de motivation. Cet apprentissage effectué leur donne envie de continuer.

Enfin, le plaisir est indéniable et indispensable. Les apprenants admettent que, sans plaisir, ils ne se rendraient pas au centre et ne suivraient pas les cours d'alphabétisation.

Les buts des apprenants sont toutefois plus clairement établis. L'alphabétisation n'étant pas une fin en soi, les apprenants précisent les objectifs qu'ils souhaitent atteindre. Apprendre à lire et à écrire pour aider leurs enfants à faire leurs devoirs, trouver un emploi, faire du bénévolat pour aider les autres, lire des livres. Il existe un but précis pour ces apprenants. Ils envisagent des retombées pratiques à leur apprentissage.

4.4.3 Analyse

Les catégories qui ont émergé lors de l'analyse des propos des responsables et des apprenants permettent d'identifier les motivations et les buts des apprenants qui entament un programme d'alphabétisation.

La chercheuse a précisé plus haut que la perception de soi-même est un facteur important à l'apprentissage (Careau et Fournier 2002). Les responsables identifient la fierté et la valorisation ainsi que le plaisir comme sources de motivation. Pour qu'une

activité d'apprentissage soit efficace, il faut qu'elle soit significative aux yeux de l'apprenant et qu'elle corresponde à ses intérêts (Viau, 1999).

Les centres communautaires s'adressant à une clientèle adulte, la notion de motivation est encore plus importante puisqu'il s'agit de personnes qui choisissent de se réinvestir dans une démarche d'apprentissage. Cette population a d'ailleurs des attentes spécifiques clairement identifiées. L'alphabétisation, vue comme l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, est un objectif reconnu par les responsables.

Les sources de motivation telles que décrites par les apprenants (réseau social, autonomie et plaisir) renvoient aux buts tels que décrits par Viau (1999). En effet, le réseau social permet à l'apprenant de prendre sa place au sein du centre communautaire, lieu de socialisation. Faire le choix de devenir autonome augmente la dynamique motivationnelle et renforce l'idée que la motivation amène l'apprenant à se réinvestir dans un apprentissage. L'autonomie, source de motivation par choix, est également un but social qui amène l'individu à prendre sa place dans une sphère plus grande que l'école, soit le quartier. Enfin, le plaisir est la source de motivation la plus importante. Plus encore que l'utilité ou l'intérêt, il faut que l'apprenant prenne plaisir à faire ce qu'il entreprend (Viau, 1999). Le plaisir est clairement identifié par les apprenants comme par les responsables, ces derniers parlent du plaisir ressenti par les apprenants, mais par eux-

mêmes aussi. Le plaisir d'enseigner, lorsqu'il est ressenti par les apprenants, est également un facteur non négligeable de motivation à l'apprentissage (Viau, 1999).

Pourquoi les buts sont-ils si clairement identifiés par les apprenants? Dans ce contexte, la notion de formation telle que développée par Avanzini (1998) permet de comprendre pourquoi les buts des apprenants sont aussi caractéristiques. En effet, les apprenants cherchent à développer des compétences précises pouvant leur permettre d'aider leurs enfants, d'accéder à un emploi ou encore de savoir lire et écrire. L'adulte détermine lui-même les buts qu'il se fixe lorsqu'il entreprend sa formation (Besnard, 1974). De plus, l'adaptation à la vie courante (à l'aide du développement familial) et le développement d'habiletés en lecture et en écriture sont autant de caractéristiques énoncées par Avanzini (1998), il s'agit alors d'acquérir un savoir pour s'adapter à une situation.

Pouvoir aider ses enfants dans leurs devoirs et leçons, accéder à un emploi attestent de la vision utilitaire accordée à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'un des apprenants, lorsque la chercheuse a demandé ce qu'il souhaitait pouvoir lire une fois son programme achevé, a clairement admis qu'il souhaitait pouvoir lire et compléter des rapports en lien avec son futur métier. Le but de cet apprenant est concret et spécifique à l'emploi qu'il souhaite obtenir. Il ne cherche pas à aller plus loin dans cet apprentissage puisqu'il sait déjà à quoi cela lui servira. Il s'agit là de l'explication des

avantages dont l'apprenant pourrait bénéficier une fois l'apprentissage terminé (Viau, 1999). Cependant, l'intérêt se dégage également des propos des apprenants. En effet, Viau (1999) définit l'intérêt comme une source de motivation intrinsèque qui procure du plaisir lors de l'apprentissage. Les apprenants qui disent vouloir faire du bénévolat dans le cadre du centre communautaire sont des apprenants qui éprouvent du plaisir à être là où ils sont. L'intérêt réside donc dans le fait qu'ils trouveront un rôle social en aidant d'autres apprenants.

Le débat sur la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque fait couler beaucoup d'encre. Apprendre pour le plaisir d'apprendre ou apprendre pour atteindre des buts spécifiques? La motivation à apprendre des apprenants d'un centre communautaire est caractéristique de leur condition. Il est évident que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est un but particulier à atteindre pour trouver une place convenable dans la société actuelle. Trouver sa place devient alors un but social qui est une source de motivation extrinsèque.

Pourtant, bien que la motivation intrinsèque soit préconisée, il semble que la motivation extrinsèque et les intentions fixées par les responsables soient plus adéquates dans la mesure où cette clientèle doit se fixer des objectifs concrets et significatifs pour elle. L'insertion dans la vie sociale est un objectif concret et une source de motivation efficace. Prendre du plaisir est également une source essentielle de motivation. Les

apprenants n'ayant, pour la plupart, aucune obligation légale de se rendre dans un centre communautaire pour apprendre à lire et à écrire, il semble aller de soi que s'ils n'y prenaient aucun plaisir, ils ne s'y rendraient pas.

Les responsables définissent d'ailleurs les sources de décrochage des apprenants. Il est question de déménagement, d'emploi enfin trouvé ou de difficultés spécifiques (déficience, santé mentale ou graves difficultés d'apprentissage) pour lesquels le centre n'a aucune ressource.

4.5. Ressources

THÈMES	CATÉGORIES	
	Responsables	Apprenants
4. RESSOURCES (moyens grâce auxquels les apprenants entreprennent les démarches d’alphabétisation)	4.1. Réseau amical 4.2. Organisme social 4.3. Centre local d’emploi	4.4. Réseau amical 4.5. Organisme social

Tableau 6 : ressources, extrait de la grille d’analyse d’entrevues

La chercheuse nomme Ressources les moyens grâce auxquels les apprenants entreprennent les démarches auprès d’un centre d’alphabétisation. On constatera que le « réseau amical » et l’ « organisme social » sont deux catégories que l’on retrouve aussi bien chez les apprenants que chez les responsables.

4.5.1. Les ressources vues par les responsables

Les responsables identifient trois ressources qui incitent les apprenants à entreprendre des démarches d’alphabétisation. Le réseau amical est le premier facteur : un ami connaît un ami qui va dans un centre communautaire où il apprend à lire et à

écrire, il y trouve des ressources, des réponses à ses questions et convainc un autre ami de l'accompagner.

Les organismes sociaux tels que les CLSC proposent également à certaines personnes de se rendre dans un centre communautaire lorsqu'elles éprouvent des difficultés. Enfin, la plupart font affaire avec le centre local d'emploi (CLE). Le centre local d'emploi envoie dans les centres communautaires des personnes qui cherchent un emploi, mais qui ne peuvent retourner sur le marché du travail tout de suite. Il est alors intéressant de constater que la démarche n'est pas la même. Les personnes référées par le CLE ont droit à une petite compensation financière et à des avantages tels que le remboursement de leur carte d'autobus. Les apprenants ont alors l'obligation de se présenter au centre communautaire pour pouvoir bénéficier de ces compensations financières. Le CLE demande aux responsables un compte-rendu des présences et des progrès des apprenants.

4.5.2. Les ressources vues par les apprenants

Les apprenants mentionnent le réseau amical et l'organisme social comme ressources. Le réseau amical est clairement établi, il s'agit principalement d'« *un ami qui*

connaissait le centre » ou « parce que c'était dans mon coin, où je demeure, je connaissais un petit peu déjà les professeurs et des gens qui avaient fait leur inscription ».

L'organisme social est également mentionné. Action Jeunesse ou le CLSC sont des organismes cités par les apprenants comme leur ayant conseillé de venir dans ce centre spécifique.

4.5.3. Analyse

Le centre local d'emploi (CLE) propose une compensation financière aux apprenants pour aller dans le centre d'apprentissage. Pourtant, aucun apprenant n'en fait mention, ni dans les ressources, ni dans les motivations. On pourrait croire que l'argent est une source de motivation, surtout lorsque l'on vit la pauvreté quotidiennement. Est-ce par pudeur que ces derniers n'en ont pas parlé? Les responsables affirment que les apprenants ne viennent pas pour l'argent et qu'ils trouvent leur source de motivation dans les éléments présentés plus haut.

4.6. Organisme Communautaire

THÈMES	CATÉGORIES	
	Responsables	Apprenants
5. ORGANISME COMMUNAUTAIRE (description et caractéristiques du centre communautaire)	5.1. Philosophie du centre (<i>mandat général</i>) 5.2. Objectifs du centre (<i>buts spécifiques à atteindre</i>) 5.3 Ressources financières (<i>dont le centre dispose</i>) 5.4. Parcours des responsables et des animateurs	5.5. Le sentiment d'appartenance 5.6. Autres

Tableau 7 : Organisme Communautaire, extrait de la grille d'analyse des entrevues

L'organisme communautaire est le milieu de vie et le point central de l'alphabétisation en milieu communautaire. Le sentiment d'appartenance des apprenants envers le centre communautaire est important et il sera intéressant d'analyser dans quelle mesure ce sentiment contribue ou non à la réussite des apprenants. Comment l'organisme, tel que décrit par les responsables, et les missions proposées peuvent-elles avoir une influence sur les apprenants?

4.6.1. L'organisme communautaire décrit par les responsables

Dans un premier temps, la philosophie du centre communautaire est très importante. Le mandat général de la plupart des responsables interrogés est de lutter contre la pauvreté, de faire de l'éducation populaire et d'avoir une approche de conscientisation. L'organisme communautaire n'est plus seulement un lieu d'apprentissage formel de lecture et d'écriture, mais bien un milieu de vie en soi. *« Grande mission : lutter contre la pauvreté, toutes nos actions, activités : lutter contre la pauvreté et améliorer leur condition de vie ».*

Les objectifs spécifiques des centres sont, entre autres, *« que ces gens-là soient plus alphabétisés, vivent moins la pauvreté pour pouvoir prendre leur place dans la société, défendre leur droit, prendre la parole, se sentir utile, augmenter leur estime de soi, leur confiance, améliorer leurs conditions de vie au niveau être moins pauvre et être plus alphabétisés, mais tout le reste aussi, isolement, confiance, le reste, etc. »* Le centre est alors un endroit où les apprenants peuvent se rendre sans avoir peur du jugement. Il leur faut prendre leur place dans le centre avant d'affronter les différents éléments qui constituent la société. Prendre leur place dans le centre, dans leur quartier, dans leur ville, ou plus encore.

Les ressources des centres communautaires sont très limitées, ils vivent principalement des aides financières gouvernementales et sont souvent tributaires des fonds coupés arbitrairement. La communauté aide et contribue gracieusement à fournir du matériel et des moyens pour aider les apprenants. Mentionner ce fait est important puisque cela permet de comprendre les aléas qui se vivent dans les centres.

Le parcours des responsables et des animateurs des ateliers est également une source d'information pertinente en ce qui concerne les pratiques. Les responsables et les animateurs ont eu, pour la plupart, une expérience dans le milieu de l'enseignement. Parfois rémunérées, souvent bénévoles, les personnes œuvrant dans le domaine de l'alphabétisation en milieu communautaire *« ont la fibre de l'implication »*. *« Les animateurs ne sont pas payés, la majorité est des anciens enseignants, certains sont âgés. C'est dur d'aller changer les mentalités de certains animateurs et les méthodes. »* De ce fait, il est pertinent de comprendre que le parcours des responsables et des animateurs influence leurs méthodes d'enseignement.

4.6.2. L'organisme communautaire décrit par les apprenants

Les apprenants voient le centre communautaire comme une « *famille* », le sentiment d'appartenance est important et essentiel au fait qu'ils prennent la décision de fréquenter un centre qui leur correspond, dans lequel ils se reconnaissent, où ils peuvent trouver les ressources et l'écoute dont ils ont besoin. Le sentiment d'appartenance des apprenants contribue à faire venir les amis des apprenants déjà attachés au centre. C'est principalement par ce moyen que le cercle s'élargit et que d'autres apprenants s'intègrent d'abord dans la vie sociale du centre, ensuite dans les cours d'alphabétisation.

4.6.3. Analyse

Les apprenants nouent un lien d'appartenance assez fort avec le centre communautaire, avec les responsables et les animateurs des ateliers et avec les autres apprenants. Le centre communautaire devient une seconde famille dans laquelle on retrouve des semblables, des personnes qui se comprennent, des égaux. Le sentiment d'appartenance avec le centre et avec la communauté du centre est particulièrement

précieux dans la mesure où cela permet de briser l'isolement que vivent souvent les apprenants. Se sentir écouté et compris, pouvoir être soi-même et s'affirmer sont des éléments essentiels à la bonne entente au sein d'une famille. Accepter l'apprenant tel qu'il est, sans le juger, est également un élément essentiel à une communauté éducative pour le bon déroulement de l'apprentissage.

Freire (1971) a donné à l'alphabétisation une dynamique conscientisante de sorte que les « alphabétisants » (ceux qui s'alphabétisent) puissent participer à la vie citoyenne et se réinsérer pour faire partie intégrante de la société dans laquelle ils vivent. Se réinsérer socialement en s'alphabétisant (par l'intermédiaire du centre d'alphabétisation) ou s'alphabétiser pour se réinsérer socialement ne font aucune différence, les deux sont liés. Prendre sa place, s'affirmer, avoir des responsabilités sont des approches préconisées par les centres communautaires dans lesquels la chercheuse a pu prélever ses données. La cuisine collective, différents ateliers sur le recyclage ou encore sur la santé affective et sexuelle, des sujets qui touchent de près la communauté dans laquelle vivent les alphabétisants sont élaborés au sein du centre communautaire. Chacun est invité à y participer activement. Les ateliers proposés permettent alors aux apprenants de prendre conscience de la réalité qui les entoure, ils comprennent ce qu'ils voient et peuvent s'appropriier plus facilement des savoirs qui les touchent personnellement.

Le mandat général de la plupart des centres communautaires étant de lutter contre la pauvreté, il semble compréhensible que la conscientisation de Paulo Freire imprègne l'esprit des classes d'alphabétisation. En s'alphabétisant, les apprenants ont un meilleur contrôle sur leur vie, deviennent acteurs dans leur environnement et aident d'autres personnes à prendre conscience de leur valeur en tant que personne faisant partie d'une société. L'un des responsables affirmait que la démarche cultivée au sein du centre était celle de : *« l'approche de conscientisation, Paolo Freire, qui parle de prendre conscience d'une situation X, d'un problème X et de travailler là-dessus pour faire en sorte que les participants soient partie prenante du travail et dans le but qu'il y ait du changement à court moyen ou long terme pour eux, dans le groupe et pour la société. De là, on a toujours en haut, luttons contre la pauvreté ».*

La philosophie du centre communautaire cherche-t-elle à développer ce sentiment d'appartenance? Il semble manifeste que le sentiment d'appartenance développé par les apprenants est essentiel pour que la dynamique soit agréable et que les ateliers d'alphabétisation soient utiles. Le réseau social cultivé au sein des différentes institutions permet à l'apprenant de faire partie d'un tout, d'avoir une place. Les responsabilités qui lui incombent le valorisent et lui permettent d'avancer dans son cheminement. Pour être à l'aise dans un environnement, il faut avoir confiance en soi, mais également faire confiance aux autres. Le sentiment d'appartenance permet de développer et d'établir un sentiment de confiance qui laisse place à l'évolution tant au

niveau socio-affectif qu'au niveau scolaire (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer & Deslandes, 2004).

Le parcours des responsables et des animateurs des ateliers est original. Anciens professeurs, sœur de communauté religieuse ou anciens apprenants, les animateurs des ateliers ne sont pas dans l'obligation d'avoir une formation particulière en enseignement. Ils ont tous à cœur la réussite des apprenants et s'investissent souvent bénévolement au sein du centre communautaire. Ces anciens apprenants deviennent alors des personnes ressources non négligeables puisqu'elles servent de modèle à d'autres et permettent à ces derniers d'entrevoir un avenir prometteur. Ce sentiment de réussite partagée est d'autant plus important lorsque l'on sait que la perception d'un avenir plus attrayant mobilise davantage la motivation (Viau, 1999). L'engagement des apprenants dans leur processus d'apprentissage à travers le centre communautaire permet d'envisager un taux de réussite plus encourageant.

Le centre communautaire ne bénéficie généralement pas de ressources financières importantes, il lui faut alors faire appel à la communauté pour subvenir à ses besoins. Ouvrir le centre communautaire sur la communauté permet d'inclure la communauté dans le centre communautaire. De ce fait, la communauté devient un cercle de plus autour de l'apprenant qui peut maintenant ouvrir ses horizons à des perspectives plus larges.

4.7. Développement de la littératie

THÈMES	CATÉGORIES	
	Responsables	Apprenants
6. DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE (description et caractéristiques du programme d'alphabétisation dans un centre communautaire)	6.1. Approches pédagogiques (<i>stratégies utilisées pour aborder l'alphabétisation</i>) 6.2. Apprentissages effectués (<i>résultats de l'alphabétisation</i>) 6.3. Matériel (<i>objets faits maison, ordinateur, etc.</i>) 6.4. Évaluation (<i>outils, tests, rapports</i>) 6.5. Éléments d'apprentissage (<i>contenu, matières proposées : français, mathématiques, histoire</i>) 6.6. Profil du programme (<i>durée, description des caractéristiques du programme</i>)	6.7. Approches pédagogiques (<i>stratégies utilisées pour aborder l'alphabétisation</i>) 6.8. Apprentissages effectués (<i>résultats de l'alphabétisation</i>) 6.9. Matériel (<i>objets, outils</i>) 6.10. Les difficultés (<i>ressenties ou vécues par les apprenants</i>)

Tableau 8 : Développement de la littératie, extrait de la grille d'analyse des entretiens

Les approches pédagogiques, les apprentissages visés ainsi que le matériel seront développés dans cette partie. Les responsables abordent l'apprentissage ainsi que le développement de la littératie et les apprenants perçoivent ces apprentissages. Comment qualifier les approches pédagogiques utilisées à travers les propos des responsables et des apprenants?

En analysant les propos des responsables et des apprenants dans le cadre de ce thème, les données recueillies à l'aide des observations effectuées dans deux des cinq centres communautaires et colligées dans le journal de bord de la chercheuse seront utilisées.

4.7.1. Le développement de la littératie énoncé par les responsables

Les stratégies utilisées pour aborder l'alphabétisation sont multiples. Les responsables attestent que les apprenants sont respectés dans leur rythme d'apprentissage, dans leur besoin d'apprentissage scolaire et dans leur développement affectif et social. La place des animateurs des ateliers ne se situe pas uniquement au niveau de l'apprentissage scolaire. Ainsi, pouvoir partir d'une situation réelle vécue la nuit précédant le cours fait partie des imprévus qu'il faut savoir utiliser pour faire des apprentissages (scolaires ou sociaux). Les stratégies sont alors essentielles au bon déroulement des différents ateliers. Ces ateliers permettent d'ailleurs l'apprentissage de savoirs scolaires, mais ils facilitent également l'interaction, la vie sociale et la collaboration. De ce fait, les responsables affirment travailler sur des sujets qui touchent les apprenants de près dans leur vie quotidienne. Bail, facture, prescriptions

pharmaceutiques sont autant de documents utilisés pour faire l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Lorsqu'il surgit un problème chez l'apprenant, cela permet d'aborder une thématique particulière que certains ont déjà vécue et avec lesquels on peut partager des solutions à envisager. Le travail se fait alors à l'aide du groupe et les interactions sont essentielles à la poursuite de l'atelier et à la résolution du problème.

Les résultats de l'alphabétisation sont tangibles à la façon dont les apprenants prennent leur place au sein du groupe. Certains arrivent à un niveau de fonctionnalité et se réinsèrent dans la vie sociale, trouvent un emploi et s'en sortent. D'autres continuent à fréquenter le centre par plaisir, lisent de mieux en mieux, mais pour des raisons de santé mentale ou de handicap quelconque, ils ne retourneront jamais sur le marché de l'emploi.

Le matériel est essentiellement constitué de documents créés de toute pièce par les animateurs des différents ateliers. Comme mentionné ci-haut, les ressources financières des centres communautaires sont plutôt insuffisantes. Certains ont tout de même des ateliers avec des ordinateurs et travaillent sur différents programmes informatiques. Les baux, factures, journaux locaux et documents de la vie courante (relevés de compte bancaire ou prescriptions de médicament) sont également des

supports de lecture. Le français, les mathématiques et l'histoire sont des apprentissages scolaires classiques; toutefois, les ateliers de conscientisation sur l'environnement, la pauvreté, le droit des femmes ou encore la vie de famille, servent, entre autres, à impliquer l'apprenant dans son développement social, mais aussi à faire de l'alphabétisation.

Il n'y a pas d'évaluation au sens strict du terme. Avant, le centre local d'emploi demandait à ce que les responsables remplissent un rapport faisant état de l'assiduité en classe dans le but de savoir si les allocations versées étaient réellement destinées aux bonnes personnes. Les animateurs devaient également mentionner la progression de l'apprenant et son implication sociale dans un court rapport annuel. Cependant, aucun examen ou aucune évaluation officielle n'était effectué. Le programme durait trois ans, l'apprenant devait le compléter et quitter le programme même si son apprentissage n'était pas terminé au terme de ces trois années.

Aujourd'hui, le centre local d'emploi envoie toujours des apprenants dans les centres communautaires, mais il n'y a plus de délais imposés. Les responsables remplissent un rapport tous les mois pour rendre compte de la progression des apprenants. Toutefois, le critère principal pour le centre local d'emploi reste l'assiduité au cours; le nombre d'heures de présence en classe (soit 15 heures par semaine au

minimum) doit être respecté sinon l'apprenant risque de se faire retirer les allocations dont il bénéficie.

4.7.2. Le développement de la littératie du point de vue des apprenants

Les approches pédagogiques, bien que non qualifiées de la sorte par les apprenants, semblent similaires à celles décrites par les responsables. Les apprenants verbalisent le fait qu'ils font du français et des mathématiques avec des documents créés par les animateurs. Ils font également du français avec des ordinateurs et ils utilisent la cuisine collective pour faire des mathématiques en faisant différentes mesures. Le matériel est divers et varié et semble leur convenir; ils peuvent lire des livres et se servir de dictionnaires même si cela ressemble beaucoup au matériel qu'ils trouvaient à l'école, « *cahier Canada, crayons, tableau* ».

Les thèmes étudiés en classe leur permettent d'aller chercher des informations qu'ils ne connaissent pas ou qu'ils connaissent peu, notamment en matière de santé affective et sexuelle ou au niveau de l'hygiène de vie (tabac, alcool, drogues). Les ressources (par exemple, les coordonnées du CLSC, d'un groupe d'entraide pour arrêter

de fumer ou des alcooliques anonymes) sont à portée de main pour ceux qui souhaitent recevoir une information spécifique à un problème qu'ils rencontrent.

La principale différence entre les propos des responsables et ceux des apprenants se trouve dans la catégorie Apprentissages effectués. Les propos des apprenants sont plus précis. Ils peuvent maintenant lire des livres, aller à l'épicerie et compter la monnaie qu'on leur rend ou encore aider les nouveaux apprenants lorsqu'ils éprouvent des difficultés. Ils se sentent « *moins gênés* » et affirment ce qu'ils veulent dire sans crainte. Les difficultés ressenties sont d'ordre scolaire, le cours est parfois difficile, mais le plaisir est toujours là, l'ambiance de la classe est agréable et ils peuvent exprimer facilement leurs difficultés.

4.7.3. Analyse

Le journal de bord de la chercheuse permet de rendre compte de quelques éléments pertinents quant à l'analyse des propos tenus par les responsables et par les apprenants. Dans un premier temps, la classe comme lieu physique ressemble de près à une salle de classe telle que vue dans les écoles. Les pupitres des élèves se font face pour permettre la discussion. Si le développement du français parlé n'est pas identifié

spécifiquement par les responsables et les apprenants, dans le cadre de l'alphabétisation, la prise de parole est toutefois favorisée. Le tableau noir est visible de tous, les lettres de l'alphabet se retrouvent sur tous les murs de la salle, la bibliothèque est remplie de livres de grammaire et de conjugaison, les dictionnaires sont sur les tables. Enfin, du papier et des crayons sont mis à la disposition des élèves. L'approche avec les apprenants est détendue et ouverte, elle permet facilement l'échange entre eux et l'animateur de l'atelier. L'atmosphère facilite le dialogue, chacun peut exposer à sa discrétion ses difficultés, demander l'aide de son voisin ou de l'animateur. La collaboration est de mise même si souvent les exercices demandés sont faits individuellement. Ceux-ci se composent essentiellement de textes à trou qu'il faut compléter. Lorsqu'il explique une nouvelle règle de grammaire, l'animateur demande aux apprenants de donner un exemple, de l'écrire dans leur cahier pour ensuite aller l'écrire au tableau. Les textes sont d'abord lus en silence avant d'être lus à haute voix. Le silence n'est pas obligatoire, mais il est primordial de respecter la parole de l'autre.

L'enseignement de la lecture et de l'écriture a donné lieu à différentes controverses (Giasson, 2003). Les méthodes diffèrent en fonction des courants de pensée. Outre l'approche conscientisante, les responsables attestent utiliser l'approche globale. L'approche globale se justifie dans la mesure où elle est plus stimulante pour les adultes, la reconnaissance globale des mots dans une phrase motive l'apprenant à poursuivre son apprentissage (Giasson et Thériault, 1983). De plus, il a été indiqué dans le cadre de référence (Giasson, 2003) que si les plus jeunes procèdent facilement de la

mémorisation vers le sens, les adultes trouvent plus aisé de procéder inversement. Ainsi, l'approche globale permet d'accéder au sens plus rapidement pour ensuite consolider la mémorisation. La chercheuse constate que les groupes d'alphabétisation prennent en compte le fait que le public est adulte. Les attentes de cette clientèle sont différentes, les comprendre permet aux animateurs de maintenir la motivation sans que l'apprenant ne se décourage devant la moindre difficulté. En plus de faire d'eux des personnes plus autonomes, les cours d'alphabétisation sont valorisants dans la mesure où ils leur permettent de voir leur propre évolution, par exemple faire les courses et pouvoir compter la monnaie rendue. Une responsable mentionne le fait qu'un apprenant peut se rendre au centre en tout temps parce qu'il peut maintenant prendre l'autobus. Avant, il cessait de venir l'hiver parce qu'il ne pouvait pas marcher par grands froids jusqu'au centre, il lui était impossible de lire les horaires et il craignait de ne pas monter dans le bon véhicule. Cet exemple illustre combien les apprentissages effectués ont un lien direct avec la vie quotidienne des apprenants.

Les responsables affirment que le matériel utilisé dans les ateliers est un matériel créé de toute pièce; cependant, ils attestent également se servir de documents usuels que les apprenants trouvent dans la vie courante. Giasson (2003) distingue deux approches quant au matériel, une approche traditionnelle et une approche naturelle. Dans le cadre de ses observations pendant différents ateliers d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, la chercheuse a pu constater que les documents utilisés étaient empruntés à des situations de la vie courante. Coupure de journal, document créé définissant les

étapes qu'un client doit suivre lorsqu'il retire de l'argent dans un distributeur ou tout autre document usuel. Ces documents entrent alors dans la catégorie approche naturelle décrite par Giasson (2003). Il s'agit de tenir compte de l'environnement de l'apprenant en lui proposant des textes authentiques afin de maintenir sa motivation et de lui montrer comment la lecture et l'écriture sont en lien direct avec son milieu de vie. Qui plus est, le Centre pour la recherche et l'innovation en enseignement (1992) affirmait que, pour maintenir la motivation du nouveau lecteur, il fallait centrer l'apprentissage sur ses besoins immédiats.

Les centres communautaires, dans la lignée des propos de Paulo Freire et de son approche conscientisante (1971), cherchent alors à faire entendre à l'apprenant qu'il est son propre agent de changement. Les documents utilisés pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, en plus de l'aider à se débrouiller dans la vie courante, lui servent également à comprendre quelle est sa place, son devoir et son droit en tant que citoyen. Signer un bail représente un engagement entre un locateur et un locataire; quels sont les droits et les devoirs des deux entités? Quelles sont les ressources à utiliser pour faire valoir ces droits? La lecture trouve alors tout son sens pour l'apprenant.

L'enseignement à une clientèle adulte doit prendre en compte toutes les caractéristiques de cette clientèle (Hamadache et Martin, 1988). Le fait de se servir des événements vécus par un apprenant pour alimenter un atelier permet à tous de partager

craintes et attentes, mais également de trouver une solution concrète au problème soulevé. Qui plus est, prendre en compte les expériences de l'apprenant en tant qu'adulte amène celui-ci à se sentir valorisé et pris en considération. Le statut qui lui est accordé dans la classe et dans le centre communautaire est un élément important à la bonne réussite de son apprentissage.

Les propos exprimés lors des entrevues permettent de faire les liens qui s'imposent entre la théorie et la pratique. Les responsables savent que, pour maintenir un climat d'apprentissage propice, il faut que leurs interventions soient adaptées à la population ciblée. L'animateur de l'atelier d'alphabétisation fait alors passer le contenu de son cours en s'adaptant aux situations problématiques vécues et en fixant des objectifs concrets à ses cours. Les apprenants perçoivent l'utilité de ce qu'ils font rapidement pour maintenir leur motivation. Cependant, les apprenants qui ont un niveau d'alphabétisation dit fonctionnel par les responsables souhaitent se remémorer les bases pour pouvoir aller plus loin dans leur apprentissage. S'agit-il d'éducation (UNESCO 1979) ou de formation (Besnard, 1974)? L'éducation met l'accent sur l'apprenant et sur le besoin de lui faire acquérir des moyens grâce auxquels il va pouvoir construire lui-même ses savoirs. Si l'on admet que l'apprenant souhaite en priorité se former pour atteindre un objectif précis (trouver un emploi, savoir lire et écrire parce que c'est nécessaire à la vie courante, etc.), la démarche du centre communautaire est alors la même que celle de l'entreprise qui souhaite que son employé se forme afin de maîtriser une nouvelle technologie. En revanche, si l'on considère que l'apprenant participe de

façon active à son instruction (UNESCO, 1979) dans le but de satisfaire une curiosité personnelle ou de faire l'acquisition de nouveaux savoirs qui lui permettront d'évoluer intellectuellement, alors les centres communautaires font de l'éducation.

La distinction doit être faite dans la mesure où les finalités ne sont pas les mêmes pour les apprenants. Paulo Freire cherchait à alphabétiser le peuple pour lui faire prendre sa place au sein d'une société qui négligeait les analphabètes et les pauvres au profit des instruits et des nantis. Formés pour acquérir un savoir-faire (lire et écrire), les apprenants ont aussi acquis un savoir-être (être citoyen à part entière et faire valoir ses droits en tant que personne). Les centres communautaires contribuent à diffuser cette doctrine et, plus qu'enseigner strictement à lire et à écrire, ils servent à favoriser le développement de la littératie.

L'un des objectifs de la présente recherche était de connaître une population considérée comme illettrée et de comprendre ce qui poussait les apprenants à se réinvestir dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Les questions de recherche soulevaient les problématiques des stratégies utilisées pour atteindre des objectifs verbalisés par les responsables et par les apprenants. Le cinquième chapitre fera état des explications susceptibles de répondre aux questions de recherche grâce à l'analyse des données précédemment faite.

Chapitre 5

Discussion

L'objectif principal de la présente recherche était de connaître une population identifiée comme illettrée et de comprendre ce qui poussait cette population à se réinvestir dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. À la suite de l'analyse des données d'entrevues réalisées auprès d'apprenants et de responsables de centre d'alphabétisation, il apparaît que l'ensemble des résultats obtenus contribue à dresser un portrait global du développement de la littératie telle que vécue par des adultes dans différents centres communautaires. À partir des constats établis, certaines particularités révélatrices à propos des apprenants et de leurs motivations émergent et seront traitées avant de faire un retour sur les objectifs des responsables, les approches pédagogiques utilisées au sein des centres communautaires démarchés pour cette recherche ainsi que les perceptions de ces stratégies par les apprenants.

5.1. Les apprenants et leurs motivations

La chercheuse a établi les différences existant entre les vocables illettrisme, analphabétisme et littératie. La terminologie utilisée est importante puisque les concepts sont différents et caractérisent des apprenants de capacité différente. Dans la mesure où la chercheuse a soutenu que personne ne pouvait être analphabète puisqu'il aurait fallu n'avoir jamais fréquenté l'école, il semble évident que la population rencontrée était illettrée ou avait un niveau de littératie trop faible pour pouvoir fonctionner au quotidien. Considérant les différents niveaux de littératie, on peut établir que cette population ne

maîtrise pas le niveau 3 qui la rendrait fonctionnelle en lecture et en écriture donc, elle se situe au niveau 1 ou 2 de littératie. Il s'agit maintenant de comprendre dans quelle mesure la distinction entre illettrisme et littératie est importante. Alors que l'illettrisme renvoie à une compétence non acquise, la littératie réfère à une compétence en voie d'acquisition, soit à un développement graduel de cette compétence, comprenant plusieurs étapes avant d'intégrer les différents savoirs, savoir-faire et savoir-être, qui eux-mêmes évoluent au fil des ans. De plus, le développement de la littératie n'englobe pas les seules compétences en lecture, en écriture et en oral, mais tout ce qui a un rapport avec les mathématiques ou d'autres domaines d'apprentissage se rapportant à différents savoirs ou à différentes expériences nécessaires au bon fonctionnement des individus dans la société actuelle. Les apprenants qui fréquentent les centres communautaires n'étant pas vierges de toute expérience, les acquis qu'ils possèdent déjà constituent les bases sur lesquelles doivent s'appuyer les animateurs des différents ateliers pour les faire avancer dans différents domaines d'apprentissage. Bien que le terme « alphabétisation » semble très ancré chez les responsables des centres communautaires, le terme « littératie » décrit de manière plus spécifique les acquis des apprenants dont il est question. Cependant, on peut comprendre que, pour la majorité des intervenants et pour les apprenants eux-mêmes, le terme « alphabétisation » soit plus connu.

Les résultats obtenus quant au portrait des apprenants montrent que ces derniers vivent de grandes difficultés financières et sociales, leur niveau de scolarisation est faible, leur perception de l'école est mitigée et leur perception d'eux-mêmes laisse place

à l'amélioration. Le plaisir, la valorisation et la fierté sont des sources de motivation clairement identifiées par les apprenants. Ils doivent également voir leur progression de manière significative de façon à ne pas se décourager. L'apprentissage peut-être dur et laborieux dans les premiers temps, mais l'essentiel est de limiter au maximum le risque qu'ils décrochent de nouveau. Il faut alors que les responsables usent d'approches pédagogiques permettant à ces derniers de maintenir leur motivation.

La fierté, la valorisation et le plaisir éprouvés par les apprenants lorsqu'ils voient leurs habiletés progresser sont une source importante de motivation. Les apprenants n'ont aucune obligation de se rendre au centre communautaire pour entreprendre une formation, la compensation financière n'ayant été qu'évoquée brièvement, il semble peu probable que ce soit cela qui incite les apprenants à s'engager dans cette démarche. Au cours de l'analyse des données, il a été montré que, dans la plupart des cas, sinon la totalité, les apprenants faisaient eux-mêmes le choix d'entreprendre cet apprentissage. La motivation qui se trouve à la base de cette demande est non négligeable, elle est capitale et ne doit pas s'éteindre. Le plaisir, quant à lui, est un élément fondamental à la motivation. Sans plaisir, les apprenants ne se rendraient au centre communautaire et ne suivraient de formation que contraints et forcés, ce qui n'est pas le cas dans la situation présentée. C'est pourquoi, les apprenants, n'ayant aucune obligation et éprouvant du plaisir à l'apprentissage, maintiennent leur motivation. De plus, le fait de voir leurs propres progrès, de se voir évoluer, d'apprendre et de se sentir valorisés en tant qu'apprenants consolide leur confiance en eux, confiance nécessaire à l'apprentissage.

5.2. Les responsables et les objectifs visés

L'importance du plaisir, de la valorisation et de la fierté sont des dimensions clairement identifiées par les responsables. Cependant, ils les attribuent aux progrès des apprenants en alphabétisation. On comprend alors que l'alphabétisation devient un objectif majeur verbalisé par les responsables. Pourtant, les apprenants signifient leurs sources de motivation et leurs buts d'une toute autre manière. Le réseau social, l'autonomie, le développement familial et l'accès à l'emploi sont autant de sources de motivation et de buts à atteindre pour cette population.

Les buts spécifiques décrits par les apprenants montrent qu'ils ont une vision utilitaire de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il s'agit d'apprendre à lire et à écrire pour assouvir un besoin lié à la vie quotidienne, pour voir une évolution à son niveau de vie et pour retrouver un emploi ou pour aider ses enfants. Formation et éducation se livrent bataille dans le domaine communautaire. En effet, la formation désignant tout apprentissage dont le but est clairement défini correspond aux besoins exprimés par les apprenants. Pour eux, il s'agit en effet d'apprendre à lire et à écrire pour pouvoir obtenir quelque chose. L'éducation, quant à elle, exprime davantage le fait d'apprendre pour le plaisir et sans vision utilitaire nécessairement. Pourtant, même si l'on comprend pourquoi les apprenants ont une vision utilitaire de leur apprentissage, on remarque aisément que les responsables des centres communautaires n'adhèrent pas à

cette perspective. Il est remarquable de constater à quel point l'organisme communautaire réussit à créer un sentiment d'attachement puissant, aux dires mêmes des apprenants, lequel les incite à s'investir davantage dans les ateliers de lecture et d'écriture, sans doute à cause d'une confiance en eux qui se renforce : élément nécessaire à l'apprentissage, comme il a été vu chez Viau (1999).

5.3. Les stratégies utilisées et le développement de la littératie

Tout étant prétexte à apprentissage, les apprenants s'emploient à créer eux-mêmes et pour eux-mêmes un milieu de vie agréable, dans lequel ils se sentent bien. La motivation est alors à son comble puisque ces derniers se voient atteindre les objectifs qu'ils s'étaient fixés, mais ils prennent également une place au sein d'un système qu'ils aident à maintenir. Jouer un rôle dans le centre communautaire, sentir que l'on est important est valorisant et permet à l'apprenant de comprendre quel est son rôle dans la société qui l'entoure. C'est ce principe même que valorisait Paulo Freire lorsqu'il élaborait sa pédagogie pour les opprimés en 1971. Le code écrit, omniprésent dans les sociétés contemporaines, ne doit pas être un obstacle pour l'individu afin qu'il puisse trouver sa place et cesser d'être spolié ou exploité.

Le sentiment d'appartenance au centre est un élément fondamental pour que l'apprenant se sente bien dans son environnement d'apprentissage. Il peut apprendre

avec ses semblables, des personnes qui vivent les mêmes difficultés que lui et il élabore un réseau social qui lui fait défaut par ailleurs. L'appartenance à cette communauté d'apprenants lui permet de s'investir dans le développement de plusieurs habiletés tant scolaires que sociales ou affectives. Le centre communautaire permet à l'apprenant de développer un sentiment de confiance dans un environnement au départ inconnu. Ce sentiment d'attachement est-il développé par le centre ou se développe-t-il indépendamment, à cause, entre autres, de la motivation de l'apprenant qui l'a incité à faire les premiers pas? Il semble que la mise en confiance soit l'élément essentiel, la stratégie première favorisant l'apprentissage et l'attachement des apprenants. Ces derniers se lient à leur centre communautaire qui semble devenir le facteur indispensable à leur réussite.

Enfin, le développement de la littératie comme telle se réalise par plusieurs approches employées dans les ateliers offerts. Puisque la priorité semble être la conscientisation, le matériel utilisé rejoint les apprenants dans leur quotidien; il s'agit alors de lire un bail, une facture, un relevé de compte ou tout autre imprimé utile à la vie courante. La chercheuse n'a pu observer les balbutiements de l'apprentissage puisque les apprenants avaient déjà un certain niveau de littératie, de ce fait, les apprentis lecteurs maîtrisaient déjà plus ou moins bien les rudiments de la lecture. Cependant, les dires des responsables confirment que la méthode globale est privilégiée bien que certains animateurs usent encore de méthodes traditionnelles et quelque peu anciennes pour faire apprendre la grammaire. Par méthodes traditionnelles, les responsables entendent des

méthodes qui ne tiennent pas vraiment compte des caractéristiques du public ciblé ou encore des avancées en matière de grammaire nouvelle (Grevisse et Goosse, 1995; Chartrand et *al.*, 1999). Ainsi, selon les animateurs, il arrive que les concepts de l'andragogie ne soient pas intégrés par tous. Tenir compte des caractéristiques de la clientèle à laquelle les différents services du centre communautaire s'adressent, tenir compte des attentes de ce même public sont des éléments essentiels si l'on veut contribuer à maintenir la motivation à apprendre. De ce fait, les méthodes employées et les objectifs visés doivent satisfaire les attentes des personnes qui fréquentent ces cours pour qu'elles ne décrochent pas et qu'elles maintiennent leurs efforts afin de développer des habiletés qui les aideront à sortir de l'impasse dans laquelle elles se trouvent.

Cependant, il est à noter que les méthodes sont peut-être moins importantes que ce que l'on pourrait croire. En effet, il est intéressant de constater que quelles que soient les méthodes employées, les apprenants maintiennent leur participation et continuent leurs apprentissages. Bien qu'ils participent à différents ateliers, il faut noter qu'ils n'ont pas une réelle culture de l'écrit, ils ne prennent pas plaisir à lire puisqu'ils verbalisent clairement l'utilité et l'aspect strictement fonctionnel de la lecture et de l'écriture. Les exercices proposés valorisent d'ailleurs cette fonctionnalité de l'écrit en proposant de lire un bail ou une facture quelconque. Ainsi, l'accès à la lecture est différent, les apprenants verbalisent le plaisir qu'ils ont à apprendre et non le plaisir qu'ils ont à lire. D'ailleurs, on peut penser qu'ils ne peuvent verbaliser ce plaisir de lire puisqu'ils ne le connaissent probablement pas. Si l'on peut reconnaître que le développement de la

littératie dans les centres communautaires semble permettre à plusieurs apprenants d'atteindre un niveau 3 et que cela correspond aux attentes verbalisées par ces derniers, certains pourraient aller plus loin. Les données montrent que certains apprenants deviennent, à leur tour, animateurs et que d'autres poursuivent à long terme leur fréquentation du centre. Pourquoi, l'atteinte des niveaux 4 et 5 ne leur serait-elle pas accessible? La question devient alors : comment développer des stratégies, maintenant le plaisir, la motivation et la fierté, qui permettraient aux responsables de faire éprouver le plaisir de la lecture et de l'écriture aux apprenants?

L'une des stratégies envisagées par plusieurs auteurs est celle du récit de vie. Le récit de vie est « fondamentalement une expérience subjective, individuelle et sociale, centrée sur l'histoire d'une personne. » (de Gaulejac, 2008, p.17). D'une façon générale, le récit de vie doit être compris comme « la narration écrite ou orale d'une sélection d'évènements choisis par le narrateur pour leur place et leur signification dans l'histoire où ils s'inscrivent » (Lainé, 2008, p.152). Développer des stratégies ou des outils qui permettraient aux apprenants de continuer à se sentir valorisés et de partager leurs propres expériences pourrait s'avérer formateur pour eux. Ainsi, ils poursuivraient, pour ceux qui le peuvent, leur apprentissage scolaire et ils continueraient à développer leurs habiletés sociales et affectives, en utilisant l'écrit, cette fois-ci, non pas seulement pour des raisons de bon fonctionnement au quotidien, mais dans sa dimension plus personnelle, plus affective. En effet, être capable de partager son expérience de vie demande une grande confiance en soi et aux autres, mais également une capacité de

rétrospective susceptible de faire progresser chacun dans son cheminement de vie. Il s'agirait-là d'une démarche novatrice à essayer dans une prochaine recherche dans la mesure où l'essentiel est maintenu, c'est-à-dire, comme il a été vu que l'apprenant se sente bien dans son environnement.

Bien que les résultats de la présente recherche dessinent un portrait partiel de la situation des centres communautaires, il n'en reste pas moins qu'ils sont pertinents puisqu'ils permettent de répondre aux questions de recherche élaborées, mais surtout parce qu'ils mettent l'accent sur une situation peu étudiée et qui mériterait une place dans les recherches actuelles. La problématique du manque d'habiletés en lecture et en écriture n'est pas nouvelle et le décrochage scolaire des jeunes n'aident pas à penser que cette situation se résorbera sous peu. Si les efforts à fournir pour contrer cette situation sont majeurs, la prise en compte d'une pédagogie spécifique pour les adultes fréquentant des milieux communautaires mérite d'être étudiée également, puisque les plus âgés peuvent eux aussi s'améliorer et contribuer davantage à la société. Il s'agit là d'une recherche exploratoire qui a permis de décrire un milieu et de connaître une réalité peu explorée. Comprendre le contexte et clarifier les motivations, comprendre les aidera sans doute de futurs chercheurs à travailler et à explorer d'autres pistes d

domaine.

Conclusion

Ce dernier volet présente les conclusions de la recherche. Les objectifs de l'étude seront brièvement rappelés. Les principaux résultats de recherches seront exposés, de nouvelles pistes de recherche seront évoquées une fois les limites de la recherche mentionnées.

Cette recherche sur le développement de la littératie d'adultes en milieu communautaire apporte quelques réponses aux questions soulevées dans la problématique. Elle permet en partie l'atteinte des objectifs fixés : connaître une population adulte identifiée comme illettrée, comprendre ce qui pousse cette population à se réinvestir dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, apprécier les services offerts et les stratégies utilisées dans le cadre du centre communautaire et enfin, faire état de la situation générale du développement de la littératie d'adultes dans le cadre d'un centre communautaire.

Les résultats obtenus révèlent que les apprenants des centres communautaires ont eu des expériences de vie difficiles. Jeunes décrocheurs scolaires, ils ont repris le chemin de l'alphabétisation tard, sans passer par les centres de formation pour adultes. Éprouvant de grandes lacunes en lecture et en écriture, ils ne sont pas insérés sur le marché du travail de manière adéquate et stable, ils vivent une grande pauvreté, tant au niveau financier que social, voire affective. Pourtant ces apprenants trouvent une certaine motivation puisque, dans la plupart des cas, ils font eux-mêmes la demande de fréquenter le centre communautaire. Le plaisir éprouvé et un nouveau réseau social les amènent à se réinvestir davantage dans leurs apprentissages. Le sentiment

d'appartenance au centre communautaire semble également essentiel à la mise en place de la stratégie de développement de la littératie.

Les buts recherchés lors de l'apprentissage sont très spécifiques à cette clientèle et les responsables tentent de répondre au meilleur de leurs moyens aux besoins des apprenants. La philosophie du centre communautaire contribue à inciter les apprenants à poursuivre leur apprentissage.

Les différentes stratégies employées sont les éléments essentiels à la réussite des apprenants. Se servir de leurs propres expériences, de leur quotidien et de leurs difficultés pour animer des ateliers permet à ces adultes de se voir pris en considération et d'entrevoir une finalité à leur apprentissage ce qui est non négligeable lorsque l'on s'adresse à ce type de clientèle.

À la question au sujet des objectifs des responsables, la réponse dégagée montre que ce que les responsables de classe d'alphabétisation souhaitent faire atteindre à leurs apprenants est en adéquation avec la philosophie émanant des centres communautaires. Prendre conscience de ses capacités, devenir autonome, avoir confiance en soi, lire et écrire pour pouvoir se réinsérer sur le marché de l'emploi, mais surtout lutter contre la pauvreté et prendre conscience de sa place en tant qu'individu dans une société occidentale.

Les attentes des apprenants sont verbalisées de façon plus spécifique. Il s'agit dans un premier temps d'apprendre à lire et à écrire pour trouver un emploi ou pour aider ses enfants à faire leurs devoirs le soir. Il s'agit aussi de venir au centre communautaire pour voir du monde, pour faire partie d'un ensemble de personnes qui éprouvent les mêmes difficultés, pour sortir de chez soi, mais aussi pour avoir du plaisir entre amis.

Les stratégies utilisées par les animateurs des classes d'alphabétisation semblent adaptées au public puisqu'il s'agit principalement d'emprunter à la vie quotidienne des écrits qui servent de support en lecture. Les situations de lecture et d'écriture sont tirées de documents qui se retrouvent traditionnellement dans les boîtes aux lettres des résidents d'un quartier ou dans divers services administratifs. Les apprenants perçoivent moins les stratégies utilisées que les apprentissages effectués, ils semblent focaliser leur attention davantage sur ce qu'ils sont capables d'accomplir maintenant par rapport à ce qu'ils n'osaient pas faire avant.

Bien entendu, d'autres voies sont à explorer à partir des résultats obtenus ou même à partir de la problématique élaborée. Puisque la chercheuse a fait état de la rareté des recherches s'intéressant au volet du développement de la littératie d'adultes dans le cadre de centres communautaires, il serait pertinent d'élargir la recherche effectuée à un

plus grand nombre de participants et de centres communautaires pour avoir un portrait plus général de l'ensemble de la situation dans les différents centres communautaires.

Cette recherche exploratoire aura permis de mettre quelques mots sur une réalité trop peu abordée dans la recherche en éducation. Bien sûr, d'autres voies sont à explorer d'un point de vue didactique. Il faudrait continuer à prospecter pour définir plus clairement ce qui se fait exactement dans les ateliers au moyen d'observations plus systématiques. Sur une durée plus longue, suivre un groupe-classe pendant presque la totalité de l'année afin de pouvoir apprécier l'évolution des apprenants au cours de l'année serait intéressant. Il serait sans doute précieux pour les responsables et les animateurs de faire une recension du matériel didactique utilisé dans les différents centres de sorte que la recherche puisse montrer ce qui fonctionne particulièrement bien et ce qui est adapté au public auquel il est destiné. À l'heure actuelle, la recherche permet de réaliser que les responsables de centre communautaire ont à cœur de répondre aux besoins verbalisés par les apprenants, soit atteindre des buts spécifiques en lecture et en écriture pour pouvoir satisfaire des besoins immédiats. Une future recherche pourra s'intéresser davantage aux moyens pour développer le plaisir de la lecture et de l'écriture auprès de cette même population, l'objet de la recherche permettrait alors d'atteindre avec certains apprenants une littératie de niveau 4 ou 5.

Bien que la présente recherche ait respecté les critères et la rigueur d'une démarche scientifique en sciences humaines, le nombre restreint de participants à la recherche, le peu d'organismes communautaires, le petit territoire géographique et le nombre d'heures d'observation ne permettent pas de transférer les résultats obtenus à l'ensemble des organismes communautaires du Québec. Le développement de la littératie d'adultes en milieu communautaire correspond à la réalité du contexte dans laquelle s'est déroulée la recherche.

Une future recherche pourra permettre d'interroger plus de responsables et surtout les animateurs des différents ateliers, autres qu'en alphabétisation, proposés aux personnes fréquentant un même centre. Cela permettrait ainsi d'avoir un portrait plus global de ce qui se fait dans l'ensemble d'un centre communautaire. Comprendre les motivations des animateurs, connaître plus spécifiquement leurs parcours scolaires et leurs formations, mieux cerner leurs influences et leur pédagogie amènera les chercheurs à avoir une idée plus précise de ce qui se fait réellement dans les différents ateliers. Observer les animateurs qui n'ont aucune formation spécifique en enseignement aidera à dresser un portrait plus précis d'un centre communautaire sans ressources financières importantes. Comprendre plus en profondeur les rôles de chaque membre du centre communautaire (responsables, animateurs d'ateliers divers et apprenants) aurait pu servir à mieux saisir ce qui anime réellement le sentiment d'appartenance, ce qui encourage l'apprenant à s'investir de jour en jour.

Un pan de la collecte de données aurait pu contribuer à esquisser un tableau plus général de l'ensemble des intervenants qui jouent un rôle dans l'apprentissage des apprenants. Comprendre leur influence aurait été intéressant pour apprécier la valeur de leur action sur la motivation des apprenants.

Néanmoins, les constats dégagés par la présente recherche devraient permettre à d'autres chercheurs de prendre en compte les éléments développés ici et de poursuivre l'étude sur le développement de la littératie d'adultes au sein des centres communautaires.

Références

- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique.* Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Avanzini, G. (1996). *L'éducation des adultes.* Paris : Anthropos.
- Besnard, P. (1974). *Socio-pédagogie de la formation des adultes.* Paris : Entreprises modernes d'Édition.
- Besse, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme.* Paris : Les guides Magnard.
- Careau, L., & Fournier, A.-L. (2002). *La motivation.* Québec : Centre d'orientation et de consultation psychologique.
- Cellard, A. (1997). L'analyse documentaire. dans *La recherche qualitative : Enjeux épistémologique et méthodologiques.* Boucherville : Gaëtan Morin.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (1992). *L'illettrisme des adultes et les résultats économiques.* Paris : Organisation de Coopération et de Développement Économique.
- Chartrand, S., Aubin, D., Blain, R., & Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui.* Montréal : Graficor Chenelière éducation.
- de Clerck, M. (1993). *Analphabétismes et alphabétisations (au pluriel).* Hambourg : Institut de l'Unesco pour l'éducation.
- Conseil National du Bien-être Social. (2006). *Rapport du conseil national du bien-être social. Profil de la pauvreté 2002 et 2003.* Ottawa : Ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux.
- Deshays, G. (2006). *Un illettrisme républicain.* Paris : L'Harmattan.
- Deslauriers, J.-P. (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative.* Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., Pires, A., & Poupart, J. (1997). *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques.* Boucherville, Québec : G. Morin.
- Deslauriers, J.-P., & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. dans *La recherche qualitative : Enjeux épistémologique et méthodologiques.* Boucherville : Gaëtan Morin

- Desmarais, D. (2003). *L'alphabétisation en question : dans le cadre d'une recherche-action-formation menée par la Boîte à lettres*. Outremont : Québecor.
- Dolbec, A., & Clément, J. (2004). La recherche-action. dans *La recherche en éducation : étapes et approches*. (3^e éd.), Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Espérandieu, V., & Vogler, J. (2000). *L'illettrisme*. Paris : Dominos Flammarion.
- Fijalkow, J., & Vogler, J. (2000). Vous avez dit "littératie" ?. dans V. Leclercq, & J. Vogler (coord.), *Maîtrise de l'écrit : Quels enjeux et quelles réponses aujourd'hui ?*, (pp. 43-57). Paris : L'Harmattan.
- Freire, P. (1971). *L'éducation : pratique de la liberté*. France : Les éditions du Cerf.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero.
- Fugazzi, B. (1994). *Alphabétiser les adultes allophones : un guide d'utilisation de la collection ABC*. Laval : Beauchemin.
- de Gaujelac, V. (2008). Introduction, l'histoire de vie a-t-elle un sens ?. dans V. de Gaujelac, & M. Legrand, *Intervenir par le récit de vie. Entre histoire collective et histoire individuelle*. (pp. 13-31). Ramonville Saint-Agne :Éditions Érès.
- Geffroy, M.-T., & Grasset-Morel, V. (2003). *L'illettrisme mieux comprendre pour mieux agir*. Toulouse : Les essentiels Milan.
- Giasson, J., & Thériault, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal : Les Éditions Ville-Marie Inc.
- Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Grevisse, M., & Goosse, A. (1995). *Nouvelle grammaire française* (3^e éd.), Bruxelles : De Boeck.
- Hamadache, A., & Martin, D. (1988). *Théorie et pratique de l'alphabétisation : politiques, stratégies et illustrations*. Ottawa : OCED
- Institut de la statistique du Québec. (2006). *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir. Rapport québécois de l'Enquête sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003*. Québec : Institut de la statistique du Québec.

- Institut G. Allan Roeher. (1991). *Étiquette et alphabet : un regard sur la question des politiques d'alphabétisation et la personne qui présente un handicap intellectuel*. North York : Institut G. Allan Roeher.
- Jaccoud, M., & Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. dans *La recherche qualitative : Enjeux épistémologique et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (Éds). (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (Éds). (2004). *La recherche en Éducation : étapes et approches*. (3^e éd.), Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lainé, A. (2008). Roman familial et trajectoire sociale. dans V. de Gaujelac, & M. Legrand. *Intervenir par le récit de vie. Entre histoire collective et histoire individuelle*. (pp. 149-165). Ramonville Saint-Agne :Éditions Érès.
- Lavoie, N., Levesque, J.-Y., Roy, L., & 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*. Rapport de recherche (abrégé). Université du Québec à Rimouski
- Martin, J.-P. & Savary, É. (1996). *Formateur d'adultes. Se professionnaliser, exercer au quotidien*. Lyon : Éditions de la chronique sociale.
- Masny, D. (2001). *La culture de l'écrit : les défis à l'école et au foyer*. Outremont : Éditions Logiques
- Miles, M. & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (2^e éd.), Bruxelles : De Boeck.
- Mucchielli, R. (1974). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris : Éditions ESF.
- Mucchielli, R. (2006). *Les méthodes actives dans la pédagogie pour des adultes*. Issy-les-Moulineaux : Éditions ESF.
- Organisation de coopération et de développement économique. (2000). *Préparés pour la vie ? Les compétences de base des jeunes. Synthèse du rapport national PISA 2000*. Suisse : Office fédéral de la statistique (OFS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

- Organisation de coopération et de développement économique. (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*. Ottawa : Statistiques Canada.
- Ouellet, F., & Mayer, R. (1991). *Méthodologie de la recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin
- Paquay, L., Crahay, M., & de Ketele J.-M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation: des pratiques de recherche aux critères de qualité : hommage à Michael Huberman*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Patry, J., & Direction de la formation générale des adultes. (2004). *Coffret de matériel andragogique pour la formation des personnes ayant des troubles d'apprentissage, alphabétisation, présecondaire et secondaire*. (2^e éd.). Québec : Ministère de l'éducation, Formation professionnelle et technique et formation continue, Direction de la formation générale des adultes.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF Éditeur.
- Pierre, R. (2003). Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques. *Revue française de linguistique appliquée*. Vol VIII, 121-137.
- Pirès, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. dans *La recherche qualitative : Enjeux épistémologique et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin
- Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E., & Deslandes, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Loretteville : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. dans *La recherche qualitative : Enjeux épistémologique et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin

- Prot, B. (2003). *J'suis pas motivé, je fais pas exprès !*. Paris : A. Michel.
- Robert, A., & Bouillaguet, A. (2002). *L'analyse de contenu*. (2^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. dans *La recherche en éducation : étapes et approches*. (3^e éd.), Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Shohet, L., & Renaud, L. (2006). Analyse des pratiques exemplaires sur la littératie en matière de santé. *Revue Canadienne de santé publique*, V, 97, 10-14.
- Sturgeon, D. (1994). *À livres ouverts. Activités de lecture pour les élèves du primaire*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière
- Undurraga, C. (1996). Un cadre pour appréhender l'apprentissage chez des adultes en formation. dans *L'adulte en formation. Regards pluriels*. Bruxelles : De Boeck.
- UNESCO. (1979). *Alphabétisation 1972-1976 : progrès de l'alphabétisation dans les divers continents*. UNESCO.
- Van der Maren, J.-M. (1987). *L'interprétation des données dans la recherche qualitative : actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières le 31 octobre 1986*. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Van der Maren, J.-M. (1996) *La recherche qualitative peut-elle être rigoureuse ?*. Montréal : Maclean-Hunter.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement*. (2^e éd.) Bruxelles : De Boeck.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent : Édition du Renouveau Pédagogique Inc.

Appendices

Appendice A

Canevas des entrevues des responsables

**Questions posées aux responsables dans le cadre d'une entrevue semi-dirigée
enregistrée sur bande sonore**

- 1) À partir de votre expérience, quelles sont les caractéristiques principales des personnes qui participent à un programme d'alphabétisation? Comment arrivent-elles dans votre centre communautaire? Qui les y a référé(e)s?
- 2) D'après vous, pourquoi les apprenants sont-ils ici? Pour leur propre plaisir, par obligation ou pour d'autres raisons?
- 3) Quels sont les buts que vous poursuivez? Jusqu'où souhaitez-vous aller avec eux? Quelles sont vos attentes envers cette clientèle?
- 4) Comment diriez-vous que les animateurs de votre centre aident les apprenants à atteindre les objectifs qu'ils poursuivent?
- 5) Quels sont les approches et le matériel utilisés?
- 6) À combien estimez-vous le pourcentage de personnes qui se rendent au bout du processus d'alphabétisation? Pour les personnes dont ce n'est pas le cas, quelles sont, d'après-vous, les principales raisons de leur abandon?

Appendice B

Canevas des entrevues avec les apprenants

**Questions posées aux apprenants dans le cadre d'une entrevue semi-dirigée
enregistrée sur bande sonore**

- 7) Quelle raison vous a poussé(e) à vouloir réapprendre à lire et à écrire?
- 8) Qui vous a fait connaître ce centre communautaire?
- 9) Pourquoi avez-vous décidé de venir maintenant? Est-ce que c'est pour votre propre plaisir, par obligation ou pour d'autres raisons?
- 10) Qu'est-ce que vous voudriez pouvoir faire après votre apprentissage que vous ne faites pas maintenant?
- 11) Comment trouvez-vous le matériel qu'on utilise dans le centre? Le trouvez-vous attrayant? Pourquoi? Vous rappelle-t-il le matériel utilisé lorsque vous étiez à l'école ou est-il différent?
- 12) Appréciez-vous les périodes d'enseignement et les thèmes abordés en classe?
- 13) Quand vous quittez la maison pour venir à votre cours, est-ce que vous êtes contents? Avez-vous une certaine inquiétude ou avez-vous peur de trouver la tâche difficile?
- 14) Pendant le cours, qu'est-ce que vous aimez le plus voir ou faire?
- 15) Plus jeune, lorsque vous avez quitté l'école, est-ce que vous pouviez facilement lire ou était-ce déjà difficile?
- 16) Quand vous aurez fini votre programme, qu'est-ce que vous aimeriez être capable de lire et sur quel thème?

Appendice C

Lettre de présentation du projet envoyée aux responsables

Melle Claire Moreau

À _____

Le _____

Madame,

Je m'appelle Claire Moreau et je suis étudiante à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Je poursuis actuellement ma formation en maîtrise dans le domaine des Sciences de l'Éducation. Dans le cadre de cette formation, je souhaite effectuer une recherche qui se concentrera sur les réalités du terrain et qui tentera de répondre à des besoins précis, immédiats et véritables d'une communauté donnée.

Mon champ de compétence est centré sur l'apprentissage et l'acquisition des langues, je souhaite maintenant approfondir mes connaissances et travailler dans le domaine de l'alphabétisation des adultes. J'ai pris connaissance du fait qu'il existait indéniablement un besoin réel de soutien dans le but d'aider les associations communautaires à favoriser l'alphabétisation des adultes.

Dans le cadre de mon projet de maîtrise, je souhaiterais pouvoir mener une recherche action qui aurait pour but d'aider concrètement les personnes de la communauté, dans un contexte d'alphabétisation. Pour ce faire, je me permets de vous solliciter afin de savoir dans quelle mesure vous auriez identifié des interrogations ou des besoins précis qui pourraient nous permettre de trouver, ensemble, des solutions.

Je me permettrai de vous contacter dans une semaine dans le but de voir si vous avez fait bonne réception de ce courrier et ce que vous pensez de ma proposition.

Veuillez agréer, Madame, mes plus respectueuses pensées.

Claire Moreau

Étudiante à la maîtrise en éducation

Département des sciences de l'éducation

Université du Québec à Trois-Rivières

Directrice de recherche : Professeure Ginette Plessis-Bélair

Appendice D

Formulaires de consentement pour les apprenants et pour les responsables

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
(pour les apprenants des centres communautaires)

Je soussigné(e) _____ accepte librement de participer à une recherche portant sur les raisons qui me motivent à revenir en classe d'alphabétisation et sur la façon dont on m'enseigne la lecture et l'écriture. La nature du projet de recherche et ses procédures m'ont été expliquées.

Objectifs : La recherche a pour but de connaître les raisons qui m'ont poussé à souhaiter me réinvestir dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. De plus, l'étudiant-chercheur souhaite comprendre ce qui me pousse à participer à un programme d'alphabétisation. L'étudiant-chercheur veut aussi savoir comment on m'enseigne la lecture et l'écriture.

Tâches : Pour mener à bien cette recherche, j'accepte que l'étudiant-chercheur Claire Moreau, étudiante à la maîtrise au département des sciences de l'éducation de l'université du Québec à Trois-Rivières et responsable du projet de recherche, vienne observer ma classe une heure par semaine pendant quatre semaines.

Collecte de données et confidentialité : L'observation se fera pendant la période de cours et l'étudiante tiendra un journal de bord dans lequel elle consignera tous les faits importants. Le déroulement de la séance et les commentaires que je formulerai à propos du cours seront pris en note.

Je comprends que les informations recueillies dans le cadre de cette recherche demeurent strictement confidentielles, les données obtenues seront traitées de manière à préserver mon anonymat. Ces données seront conservées dans un classeur verrouillé au domicile de l'étudiante responsable de cette recherche et seront détruites en juin 2009.

Risques et bénéfices : L'observation peut être un facteur d'angoisse, cependant l'étudiante s'engage à faire preuve d'une grande écoute et d'une grande discrétion permettant de faciliter la période de cours. Les bénéfices de cette expérience permettront aux responsables et aux intervenants d'apprécier les moyens utilisés auprès des personnes qui, tout comme moi, participent au programme d'alphabétisation.

Participation volontaire : Je reconnais que ma participation à cette recherche est tout à fait volontaire et que je suis libre d'accepter d'y participer. Je certifie que l'on m'a expliqué verbalement la recherche, que l'on a répondu à mes questions et que l'on m'a laissé le temps nécessaire pour prendre ma décision.

Retrait : Je reconnais être libre de retirer mon consentement et de cesser de participer à cette recherche à n'importe quel moment, sans avoir à fournir de raison et ce, sans préjudice.

Responsable de la recherche : Cette recherche est réalisée sous la responsabilité de Claire Moreau et supervisée par Mme Ginette Plessis-Bélair, professeur au département des Sciences de l'Éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Pour toute information concernant la recherche, vous pouvez joindre Claire Moreau au (819) 378-0522

L'information ci-dessus a été précisée verbalement et lue par le témoin et je choisis volontairement de participer à cette recherche. Une copie de ce formulaire de consentement m'a été remise.

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-07-130-06.06 a été émis le 14 janvier 2008.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Mme Fabiola Gagnon par téléphone (819) 376 0511, poste 2136 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Signé à _____

Le _____

Signature du participant

Signature du témoin

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
(pour les responsables du volet alphabétisation du centre communautaire)

Je soussigné(e) _____ accepte librement de participer à une recherche descriptive portant sur le développement de la littératie d'adultes dans le cadre de la politique d'alphabétisation du centre communautaire dans lequel je suis employé(e). La nature du projet de recherche et ses procédures m'ont été expliquées.

Objectifs : La présente recherche a pour but de connaître une population adulte qui souhaite se réinvestir dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. De plus, l'étudiant-chercheur souhaite comprendre ce qui pousse cette population à participer à un programme d'alphabétisation. L'étudiant-chercheur essaiera également d'apprécier les stratégies et le matériel utilisés dans l'enseignement. Dans une démarche exploratoire, l'étudiant-chercheur tentera de faire état d'une situation générale à l'aide des informations recueillies dans quatre centres communautaires donnés. Le but de cette recherche est d'apporter une information significative et originale sur le « monde de l'alphabétisation » en milieu communautaire.

Tâches : Pour mener à bien cette recherche, je comprends qu'à titre de responsable, je dois me présenter à un rendez-vous au cours duquel je participerai à une entrevue semi-dirigée avec l'étudiant-chercheur Claire Moreau, étudiante à la maîtrise au département des sciences de l'éducation de l'université du Québec à Trois-Rivières et responsable du projet de recherche.

Collecte de données et confidentialité : L'entrevue sera enregistrée sur bande sonore à des fins d'analyse. De plus, l'entrevue permettra de recueillir des informations concernant le type d'apprenants qui fréquentent les classes d'alphabétisation, les

objectifs que je souhaite faire atteindre à mes apprenants ainsi que le matériel et les stratégies que j'utilise pour aider ces adultes à développer leur littératie.

Je comprends que les informations recueillies dans le cadre de cette recherche demeurent strictement confidentielles, les données obtenues seront traitées de manière à préserver mon anonymat. Celles-ci seront conservées dans un classeur verrouillé au domicile de l'étudiante responsable de cette recherche et seront détruites en juin 2009.

Enfin, sur une période de quatre semaines, à raison d'une heure par semaine, l'étudiante Claire Moreau sera présente pour observer la classe dans laquelle je donnerai des cours. Elle tiendra un journal de bord dans lequel seront consignées toutes les informations jugées importantes et pertinentes dans le cadre de la présente recherche.

Risques et bénéfices : La nouveauté de l'intervention pourrait être un facteur d'angoisse, cependant l'étudiante s'engage à faire preuve d'écoute, de transparence et de volonté pour répondre à toutes mes questions. Les bénéfices de cette expérience permettront aux responsables et intervenants de recevoir une synthèse des informations recueillies dans le cadre de la recherche et qui offrira un portrait global de la situation.

Participation volontaire : Je reconnais que ma participation à cette recherche est tout à fait volontaire et que je suis libre d'accepter d'y participer. Je certifie que j'ai lu et compris le présent formulaire, que l'on a répondu à mes questions et que l'on m'a laissé le temps nécessaire pour prendre ma décision.

Retrait : Je reconnais être libre de retirer mon consentement et de cesser de participer à cette recherche à n'importe quel moment, sans avoir à fournir de raison et ce, sans préjudice.

Responsable de la recherche : Cette recherche est réalisée sous la responsabilité de Claire Moreau et supervisée par Mme Ginette Plessis-Bélair, professeur au département des Sciences de l'Éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Pour toute information concernant la recherche, vous pouvez joindre Claire Moreau au (819) 378-0522

L'information ci-dessus a été lue et je choisis volontairement de participer à cette recherche. Une copie de ce formulaire de consentement m'a été remise.

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-07-130-06.06 a été émis le 14 janvier 2008.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Mme Fabiola Gagnon par téléphone (819) 376 0511, poste 2136 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Signé à _____

Le _____

Signature du participant

Signature du témoin