

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

**Défis d'écriture de soi rencontrés par des adultes non diplômés en contexte de
reconnaissance des acquis au secondaire**

par

Isabelle Rioux

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître ès sciences (M.Sc.)

Maîtrise en orientation profil de type recherche

Avril 2012

© Isabelle Rioux, 2012



Library and Archives
Canada

Published Heritage
Branch

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Direction du
Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

ISBN: 978-0-494-91037-5

Our file Notre référence

ISBN: 978-0-494-91037-5

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

Canada

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Défis d'écriture de soi rencontrés par des adultes non diplômés en contexte de reconnaissance des acquis au secondaire

Isabelle Rioux

Ce mémoire a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

**Guylaine Michaud
Faculté d'éducation, département
d'orientation professionnelle**

Présidente du jury

**Rachel Bélisle
Faculté d'éducation, département
d'orientation professionnelle**

Directrice de recherche

**Suzanne Garon
Faculté des lettres et sciences humaines,
département de service social**

Membre du jury

Mémoire accepté le 13 mars 2012

SOMMAIRE

Ce mémoire a comme objet central l'écriture de soi, et plus particulièrement les défis posés par son recours, chez des adultes non diplômés en contexte de reconnaissance officielle d'acquis au secondaire. Il s'inscrit dans un projet source intitulé *Espaces d'apprentissage d'adultes ayant obtenu une reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences au secondaire* (Bélisle, Michaud, Bourdon et Garon, CRSH, 2008-2011). Le projet source est mené par une équipe du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) et bénéficie de la collaboration des trois commissions scolaires francophones de l'Estrie.

À l'ère de la société du savoir, plusieurs États se dotent de mesures de reconnaissance des acquis de l'expérience ou extrascolaires afin de favoriser l'apprentissage tout au long de la vie. Au Québec, une mesure en formation générale des adultes, les *Univers de compétences génériques*, permet d'obtenir des unités de cinquième secondaire en puisant dans ses expériences de vie. Cette mesure fait appel à beaucoup d'écriture de la part des adultes. Cependant, certaines recherches françaises et quelques éléments issus du contexte québécois portent à croire que la mise en mots des acquis puisse générer des défis suffisants pour que l'on s'y intéresse, particulièrement chez des populations de personnes non diplômées. Dans ce mémoire, il est question de manière plus particulière des défis de mise en mots relevant de l'écriture de soi, qui nécessitent, de la part du sujet-scripteur, de puiser dans des expériences et acquis à caractère personnel. Aussi, ce mémoire vise à répondre à la question générale de recherche suivante : Quels défis pose l'écriture de soi aux adultes non diplômés dans la mesure des *Univers de compétences génériques*?

Adoptant une perspective interactionniste symbolique, le travail du mémoire s'est appuyé sur les objectifs spécifiques suivants afin d'orienter la collecte et l'analyse des données : identifier et décrire la présence des autres dans l'activité d'écriture et dans les acquis mis en mots par écrit dans la mesure des *Univers de compétences génériques*; décrire l'écriture de soi mobilisée par des adultes non diplômés; dégager les principaux défis que pose l'écriture de soi.

Le sous-échantillon de ce mémoire est constitué de 10 adultes, huit femmes et deux hommes âgés entre 19 ans et 51 ans, ayant obtenu en 2007 ou 2008 des unités de cinquième secondaire via les *Univers*. Le corpus analysé provient d'une entrevue semi-structurée et d'une recherche dans des documents d'archives où les adultes ont eu à mettre en mots des acquis, expériences ou caractéristiques personnelles. Ces données ont fait l'objet d'une analyse thématique et d'une analyse de l'énonciation.

Les résultats mettent en lumière la présence importante des autres (autres de l'entourage, acteurs institutionnels, autres indéterminés et autrui généralisé) à la fois dans l'activité d'écriture, les expériences mises en mots et l'énonciation des adultes participants. En ce qui concerne l'activité d'écriture de la démarche des *Univers*, les acteurs institutionnels apportent différentes formes d'aide, tout comme les autres de l'entourage qui prennent alors le rôle d'intermédiaires de l'écrit. Deux types d'aide directement liés à l'écrit sont dégagés : l'aide à comprendre le référentiel et les instruments et l'aide à la mise en mots. Le soutien affectif en provenance de personnes de l'entourage peut aussi être aidant pour certains adultes; notamment, la démarche des *Univers* peut faire ressortir des expériences intenses vécues par les adultes. Aussi, les résultats font valoir l'importance de l'établissement d'un lien de confiance entre la personne qui apporte une forme d'aide et l'adulte participant.

On constate que la démarche en trois temps des *Univers* fait bien appel à de l'écriture de soi, notamment parce qu'elle demande d'écrire sur sa vie, sur ses forces et faiblesses et sur des expériences intenses. Par ailleurs, le recours à l'écriture de soi, dans un tel contexte, est à la source de défis de mise en mots. Au moins quatre défis de mise en mots sont dégagés des résultats : le défi d'avoir à écrire sur soi; le défi d'avoir à mettre en mots forces et faiblesses; le défi de mettre en mots des expériences difficiles et le défi de mettre en scène la présence des autres. En outre, les résultats soulignent la diversité des procédés scripturaux mobilisés par les adultes participants afin de relever les défis d'écriture de soi, ce qui laisse croire que les adultes non diplômés qui obtiennent une reconnaissance officielle d'acquis dans la mesure des *Univers de compétences génériques* ne sont pas si démunis face à l'écriture de soi.

Ce mémoire a comme originalité de proposer une nouvelle définition de la notion d'écriture de soi, décrite en ces termes :

Une écriture, située dans un contexte particulier, où un sujet-scripteur met en mots des expériences ou des caractéristiques personnelles à propos de soi et où il peut y avoir : a) interaction avec d'autres impliqués dans le contexte d'écriture; b) présence des autres dans les expériences mises en mots; c) prise en compte de destinataires et du contexte particulier d'écriture.

Loin d'être une action individuelle, l'écriture de soi est ici envisagée comme une action sociale, impliquant la présence et la prise en compte des autres et prenant aussi en compte le contexte particulier où est située l'activité d'écriture. Enfin, ce mémoire fait ressortir que le recours à l'écriture de soi, dans un contexte de reconnaissance des acquis extrascolaires, engendre des défis d'ordre socioaffectif, des défis liés à une écriture de l'*être* en relation avec les autres.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	3
REMERCIEMENTS	11
INTRODUCTION	13
PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE	17
1. SOCIÉTÉ DU SAVOIR ET APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE 17	
1.1 Apprentissage tout au long de la vie	17
1.1.1 L'accent sur l'apprentissage	18
1.1.2 Toute la durée de la vie	18
1.1.3 Tous les aspects de la vie	19
1.2 Éducation formelle, non formelle et informelle.....	19
2. FORMATION DE BASE DES ADULTES AU QUÉBEC	20
2.1 Définition de la formation de base	20
2.2 La reconnaissance des acquis et les adultes non diplômés.....	22
3. LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES AU QUÉBEC.....	22
3.1 Bref historique.....	23
3.2 Cadre législatif et réglementaire de la reconnaissance des acquis au Québec25	
3.3 Reconnaissance des acquis à la formation professionnelle versus à la formation générale des adultes.....	25
3.4 Les Univers de compétences génériques	26
4. ACCESSIBILITÉ DES DISPOSITIFS DE VALIDATION DES ACQUIS	30
5. LE RECOURS À L'ÉCRITURE : SOURCE D'INIQUITÉ?	31
6. DÉFIS DE MISE EN MOTS PAR ÉCRIT DES ACQUIS	31
6.1 Défis de mise en mots par écrit des acquis s'appliquant à des adultes non diplômés.....	31
6.1.1 Le recours à un référentiel.....	32
6.1.2 Difficulté à dire le faire	33
6.1.3 Écart entre l'activité réelle et l'activité prescrite	34
6.1.4 Légitimité sociale de certaines activités.....	35
6.1.5 Parler au « je » de ce qui relève du « nous »	36
6.1.6 Avoir recours à une écriture distanciée.....	36
6.2 Défis de mise en mots par écrit de l'activité rencontrés par des adultes scolarisés.....	37
6.2.1 Une écriture évaluée qui expose au jugement.....	37
6.2.2 Défi lié à l'adoption d'une posture d'authenticité	38

7.	ADULTES NON DIPLÔMÉS ET ÉCRITURE DE SOI.....	39
8.	RETOUR SUR LE CHAPITRE ET QUESTION DE RECHERCHE	40
	DEUXIÈME CHAPITRE - CADRE D'ANALYSE	43
1.	LE SOI ET L'ÉCRITURE DE SOI.....	43
1.1	Écriture de soi et validation des acquis	43
1.2	Différentes conceptions du soi.....	44
1.3	Le soi selon G.H. Mead	45
1.3.1	L'esprit et la conscience.....	46
1.3.2	La conscience de soi	46
1.3.3	Le soi doit être un objet pour lui-même	47
1.3.4	Les autres significatifs et l'autrui généralisé	47
1.3.5	Le moi et le je	48
1.3.6	Rôle du langage dans le développement de la conscience de soi	49
1.3.7	Mead et l'écriture.....	50
1.4	Limites du cadre meadien.....	51
2.	PRÉSENCE DU SOI ET ÉNONCIATION.....	52
2.1	Les trois personnes chez Benveniste.....	52
2.2	Présence des autres dans le langage	53
2.3	Apports et limites du recours à l'énonciation de Benveniste.....	54
3.	PROPOSITION DE DÉFINITION D'ÉCRITURE DE SOI	55
3.1	Une écriture où le sujet-scripteur se prend pour objet.....	56
3.2	Tout en entrant en dialogue	56
3.3	Avec « soi »	56
3.4	Avec les autres	58
3.5	Dans l'activité d'écriture et dans les acquis mis en mots par écrit	59
4.	RETOUR SUR LE CHAPITRE	59
5.	OBJECTIFS SPÉCIFIQUES.....	60
	TROISIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE.....	61
1.	POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE	61
2.	PROVENANCE DES DONNÉES : PRÉSENTATION DU PROJET SOURCE..	62
3.	POPULATION DE LA RECHERCHE SOURCE ET ÉCHANTILLON DU TRAVAIL DU MÉMOIRE.....	65
4.	MÉTHODES DE COLLECTE.....	68
4.1	Recherche dans des documents d'archives.....	68
4.2	Entrevue semi-structurée	70
5.	CONSTITUTION DES DONNÉES.....	73

5.1	Transcription des données	74
5.2	Rédaction de notes de recherche	75
6.	ANALYSE DES DONNÉES SPÉCIFIQUE À CE MÉMOIRE.....	75
6.1	Analyse thématique	77
6.2	Analyse de l'énonciation	78
6.2.1	Les indicateurs du soi liés aux perspectives des première et deuxième personnes	79
6.2.2	Les indicateurs du soi liés aux perspectives de la troisième personne ...	80
7.	CODES DE PRÉSENTATION DES CITATIONS	81
8.	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	82
9.	LIMITES DE CETTE RECHERCHE.....	83
	QUATRIÈME CHAPITRE - RÉSULTATS.....	85
1.	PRÉSENCE DES AUTRES DANS L'ACTIVITÉ D'ÉCRITURE ET DANS LES ACQUIS MIS EN MOTS.....	85
1.1	Présence des acteurs institutionnels	85
1.1.1	Aide à la compréhension des instruments et du référentiel.....	87
1.1.2	Aide à la mise en mots : la forme écrite.....	88
1.1.3	Aide à la mise en mots : le contenu	88
1.1.4	Importance du lien de confiance.....	89
1.1.5	Être évalué par un acteur institutionnel.....	91
1.1.6	Les acteurs institutionnels indéterminés	92
1.2	Présence des autres de l'entourage.....	93
1.2.1	Aide et entraide à la compréhension des instruments	95
1.2.2	Aide à la mise en mots : la forme écrite.....	96
1.2.3	Aide à la mise en mots : le contenu	97
1.2.4	Aide à l'activité d'écriture : être soutenu par les autres de l'entourage..	97
1.3	Présence des autres indéterminés	99
2.	ÉCRITURE DE SOI DANS LES UNIVERS DE COMPÉTENCES GÉNÉRIQUES.....	100
2.1	Une démarche qui amène à effectuer un travail d'écriture personnelle	101
2.2	Une démarche qui demande d'identifier et d'écrire des forces et faiblesses	102
2.2.1	Forces et faiblesses mentionnées	102
2.2.2	Prédominance du Je linguistique dans l'énonciation des forces et faiblesses.....	102
2.2.3	Recours à des éléments d'écriture expressive	103
2.2.4	Les autres présents à la mise en mots des forces et faiblesses	104
2.2.5	Recours à une écriture par mots-clés	105
2.3	Une démarche qui amène à nommer et écrire des expériences intenses	107
2.3.1	Expériences heureuses et expériences difficiles mentionnées.....	107

2.3.2	Recours au Je linguistique dans l'énonciation des expériences heureuses et difficiles	109
2.3.3	Recours à une écriture expressive.....	110
2.3.4	Recours à une écriture narrative	111
2.3.5	Recours aux modalités déontiques.....	112
2.3.6	Présence des autres dans l'énonciation des expériences heureuses et difficiles	113
3.	DÉFIS LIÉS À L'ÉCRITURE DE SOI.....	115
3.1	Le défi d'avoir à écrire sur soi	115
3.2	Le défi d'avoir à mettre en mots ses forces et ses faiblesses.....	116
3.3	Le défi de mettre en mots des expériences difficiles.....	117
3.4	Le défi de mettre en scène la présence des autres dans le soi.....	119
	CINQUIÈME CHAPITRE - DISCUSSION	121
1.	LE SOI ET LES AUTRES DANS LE SOI	122
1.1	Les types d'autres.....	122
1.2	Les niveaux relationnels de la présence des autres	125
1.3	Mise en relation des types d'autres et des niveaux relationnels	126
2.	L'ÉCRITURE DE SOI.....	128
2.1	Retour sur la définition d'écriture de soi	128
2.2	Mobilisation de l'écriture de soi	130
3.	LES DÉFIS DE MISE EN MOTS LIÉS À L'ÉCRITURE DE SOI	131
3.1	Défis de mise en mots lié au soi dans une posture d'authenticité.....	131
3.2	Les autres à la source de défis de mise en mots.....	133
3.3	Les autres comme ressource à la mise en mots.....	134
	CONCLUSION.....	137
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	141
	ANNEXE A.....	151
	ANNEXE B.....	155
	ANNEXE C.....	161
	ANNEXE D.....	165
	ANNEXE E.....	170

LISTE DES TABLEAUX

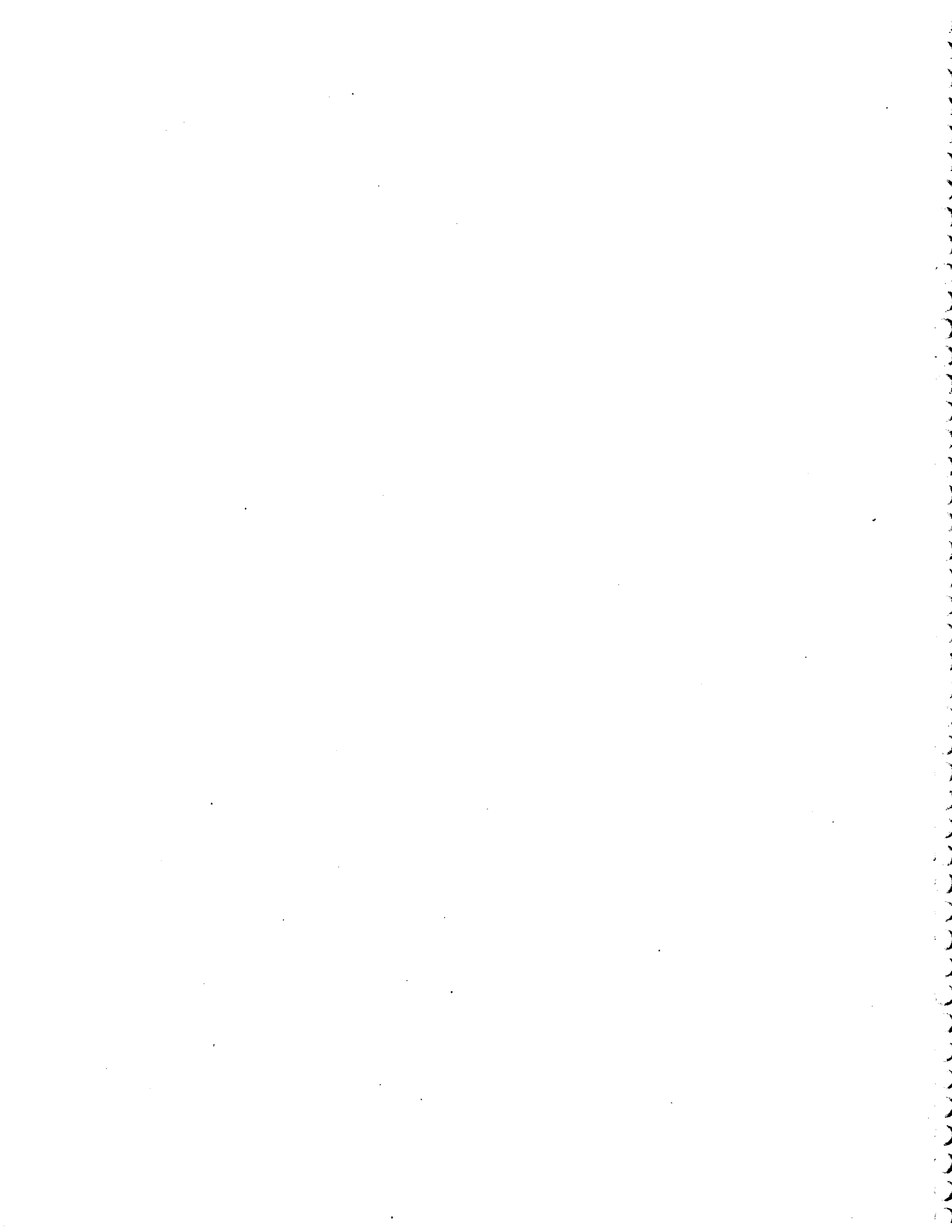
Tableau 1 – Sources d'évidence du projet source	64
Tableau 2 – Sous-échantillon du travail du mémoire	67
Tableau 3 – Source des données et type d'analyse en fonction des objectifs	76
Tableau 4 – Codes de présentation des citations	81
Tableau 5 – Mise en relation des types d'autres et des niveaux relationnels	126

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible sans le soutien de personnes significatives de mon entourage. La première personne que j'aimerais remercier, c'est ma directrice de recherche, la professeure Rachel Bélisle. Rachel, merci pour ta rigueur, ta générosité, ton enthousiasme. Merci de m'avoir patiemment accompagnée dans mes dédales et détours parfois ambitieux et d'avoir su, à chaque fois, me ramener dans un chemin où je risquais moins de m'égarer... Un grand merci aux professeures Suzanne Garon et Lucie Lamarche qui, à partir des perspectives qui leur sont propres et de par leurs commentaires constructifs, ont permis l'ajout de plusieurs enrichissements au travail de ce mémoire. Merci aussi à la professeure Guylaine Michaud d'avoir accepté de faire partie du jury.

J'aimerais aussi remercier toutes les personnes du CÉRTA. Merci à son personnel régulier, à l'équipe professorale comme aux étudiantes et étudiants avec qui j'ai pu échanger au sujet de mon mémoire. À l'équipe professorale et au personnel du CÉRTA, je tiens à vous remercier pour votre engagement envers la relève; c'est vraiment agréable de faire partie d'un centre de recherche qui en plus d'offrir des ressources et conditions idéales à l'apprentissage de la recherche, offre une ambiance des plus conviviales. Aux collègues étudiants, merci de votre écoute! Grâce à vous, je n'ai pas eu l'impression de réaliser mon mémoire seule. Il y avait toujours quelqu'un au labo avec qui j'ai pu partager mes enthousiasmes et frustrations en lien avec mon mémoire. J'ai aussi une pensée particulière pour Marie Cardinal-Picard et Virginie Thériault, mes deux collègues complices des recherches portant sur l'écrit.

Enfin, pour le soutien moral, j'aimerais remercier ma famille ainsi que ma « gang de propédeutique » : vous êtes merveilleuses, les filles! Un merci immense à mon compagnon de vie, Laurent, qui a été là pour me soutenir tout au long de ma maîtrise.



INTRODUCTION

Avant d'entreprendre le projet de ce mémoire, j'étais animatrice en alphabétisation populaire. J'ai eu envie d'approfondir certains constats observés sur le terrain concernant les pratiques d'écriture et le rapport à l'écrit d'adultes non diplômés. Notamment, j'avais observé que plusieurs adultes participants avaient plus de facilité, voire plus de plaisir, à écrire des textes où ils avaient à parler de soi comparativement à d'autres formes d'écriture. C'est avec comme point de départ cet intérêt pour l'écriture de soi d'adultes non diplômés que j'ai rencontré, au début de mes études en orientation professionnelle, la professeure Rachel Bélisle. J'ai eu l'opportunité de pouvoir ancrer mon mémoire à l'intérieur d'un plus vaste projet de recherche du CÉRTA¹ intitulé *Espaces d'apprentissage d'adultes ayant obtenu une reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences au secondaire* (Bélisle, Michaud, Bourdon et Garon, CRSH, 2008-2011) et de travailler comme assistante de recherche à ce projet. Ce mémoire a donc pris racine au croisement de mon intérêt initial pour l'écriture de soi et d'une opportunité de recherche en contexte de reconnaissance des acquis extrascolaires.

Ainsi, ce mémoire a pour objet central l'écriture de soi et s'intéresse plus particulièrement aux défis que pose son recours à des adultes non diplômés engagés dans un processus de reconnaissance officielle des acquis extrascolaires. De manière plus particulière, on s'intéressera, dans ce mémoire, à une mesure de reconnaissance des acquis en formation générale des adultes, les *Univers de compétences génériques*. Cette mesure permet d'obtenir des unités de cinquième secondaire menant à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Pour y être éligible, une personne doit être inscrite en formation générale des adultes, avoir 16 ans et plus et posséder les acquis scolaires d'une troisième année de secondaire en français ou anglais langue d'enseignement.

À l'ère de la société du savoir, la pression est grande pour les adultes non diplômés afin qu'ils obtiennent un premier diplôme de niveau secondaire. Les mesures

¹ Jusqu'en 2011, il s'agissait de l'Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA). C'est ce qui explique que certaines informations ou publications qui couvrent une période spécifique avant 2011 sont attribuées à l'ÉRTA.

de reconnaissance des acquis sont considérées, par plusieurs États, comme pouvant favoriser l'apprentissage tout au long de la vie et inciter les personnes, particulièrement les personnes faiblement scolarisées, à augmenter leur niveau de qualification. Par ailleurs, certains dispositifs et mesures de validation ou de reconnaissance des acquis nécessitent le recours à l'écriture de la part des personnes candidates, comme c'est le cas des *Univers*. Or, certaines recherches françaises et quelques éléments issus du contexte québécois portent à croire que la mise en mots des acquis puisse générer des défis suffisamment importants pour que l'on s'intéresse à ceux-ci, particulièrement chez des populations d'adultes non diplômés. C'est ainsi que j'ai adopté cette question de recherche : *Quels défis pose l'écriture de soi aux adultes non diplômés dans la mesure des Univers de compétences génériques?* Dans ce mémoire, les défis de mise en mots relèvent d'une écriture de soi, qui nécessite, de la part du sujet-scripteur, de puiser dans des expériences et acquis à caractère personnel.

Le premier chapitre présente d'abord le contexte dans lequel s'insère la reconnaissance des acquis au Québec. La perspective d'apprentissage tout au long de la vie et la triade éducation formelle/non formelle/informelle y sont présentées, et un survol concernant le contexte de la formation générale des adultes est effectué. On s'attarde par la suite aux mesures de reconnaissance officielle des acquis offertes aux adultes non diplômés en contexte scolaire, plus particulièrement à la mesure des *Univers de compétences génériques*. Toute une section de ce chapitre porte sur les défis de mise en mots des acquis dégagés principalement de recherches françaises s'intéressant au dispositif de validation des acquis de l'expérience ou à l'analyse de l'activité. Ce chapitre se termine par la présentation de la question générale de recherche et discute de sa pertinence sociale.

Le deuxième chapitre présente le cadre d'analyse qui sert au repérage et à l'analyse des données. Les travaux portant sur le « soi » de George Herbert Mead prennent une place centrale, la définition d'écriture de soi proposée dans ce chapitre s'appuyant en grande partie sur ceux-ci. Le cadre d'analyse s'appuie aussi sur les travaux de l'énonciation d'Émile Benveniste. Ce chapitre présente notamment les distinctions apportées par cet auteur entre les trois personnes linguistiques et la place de

l'autre qu'il reconnaît à tout acte d'énonciation. En fin de chapitre, les trois objectifs spécifiques suivants sont énoncés : 1) identifier et décrire la présence des autres dans l'activité d'écriture et dans les acquis mis en mots par écrit dans la mesure des *Univers de compétences génériques*; 2) décrire l'écriture de soi mobilisée par des adultes non diplômés; 3) dégager les principaux défis que pose l'écriture de soi.

Le troisième chapitre décrit le cadre méthodologique utilisé. Ce chapitre présente tout d'abord le projet source mené par une équipe de recherche du CÉRTA dans lequel s'insère ce mémoire, y décrivant la provenance des données retenues aux fins d'analyse du travail du mémoire et la méthode de collecte utilisée (entrevue semi-structurée et recherche dans des documents d'archives). Le travail du mémoire a eu recours à deux méthodes afin d'analyser les données : une analyse thématique et une analyse de l'énonciation. L'échantillon propre au travail du mémoire est constitué de 10 adultes de la région de l'Estrie, huit femmes et deux hommes âgés entre 19 et 51 ans, ayant obtenu une reconnaissance officielle d'acquis au secondaire via la mesure des *Univers de compétences génériques*.

Le quatrième chapitre présente les résultats de recherche selon trois grandes sections : la présence des autres dans l'activité d'écriture et dans les acquis mis en mots; l'écriture de soi dans les *Univers de compétences génériques*; les défis de mise en mots liés à l'écriture de soi.

Enfin, le cinquième chapitre discute des résultats du mémoire. Ce chapitre traite notamment de la pertinence des catégorisations effectuées dans ce mémoire concernant les types d'autres et les niveaux relationnels de la présence des autres. Ensuite, une version révisée de la notion d'écriture de soi est proposée. Finalement, les défis de mise en mots liés à l'écriture de soi rencontrés par les adultes participants sont discutés et mis en parallèle avec les résultats français au sujet de la mise en mots des acquis.



PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente d'abord le contexte plus vaste dans lequel s'insère le phénomène de la reconnaissance des acquis d'adultes non diplômés au Québec. Ensuite, il est question plus spécifiquement du cœur de la problématique de ce mémoire soit le défi que peut susciter le recours à l'écriture, et plus particulièrement le recours à l'écriture de soi, dans le processus de mise en mots des acquis pour des adultes non diplômés. Enfin, ce chapitre se termine par la présentation de la question de recherche et par un argumentaire sur la pertinence sociale et scientifique de ce mémoire pour le domaine de l'orientation professionnelle.

1. SOCIÉTÉ DU SAVOIR ET APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

Dans les dernières décennies, les sociétés dites modernes sont passées de la société industrielle à la société du savoir (Birchmeier, 2001, p. 47) et cette nouvelle société, selon Pierre Doray et Paul Bélanger (2005), amène avec elle de nouveaux défis notamment d'ordre économique (p. ex. : relancer la croissance économique), social (p. ex. : réduire les inégalités) et culturel (p. ex. : recherche d'identité). Selon certains discours politiques, les personnes qui ne possèdent pas les savoirs et compétences de base nécessaires à cette nouvelle société, en plus de ne pas contribuer au plein développement économique, sont susceptibles d'exclusion et de marginalisation sociale (*Ibid.*, p. 131). Aussi, « c'est donc sans surprise que la montée du discours sur l'économie et la société du savoir est accompagnée par celle de l'importance de l'éducation et de la formation des adultes, largement symbolisée par la diffusion de la notion d'apprentissage tout au long de la vie (*lifelong learning*) » (*Ibid.*, p. 120).

1.1 Apprentissage tout au long de la vie

Le rapport Delors (1996) et la déclaration d'Hambourg sur l'éducation des adultes (UNESCO, 1997) sont considérés comme des pierres angulaires de la notion

d'apprentissage tout au long de la vie. Cette notion est parfois envisagée aussi comme un nouveau paradigme en éducation (Alheit et Dausien, 2005; MEQ, 2003a). La perspective de l'apprentissage tout au long de la vie est désormais celle sur laquelle les réformes et nouveaux programmes d'éducation s'inspirent (Bélisle, 2008). On retrouve cette définition de l'apprentissage tout au long de la vie dans le dictionnaire Legendre :

Conception globale selon laquelle l'apprentissage est un processus au sein duquel des personnes, quel que soit leur âge, acquièrent des connaissances ou développent des habiletés et des attitudes durant la vie entière grâce à l'ensemble des activités humaines dont certaines engagent une pluralité d'acteurs sociaux. (2005, p. 96)

Cette définition fait part des trois caractéristiques fondamentales de l'apprentissage tout au long de la vie telles que présentées par Richard Desjardins, Kjell Rubenson et Marcella Milana (2007) soit : l'accent sur l'apprentissage, la dimension temporelle (quel que soit l'âge des personnes), la dimension spatiale (grâce à l'ensemble des activités humaines).

1.1.1 L'accent sur l'apprentissage

Apprendre, ce n'est plus strictement « recevoir » les connaissances et savoirs transmis. L'accent est mis sur l'apprentissage et ne se limite pas à l'enseignement (Desjardins *et al.*, 2007, p. 20). Plutôt, on admet qu'une personne peut apprendre aussi de ses expériences de vie. En outre, l'emphase est mise sur le « apprendre à apprendre ». Ce ne sont plus seulement des contenus qui sont appris, mais aussi des processus.

1.1.2 Toute la durée de la vie

Par l'expression « toute la durée de la vie », on reconnaît que les personnes n'apprennent pas une fois pour toutes durant les années scolaires de l'enfance et de l'adolescence, mais qu'au contraire, l'apprentissage s'effectue de l'enfance jusqu'à la

fin de la vie d'une personne. Cette expression met l'accent sur la notion de durée de l'apprentissage (CCE, 2000², p. 10).

1.1.3 Tous les aspects de la vie

L'apprentissage embrasse tous les aspects de la vie et s'effectue dans une diversité de lieux (*lifewide learning*). On met ici l'accent sur la notion d'espace. L'école ayant été longtemps considérée comme le principal lieu d'apprentissage et de transmission des savoirs, on reconnaît désormais que les personnes apprennent dans une diversité de lieux par exemple au travail, à la maison ou à la soupe populaire. Aussi, l'apprentissage qui embrasse tous les aspects de la vie suscite la mise « en place des environnements d'apprentissage où les différents modes d'apprentissage trouvent à se compléter organiquement » (Alheit et Dausien, 2005, p. 59). Les différents modes d'apprentissage peuvent se rapporter à la triade éducation formelle, non formelle et informelle.

1.2 Éducation formelle, non formelle et informelle

La triade éducation formelle, non formelle et informelle permet de faire des distinctions entre les différents modes d'apprentissage possibles tout au long de la vie, en fonction de différents « niveaux de formalité des interventions des instances éducatives » (Bélisle, Michaud, Bourdon, Garon et Chanoux, 2008, p. 4). Selon Rachel Bélisle et Sylvain Bourdon (2006), cette triade a été utilisée dans le réseau de l'UNESCO « pour être repris par la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle et ensuite par la Communauté européenne et l'OCDE dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences » (p. 10).

L'éducation formelle correspond à l'apprentissage en milieu scolaire qui débouche sur l'obtention d'une certification officielle (Bélisle, 2008; Bélisle et Bourdon, 2006; CCE, 2000). L'éducation non formelle tout comme l'éducation formelle relèvent d'activités d'apprentissage structurées (Bélisle, 2008, p. 38). Mais dans le cas

² Commission des communautés européennes (CCE).

de l'éducation non formelle, cet apprentissage ne débouche pas sur l'obtention d'une certification officielle. Aussi, les activités d'apprentissage de l'éducation non formelle se déroulent en dehors des principales structures d'enseignement et peuvent s'acquérir dans une diversité de lieux et de circonstances, par exemple dans le cadre d'activités organisées par des groupes communautaires. Enfin, l'éducation informelle « désigne l'apprentissage expérientiel, fait souvent " sur le tas " » (Bélisle, 2004). Cette dernière « n'est pas forcément intentionnelle et peut donc ne pas être reconnue, même par les individus eux-mêmes, comme un apport à leurs connaissances et leurs compétences » (CCE, 2000, p. 9). Les apprentissages issus de l'éducation informelle sont parfois plus difficiles à identifier et peuvent prendre la forme, par exemple, d'apprentissages effectués dans l'action d'une série de gestes appris par essais et erreurs. La triade formel, non formel et informel comporte toutefois certaines limites. Notamment, il est maintenant reconnu que ces trois formes d'éducation peuvent cohabiter dans le même lieu et il est donc plus difficile de les distinguer (Bélisle, 2008, p. 40).

2. FORMATION DE BASE DES ADULTES AU QUÉBEC

Le Québec n'échappe pas aux défis suscités par la société du savoir. Dans sa *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* en vigueur depuis 2002, le gouvernement québécois incite les acteurs du milieu de l'éducation à contribuer à l'augmentation du niveau de formation de base de la population adulte (Gouvernement du Québec, 2002a) ceci notamment afin de limiter l'exclusion sociale et économique (*Ibid.*, p. 7) des adultes québécois faiblement scolarisés. Afin de pouvoir faire face aux défis de la société du savoir, le gouvernement québécois incite ses citoyennes et citoyens à se doter minimalement d'une formation de base.

2.1 Définition de la formation de base

La terminologie utilisée afin de définir la formation de base, les critères d'évaluation et de validation diffèrent d'un État à l'autre. Le gouvernement québécois donne cette description de la formation de base :

Cette formation de base comprend d'abord un premier ensemble de compétences générales et communes nécessitant généralement neuf années d'études et se situant, tout en la dépassant toutefois, dans la ligne dite de « l'alphabétisation ». S'ajoute ensuite une formation générale et diversifiée équivalant à deux années d'études additionnelles. La formation de base comprend par ailleurs une première qualification professionnelle permettant de s'insérer dans le marché du travail, cette qualification pouvant s'obtenir soit en continuité avec le diplôme d'études secondaires, soit plus tôt, soit en alternance avec un emploi, soit en milieu de travail. (Gouvernement du Québec, 2002a, p. 9)

Les neuf années d'étude permettant l'acquisition de compétences générales « dans la ligne dite de l' "alphabétisation " » correspond aux six années de scolarité à l'école primaire, plus trois années réussies au premier cycle du secondaire. Ensuite, l'élève doit généralement entreprendre et réussir deux autres années d'études supplémentaires correspondant à des études de deuxième cycle du secondaire et aboutissant à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES). Il est alors question de formation générale de base. Une autre voie de formation dite de base est possible aussi par l'obtention d'un diplôme qualifiant professionnel appelé diplôme d'études professionnelles (DEP). L'obtention d'un DES n'est pas obligatoire afin d'être éligible à un programme professionnel. Toutefois, il faut minimalement avoir les unités d'une troisième année d'étude du secondaire ou les préalables dits fonctionnels (MELS, 2008).

Selon la politique gouvernementale (Gouvernement du Québec, 2002a) le diplôme d'études secondaires ou le diplôme d'études professionnelles « constituent la norme sociale de référence pour définir la formation de base à acquérir par toutes les citoyennes et tous les citoyens ayant la capacité de le faire » (*Ibid.*, p. 9).

Si le diplôme d'études secondaires ou d'études professionnelles reste le seuil minimum de certification d'une formation de base fonctionnelle, avec la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, on reconnaît de plus en plus que les institutions scolaires ne soient plus les seuls lieux ni les seules sources de la formation de base. Afin de reconnaître les apprentissages extrascolaires, qu'ils soient non formels ou informels, des États dont le Québec ont notamment mis sur pied des mesures de reconnaissance officielle des acquis.

2.2 La reconnaissance des acquis et les adultes non diplômés

Dans plusieurs États occidentaux, la reconnaissance officielle des acquis est perçue comme un moyen de favoriser les projets de formation d'adultes plus ou moins éloignés du monde scolaire. Par ailleurs, une enquête nationale pancanadienne (Livingstone, 2000) sur les pratiques d'apprentissage informel³ des adultes suggère que les mesures de reconnaissance des acquis seraient propices à encourager les adultes non diplômés à effectuer un retour aux études. D'après cette enquête, « il y aurait deux fois plus d'adultes non diplômés qui s'inscriraient dans d'autres cours si leurs apprentissages informels antérieurs étaient reconnus » (Livingstone, 2000, p. 498)⁴. De plus, cette enquête ainsi que d'autres recherches dont celle de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (Bourdon, 2006) constatent que les adultes non diplômés sont généralement plus souvent engagés dans des activités d'éducation informelle plutôt que dans des activités d'apprentissage formellement structurées. Ainsi, « la reconnaissance des acquis serait un moyen vraiment efficace afin de valoriser les apprentissages informels des adultes moins diplômés » (Livingstone, 2000, p. 498)⁵.

3. LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES AU QUÉBEC

Dans sa politique de 2002, le gouvernement québécois a fait de la reconnaissance des acquis et des compétences une de ses quatre orientations structurantes. Concrètement, il a instauré ou encouragé la mise sur pied de mesures de reconnaissance officielle des acquis.

³ Cette enquête ne se base pas sur la triade éducation formelle/non formelle/informelle de l'UNESCO mais plutôt sur une dyade éducation formelle/informelle. Ainsi, sont inclus dans les apprentissages informels certains apprentissages non formels alors que d'autres apprentissages non formels sont inclus dans les apprentissages formels.

⁴ Traduction libre de : Almost twice as many school dropouts as currently plan to take future courses say they would be more likely to enroll in further education courses if they could receive recognition for their prior informal learning.

⁵ Traduction libre de : PLAR is a very important potential means of more effectively valorizing the informal learning of the less highly schooled.

3.1 Bref historique

Un des premiers textes publiés au Québec en matière de reconnaissance des acquis est celui de la Commission d'étude sur la formation des adultes de 1982, connue aussi sous le nom de Commission Jean. Cette commission considérait la reconnaissance des acquis au point de départ et au point d'arrivée d'un système décloisonné d'éducation des adultes (CSE⁶, 2000; Pagé, Bérubé, Lemelin et Saint-Pierre, 2004). S'en suit toute une période où le gouvernement et les commissions scolaires tentent d'élaborer et d'implanter différentes mesures et instrumentation de reconnaissance des acquis en formation des adultes. Mais ces efforts de développement de mesures et d'instrumentation sont qualifiés de « timides » de la part du Conseil supérieur d'éducation et en 2000, le Conseil rédige un avis au ministre de soulevant les tensions entre la reconnaissance officielle de ce que l'on apprend à l'école et celle de ce que l'on apprend ailleurs (CSE, 2000, p. 7).

Dans cet avis, le Conseil identifie deux principaux fondements à la reconnaissance des acquis : la diversité des lieux et des façons d'apprendre et le besoin de titres socialement reconnus qui font état des acquis d'une personne (*Ibid.*, p.39). Il identifie aussi trois principes à la base de la reconnaissance des acquis : le droit à la reconnaissance sociale de ses acquis et la responsabilité de l'individu de fournir des preuves de ses acquis; une personne n'a pas à réapprendre ce qu'elle sait déjà, peu importe le lieu où a été effectué l'apprentissage; tout système de reconnaissance des acquis doit viser la transparence (*Ibid.*, p. 17).

Ce texte a eu une grande influence dans les orientations à venir du gouvernement québécois puisque certaines recommandations clés contenues dans cet avis se sont retrouvées ensuite dans les textes normatifs gouvernementaux, notamment la question de se doter d'une approche plus centrée sur les besoins des personnes ainsi

⁶ Conseil supérieur de l'éducation (CSE).

que les principes de la reconnaissance des acquis énoncés par le CSE qui sont pratiquement les mêmes que les principes endossés par le gouvernement québécois⁷.

En 2002, en identifiant la « valorisation de la reconnaissance officielle des acquis et des compétences » comme l'une des quatre grandes « orientations structurantes », (Gouvernement du Québec, 2002a, p. 6) le gouvernement souligne l'importance qu'il veut accorder à la reconnaissance des acquis. On parle alors d'une relance de la reconnaissance des acquis au Québec.

Dans le plan d'action qui accompagne la politique, huit mesures sont prévues afin de favoriser la valorisation de la reconnaissance officielle des acquis au Québec : la création d'une table interministérielle de reconnaissance des acquis et des compétences; le droit à la reconnaissance des acquis sera clarifié dans les régimes pédagogiques du secondaire et du collégial; un bilan des acquis relatifs à la formation générale de base sera établi pour tout adulte qui entreprendra une démarche visant à parfaire ou à compléter sa formation de base; dans le milieu de travail, un système de certification professionnelle comprenant désormais la reconnaissance des compétences sera consolidé; dans le milieu de l'éducation, la reconnaissance des acquis et des compétences sera l'objet d'une relance majeure; élaboration d'une approche de reconnaissance scolaire et professionnelle des compétences acquises par des groupes de personnes occupant des fonctions semblables; accélération et intensification des opérations visant la reconnaissance scolaire autant que professionnelle des acquis des personnes immigrantes; l'accent sera mis, dans le cadre de l'application de la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*, sur la référence à des formations qualifiantes et transférables (Gouvernement du Québec, 2002b). Ainsi, on voit que la reconnaissance des acquis, au Québec, concerne trois systèmes : le système

⁷ Les trois énoncés ou postulats à la base de la reconnaissance des acquis présentés dans la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (Gouvernement du Québec, 2002a) sont : « 1- une personne a droit à la reconnaissance formelle des acquis et des compétences correspondant à des éléments de formation qualifiante, dès lors qu'elle fournit la preuve qu'elle les possède; 2- n'a pas à refaire dans un contexte scolaire formel des apprentissages qu'elle a déjà réalisés dans d'autres lieux selon d'autres modalités; 3- ne devrait pas être tenue de faire reconnaître à nouveau des compétences ou des acquis qui ont été évalués avec rigueur et sanctionnés par un système officiel » (*Ibid.*, p. 23).

éducatif, le système public de l'emploi et le système professionnel (Bélisle, 2009). Dans le cadre de ce mémoire, il sera question du système éducatif de reconnaissance officielle des acquis à l'ordre secondaire, plus spécifiquement en formation générale.

3.2 Cadre législatif et réglementaire de la reconnaissance des acquis au Québec

Au Québec, la reconnaissance officielle des acquis est un droit reconnu par la *Loi sur l'instruction publique* (Gouvernement du Québec, 2008). Les commissions scolaires ont le pouvoir et le devoir d'évaluer et de reconnaître de manière officielle les acquis et compétences d'adultes inscrits en formation générale ou professionnelle, à partir des conditions et critères établis par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (*Ibid.*). Par ailleurs, la loi et les régimes pédagogiques qui en découlent, tant en formation générale des adultes qu'en formation professionnelle, ont été modifiés depuis 2002 afin que des dispositions légales favorisent le droit à la reconnaissance des acquis.

3.3 Reconnaissance des acquis à la formation professionnelle versus à la formation générale des adultes

Les services de reconnaissance officielle des acquis doivent être offerts tant en formation professionnelle qu'en formation générale des adultes. En formation professionnelle et technique, le gouvernement est en cours d'implantation d'une approche, appelée approche harmonisée, et d'un dispositif l'accompagnant. L'expression approche harmonisée « renvoie à la nécessité de recourir à une approche prévoyant, pour la personne, une démarche sinon identique, du moins semblable d'un ordre d'enseignement à un autre » (MELS, 2005, p. 14). Cette approche vise aussi à « favoriser la réciprocité entre le marché du travail et les établissements d'enseignement » (*Ibid.*, p 25).

Tandis qu'en formation professionnelle, les compétences visées par le programme de formation sont le seul référentiel utilisé afin d'évaluer les acquis que possède une personne candidate (MEQ, 2004), en formation générale des adultes « si

certaines pratiques s'appuient sur des référentiels liés strictement aux programmes d'études » (Pagé, Bérubé, Lemelin et Saint-Pierre, 2004, p. 86) d'autres utilisent des référentiels autres que celui des connaissances et compétences visées par le programme. C'est le cas notamment des *Univers de compétences génériques* qui portent sur un référentiel permettant d'inclure des apprentissages et acquis en provenance des différentes sphères de vie de la personne et qui ne sont pas dans les matières menant à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES). L'adulte est donc plus à même de puiser dans ses propres « réserves » d'apprentissages et acquis issus de ses expériences de vie.

3.4 Les Univers de compétences génériques

En 2009, il n'existait pas d'étude empirique sur les *Univers de compétences génériques* et on ne connaissait pas d'équivalent de cette mesure dans la francophonie (Garon et Bélisle, 2009). Une recherche utilisant les mots clés « *basic skills* » or « *essential skills* » or « *life skills* », jumelés aux mots clés « *prior learning assessment* » or « *recognition of prior learning* » or « *experiential learning* » dans les banques de données *Eric* et *Education Research Complete* n'a pas permis de répertorier des études empiriques sur des programmes similaires, s'adressant à des adultes non diplômés et visant une reconnaissance officielle d'acquis, ailleurs dans le monde⁸. Toutefois, un rapport de recherche concernant la formation des intervenantes et intervenants en reconnaissance des acquis au Québec (Bélisle, Gosselin et Michaud, 2010) présente des données issues, notamment, d'entrevues menées auprès de personnes qui ont contribué à l'élaboration des mesures québécoises de reconnaissance des acquis. Les informations qui vont suivre proviennent en grande partie de ce rapport de recherche.

Nous ne savons pas grand-chose sur les fondements théoriques des *Univers*. Selon Marc Leduc, un des concepteurs de la mesure, les instruments des *Univers* « s'inscrivent dans une recherche de "nouvelles voies d'obtention du DES" et puisent à

⁸ Recherche menée le 4 juillet 2009.

différentes sources » (Bélisle *et al.* 2010, p. 43), notamment des concepts théoriques de Louis Hainaut « qui ont été utilisés pour les recherches sur la voie alternative d'accès au DES et sur certaines pratiques américaines » (*Ibid.*). On peut aussi penser que les concepteurs se soient aussi basés, en partie, sur le travail qui se faisait en milieu communautaire et dans le monde du travail, notamment d'une démarche appelée *Nos compétences fortes* qui mobilisait la notion de compétences génériques. Celle-ci a été introduite au Québec pour les travaux de la défunte Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (devenue Emploi-Québec) (Bélisle, 1995). Développée sous la direction de Rachel Bélisle et publiée par l'ICÉA⁹ en 1995, la démarche *Nos compétences fortes* s'adresse à des adultes peu ou pas à l'aise avec l'écrit. D'ailleurs, un des 11 univers de compétences génériques de la mesure gouvernementale s'inspire directement de *Nos compétences fortes* (Garon et Bélisle, 2009, p. 123). Une compétence générique y est définie comme « un ensemble de capacités tenant davantage à la personnalité qu'à une fonction précise. Une compétence générique se développe dans l'action et évolue au cours de la vie d'une personne dans diverses expériences de vie et situations de travail » (Bélisle, 1995, p. 175).

Les *Univers* sont une mesure de reconnaissance des acquis qui vise à reconnaître les acquis extrascolaires en provenance de différentes sphères d'apprentissage non formels et informels d'adultes inscrits en formation générale des adultes. Chaque *Univers* permet d'accumuler 4 unités en remplacement d'un cours à option de cinquième secondaire menant à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES). L'adulte a 60 jours afin de réaliser l'ensemble des étapes. Afin d'avoir recours à cette mesure, la personne doit avoir 16 ans et plus, posséder les acquis scolaires d'une troisième année de secondaire en français langue d'enseignement et être inscrit en formation générale des adultes (Bélisle *et al.*, 2010). En 2002, on comptait quatre *Univers de compétences* reconnus. En 2009, ils sont au nombre de onze. Ces *Univers* sont aussi disponibles en langue anglaise. Voici, avec leur sigle, les noms français des onze *Univers de compétences* reconnus tels qu'énumérés dans le *Guide de gestion de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle* (MELS, 2008) :

⁹ Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA).

- 1-Acquis extrascolaires personnels et familiaux (GEN-5051-4);
- 2-Acquis extrascolaires sociaux, communautaires et politiques (GEN-5052-4);
- 3-Acquis extrascolaires professionnels (GEN-5060-4);
- 4-Acquis extrascolaires culturels et de loisirs (GEN-5064-4);
- 5-Acquis extrascolaires économiques (GEN-5061-4);
- 6-Acquis extrascolaires compétences créatives (GEN-5062-4);
- 7-Acquis extrascolaires pensée critique (GEN-5063-4);
- 8-Acquis extrascolaires compétences fortes (GEN-5064-4);
- 9-Acquis extrascolaires bénévolat (GEN-5065-4);
- 10-Acquis extrascolaires résolutions de problèmes (GEN-5066-4);
- 11-Acquis extrascolaires médecines douces (GEN-5067-4).

La démarche se divise en trois grandes étapes : 1- la réalisation d'une banque de renseignements préparée à la maison ou en classe avec soutien et accompagnement; 2- la rédaction d'un carnet de réalisations en salle d'examen (trois heures maximum, 40 % de la note); 3- la rédaction écrite d'un questionnaire-examen en salle d'examen (trois heures maximum, 60 % de la note) (Bélisle *et al.*, 2010). La première étape, la réalisation d'une banque de renseignements, pourrait correspondre au « ce que j'ai fait » (Rochette et Lapiere, 2007). L'adulte est invité à identifier et inventorier les expériences de vie où il aurait pu faire des apprentissages en lien avec les thèmes proposés. À cette étape, l'adulte doit déjà recourir à l'écrit, mais il peut recevoir du soutien de son entourage, et certaines commissions scolaires offrent cet accompagnement (Bélisle *et al.*, 2010; Garon et Bélisle, 2009). Notamment, les adultes participants ont la possibilité de rencontrer des personnes ressources ou encore de recevoir un suivi par courriel ou téléphone (DFGA¹⁰, 2006, s.d., dans Bélisle *et al.*, 2010). Ces personnes ressources peuvent être des personnes enseignantes, des conseillères ou conseillers d'orientation ou encore des conseillères ou conseillers pédagogiques. Ces personnes peuvent être responsables ou non de l'évaluation des réponses des adultes aux questions des instruments (Bélisle *et al.*, 2010). La deuxième

¹⁰ La DFGA est la Direction de la formation générale des adultes, une direction du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

étape correspondrait au « ce que j'ai appris, à partir de ce que j'ai fait » (Rochette et Lapierre, 2007). Dans une salle d'examen, l'adulte doit remplir un carnet de réalisations, en ayant le droit de consulter la banque de renseignements complétée à la première étape de la démarche ainsi qu'un dictionnaire. Enfin, la troisième étape, la passation d'un questionnaire-examen en salle d'examen, correspondrait au « ce que je peux transférer, à partir de ce que j'ai appris » (*Ibid.*). Là aussi, l'adulte a le droit de consulter un dictionnaire et la banque de renseignements complétée.

Le carnet de réalisations et le questionnaire-examen ne sont pas publics puisqu'ils sont traités par le MELS comme du matériel édité (Bélisle *et al.* 2010), c'est-à-dire qu'ils ne peuvent être modifiés et qu'ils doivent être administrés de manière sécuritaire et confidentielle (*Ibid.*). Cependant, on peut en dire qu'en fonction des thèmes proposés, « on demande aux adultes d'exposer des "résultats d'apprentissage" à partir d'habiletés spécifiques " » (DEAAC¹¹, dans Bélisle *et al.*, 2010, p. 42).

À l'origine, il était possible d'obtenir 16 unités par une reconnaissance d'acquis via la mesure des *Univers*. Depuis 2007, le nombre d'unités pouvant être obtenu par cette mesure est limité à un nombre maximal de 8 unités (Bélisle *et al.*, 2010 ; Garon et Bélisle, 2009; MELS, 2008). Une raison évoquée afin d'expliquer la diminution du nombre d'unités pouvant être sanctionné serait le « constat des responsables du MELS à l'effet que les carnets de réalisations et les épreuves écrites des adultes inscrits à plus de deux univers comportaient de nombreuses répétitions » (Garon et Bélisle, 2009, p. 124).

Par ailleurs, comme le constatent Suzanne Garon et Rachel Bélisle, « la procédure, dans ses trois étapes, exige de passer par l'écrit et [...] les deuxième et troisième étapes sont réalisées en salle d'examen, dans des conditions peu propices à la mobilisation de compétences complexes » (2009, p. 125). De plus, cette démarche « ne tient pas compte, par exemple, du rapport à l'écrit ou de l'expérience antérieure face aux tests et examens que peuvent avoir plusieurs adultes sans diplôme » (*Ibid.*, p. 126). Bref, le recours à l'écriture, dans une mesure telle que les *Univers de compétences génériques*,

¹¹ La DEAAC est la Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire et a remplacé la DFGA du MELS.

amène à se poser des questions concernant l'accessibilité de ces mesures pour les adultes non diplômés.

4. ACCESSIBILITÉ DES DISPOSITIFS DE VALIDATION DES ACQUIS

Au Québec, aucune recherche empirique ne documente la question de l'accessibilité réelle des mesures de reconnaissance officielle des acquis chez des adultes non diplômés¹². En France, pays où le dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE) est institué depuis janvier 2002, quelques résultats scientifiques donnent des indications quant à l'accessibilité de la VAE notamment pour les personnes non diplômées.

Une étude française menée par Marie-Christine Presse (2004) portant sur les obstacles à la validation des acquis d'expérience chez des adultes ayant abandonné le processus a identifié la formalisation par écrit des acquis d'expérience comme un des obstacles au processus de validation, voire, une cause d'abandon. Cela est particulièrement le cas chez les adultes non diplômés. La formalisation des expériences, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, serait au cœur de la réussite du processus français. Dans des enquêtes menées auprès de personnes ayant occupé des emplois jeunes et d'accompagnateurs de personnes candidates à la VAE, Patricia Champy-Remoussenard soulève que le travail de formalisation par écrit nécessaire à une démarche de VAE, une fois « découvert », a généré nombre d'abandons de la part de certaines personnes candidates « surprises par ce qui semblait finalement être exigés d'eux » (2006). Ainsi, ce travail de formalisation de l'expérience par écrit peut constituer une source d'abandon en cours de démarche de VAE et ce, dès la première phase d'information de la démarche.

¹² La recherche *Espaces d'apprentissage d'adultes ayant obtenu une reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences au secondaire* menée actuellement par des membres du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CERTA) de l'Université de Sherbrooke, (Bélisle *et al.*, 2008), dans laquelle la présente recherche de mémoire s'insère aussi, permettra de recueillir des données à ce sujet.

5. LE RECOURS À L'ÉCRITURE : SOURCE D'INIQUITÉ?

Dans la mesure des *Univers*, non seulement les personnes candidates doivent formaliser leurs acquis, mais elles doivent aussi les mettre en mots sous forme écrite. Le recours à l'écriture dans un processus de reconnaissance des acquis suscite certaines interrogations. Notamment, est-ce les acquis qui sont vraiment évalués ou est-ce plutôt les habiletés communicationnelles des personnes candidates à mettre en mots leurs acquis qui sont alors évaluées (Bélisle, 2004; Champy-Remoussenard, 2009)? Dans tous les cas, ce mode ne favorise pas ceux pour qui la maîtrise de la langue écrite peut être plus difficile, notamment les adultes non diplômés ou encore les personnes immigrantes dont la langue maternelle n'est pas la ou les langues officielles de leur pays d'adoption. Bref, la mise en mots des acquis, particulièrement lorsqu'elle est écrite, n'est pas une tâche qui va de soi.

6. DÉFIS DE MISE EN MOTS PAR ÉCRIT DES ACQUIS

Afin de mettre en mots les acquis issus de leurs expériences de vie, les adultes doivent faire face à de nombreux défis de mise en mots. Dans la littérature scientifique francophone, il est possible de dégager certains des défis de mise en mots que les adultes doivent surmonter. Cependant, ces travaux n'utilisent pas nécessairement le vocable de « défis » mais parlent plus généralement en termes de « difficultés ». Le vocable « défi » est ici préféré afin de souligner, d'une part, le fait que ces difficultés de mise en mots sont surmontables et, d'autre part, afin de mettre l'accent sur la manière dont ces défis ont été relevés par les adultes.

6.1 Défis de mise en mots par écrit des acquis s'appliquant à des adultes non diplômés

Les défis de mise en mots qui sont présentés ici sont tirés des travaux, pour la plupart en contexte français de validation des acquis, de Patricia Champy-Remoussenard (2006; 2009), Alex Lainé (2005), Bernard Prot (1998; 2009), Yves Clot et Bernard Prot (2003), Bernard Lahire (1993; 1998), Rachel Bélisle (2004) et Marie-Christine Presse (2004; 2008). Par ailleurs, seuls les travaux de Rachel Bélisle (2004) et

de Marie-Christine Presse (2004; 2008) se réfèrent directement aux défis de mise en mots par écrit des acquis pouvant être rencontrés par des adultes non diplômés. Les travaux de Bernard Lahire (1993; 1998) ne portent pas directement sur les défis scripturaux en contexte de validation des acquis; toutefois, cet auteur s'est intéressé aux pratiques d'écriture d'adultes faiblement scolarisés en contexte professionnel ainsi qu'aux difficultés à « dire le faire ». Les autres auteurs abordent des défis qui ne sont pas spécifiques à des populations d'adultes non diplômés, mais qui sont inhérents au processus de mise en mots des acquis. Ces défis sont donc susceptibles d'être rencontrés par tout adulte devant faire face à la mise en mots par écrit de ses acquis, peu importe son niveau d'étude. Toutefois, le postulat soutenu dans le cadre de cette recherche est que ces défis, même s'ils peuvent être techniquement de même nature, peuvent se manifester différemment chez des adultes non diplômés.

Enfin, ces défis étant issus de données empiriques françaises, la plupart des défis de mise en mots relèvent souvent de la forme orale, pas nécessairement de celle écrite¹³. Le défi portant sur le recours à une écriture distanciée est quant à lui clairement associé à un défi de mise en mots sous forme écrite. De toute manière, on pourrait considérer que tous les défis de mise en mots d'ordre oral se retrouvent aussi dans la mise en mots sous forme écrite; s'ajoutent alors à ces défis celui présent à tout passage à l'écriture.

6.1.1 *Le recours à un référentiel*

Le recours à un référentiel a été objet d'analyse notamment pour Yves Clot et Bernard Prot (2003) pour qui l'effort d'arrimage entre les concepts quotidiens et les concepts scientifiques vygoskiens crée un espace de discordance créatrice. Mais cet effort d'arrimage, s'il a des retombées heuristiques, est aussi source de défi de la mise en mots des acquis. Ainsi, la personne candidate doit arriver à rendre compte de son expérience singulière, tout en formulant cette expérience en des termes généralisant qui

¹³ En France, le dispositif de validation des acquis fait appel à l'écrit, notamment via la constitution de livrets; cependant, les personnes candidates doivent aussi passer devant un jury, impliquant la mise en mots sous forme orale des acquis issus de l'expérience.

tiennent compte, notamment, du référentiel associé au programme d'étude ou du descriptif professionnel du métier ou de la profession ciblé (Champy-Remoussenard, 2006; Clot et Prot, 2003). Il y aurait alors deux principaux pièges qui guettent l'adulte dans son utilisation d'un référentiel : il peut soit trop se baser sur le référentiel ou alors, au contraire, il peut être à côté du référentiel. Dans le premier cas, le scripteur croit bon « de s'inspirer étroitement du référentiel pour rédiger son dossier, produisant alors une description déjà abstraite de ses activités » (Prot et Clot, 2003, p. 191). L'inverse, et cela semble pouvoir être le cas lorsqu'il est question d'acquis de l'expérience relevant du « faire », est que l'adulte candidat soit « tenté de "mimer" son action, dans l'idée que c'est la meilleure preuve qu'il sait faire » (*Ibid.*).

6.1.2 Difficulté à dire le faire

Un autre défi, souvent associé à la mise en mots d'acquis ou de compétences d'ordre gestuel, est cette difficulté à « dire le faire » :

Lorsque les savoirs et les savoir-faire ne sont pas objectivés mais, au contraire, indissociables des hommes (des corps) qui les mettent en œuvre, l'apprentissage ne peut se faire que sous une forme mimétique et dans une relation interpersonnelle [...]. Difficile dans tous les cas, de parler de réalités non sues, c'est-à-dire de réalités corporelles et mentales qui se sont construites à notre insu. (Lahire, 1998, p. 23)

Outre le fait qu'il s'agit là de savoirs construits indissociablement du corps physique, ces savoirs ou apprentissages sont difficiles à cerner, ou du moins à décrire, aussi parce qu'ils sont plus ou moins conscients. Comme le précise Alex Lainé :

Si les acquis de l'action sont relativement peu conscients, c'est certainement parce que lorsqu'on sait faire, on ne se demande pas comment on fait pour parvenir aux résultats qu'on a atteints. Cela signifie donc que l'action – lorsqu'elle est efficace – se suffit à elle-même. C'est davantage lorsqu'elle se solde par un échec qu'elle suscite, de la part du sujet agissant, interrogations et retour réflexif destinés à comprendre comment il a procédé. Ce point est central car il donne une explication au constat, maintes fois opéré, du caractère « anti-naturel » de la posture de celui qui remplit et construit son dossier de validation et doit, à cette fin, décrire ce qu'il a fait. On a affaire ici à l'un des obstacles au travail exigé des candidats à la validation de leurs acquis. (2005, p. 40)

Il semblerait alors que les difficultés rencontrées dans l'accomplissement de certaines tâches puissent favoriser, par une prise de conscience et un retour réflexif, la description d'acquis incorporés, relevant du « faire ».

6.1.3 *Écart entre l'activité réelle et l'activité prescrite*

Un autre défi de mise en mots a pour source l'écart qu'il y aurait entre l'activité prescrite et l'activité réelle¹⁴. Si les acquis incorporés doivent « monter » à la conscience de soi, par un travail d'objectivation, afin de se mettre en mots, il en est de même de certains acquis issus de micro gestes et de micro choix ne relevant pas d'une description de tâches précise. Alex Lainé apporte cette distinction entre activité prescrite et activité réelle :

L'activité réelle ne se confond pas avec l'activité prescrite. Il s'agit là d'une distinction faite en psychologie ergonomique par L. Leplat. Elle touche, elle aussi, à l'écart entre théorie et pratique : l'activité prescrite procède d'une définition théorique de ce qui doit être réalisé, l'activité réelle relève de la pratique effective. (2005, p. 43)

Tandis que l'activité prescrite est plus aisée à décrire, puisqu'elle fait largement référence aux référentiels et au langage de prescription d'une profession ou d'un programme d'étude donné, il en est autrement de l'activité réelle qui n'a pas en soi les mots « prêt-à-servir pour se dire ». En fait, l'activité réelle aurait cette caractéristique d'être difficilement visible (Lainé, 2005; Prot, 1998), du moins à l'œil nu, relevant en grande partie des choix pris par un sujet et du dialogue intérieur de celui-ci. Seul le sujet a accès à ces choix et à ce dialogue intérieur, et seul le recours au langage, oral ou écrit, permet de les rendre visibles. Cela dit, si l'activité prescrite a déjà les mots pour se dire et qu'elle bénéficie d'une légitimité sociale certaine, il est en tout autrement pour certains acquis de l'activité réelle. Outre le fait qu'ils doivent trouver les mots pour se dire, certains acquis doivent faire face à un « jugement » concernant leur légitimité.

¹⁴ Les travaux en psychologie du travail et en analyse de l'activité utilisent cependant plus fréquemment les termes « travail réel » et « travail prescrit ».

6.1.4 *Légitimité sociale de certaines activités*

Certaines activités ou acquis sont considérés comme moins légitimes que d'autres et donc plus difficilement identifiables comme objet de reconnaissance (Bélisle, 2004; Champy-Remoussenard, 2006; Presse, 2008). Parmi ces activités à faible légitimité sociale, il y a certainement les activités issues de la sphère privée (en opposition à celles de la sphère publique), celles notamment liées aux activités domestiques et certaines activités de bénévolat. Claudie Solar et Rachel Bélisle (2009) illustrent comment les dispositifs officiels de reconnaissance des acquis au Québec, en mettant l'emphase sur les « connaissances liées au monde scolaire et au monde du travail rémunéré, deux mondes qui omettent souvent celui des femmes » (p. 60) contribuent à cette non-légitimité des acquis issus de la sphère privée. Si les activités de la sphère privée sont nombreuses chez plusieurs femmes, il en est tout autant pour plusieurs personnes non diplômées, femmes et hommes, notamment celles sans emploi. En effet, ce défi relevant de la légitimité touche particulièrement les adultes non diplômés. Comme le précise Bélisle (2004) les savoirs des adultes peu scolarisés sont acquis principalement dans des "pratiques ordinaires" rarement structurées formellement, non standardisées et comportant une faible légitimité sociale.

Par ailleurs, cette difficulté renvoie non seulement à la question de la légitimité qu'une société donnée accorde à telle ou telle activité, mais aussi à celle accordée par l'entourage du sujet ou encore par le sujet lui-même. Presse (2008) parle de « reconnaissance en négatif » (p. 85) afin de parler d'absence de reconnaissance institutionnelle d'une compétence et, reprenant les travaux de Honneth, de « déni de reconnaissance » afin de qualifier l'absence de valeur attribuée par un sujet à certaines de ses activités. Ainsi, « ces candidats sont souvent loin de considérer que leurs activités méritent le label de "compétence " » (*Ibid.*, p. 86), comme s'il s'agissait là de compétences ou d'acquis universels, à la portée de tout le monde, alors qu'en fait cela n'est jamais, ou rarement, le cas. Cela représente d'autant plus un défi lorsque ces acquis ou compétences se sont développés dans un contexte d'apprentissage informel où l'adulte n'a pas appris nécessairement de manière intentionnelle ou consciente.

6.1.5 *Parler au « je » de ce qui relève du « nous »*

Un autre défi tient au fait que le processus de validation des acquis est une démarche individuelle, alors que les acquis devant être mis en mots dans ce processus sont souvent de l'ordre du collectif (Presse, 2004; Prot, 2009). Comme le pose Marie-Christine Presse : « Si le "je" est attendu, comment parler du "nous"? Certaines compétences sont construites collectivement et la compétence du groupe est supérieure à la somme des compétences individuelles. » (2004, p. 147) S'il peut être techniquement problématique de dire ou d'écrire au « je » ce qui relève du « nous », il est aussi difficile sur le plan de la légitimité sociale de s'approprier pour soi ce qu'on sait qui a été construit, et qui est parfois aussi agit, avec les autres.

6.1.6 *Avoir recours à une écriture distanciée*

On entre ici dans les défis de mise en mots des acquis relevant du langage écrit. Lorsqu'un acquis passe de la conscience à la conscience de soi, c'est qu'il y a eu médiation par le langage. En contexte de reconnaissance des acquis, tous les acquis, même ceux incorporés, doivent être mis à distance et traduits par et dans le langage. Cette mise à distance de l'expérience, lorsqu'elle doit être mise en mots par écrit, nécessite alors le recours à une écriture distanciée. On peut qualifier cette écriture distanciée de « genre second » tel que l'entend Mikhaïl Bakhtine, « apparaissant dans des échanges culturels plus élaborés, affranchis de l'urgence temporelle de l'action » (1984, dans Champy-Remoussenard, 2009, p. 84) c'est-à-dire une écriture sur ou à propos de l'activité, après l'activité et non pas une écriture pendant ou pour l'activité qui elle est qualifiée d'écriture de genre premier. Bref, comme l'écrit Patricia Champy-Remoussenard, l'écriture sur l'activité est un discours sur soi qui :

relève des genres seconds, affranchis de l'urgence temporelle de l'action. Un apprentissage est nécessaire pour accéder à cette forme d'écriture qui est également caractérisée par des phénomènes de mise en conformité : avec le travail tel qu'il est prescrit, d'une part, et avec les normes d'écritures académiques, d'autre part (Champy-Remoussenard, 2009, p. 83).

Or, les adultes non diplômés sont peu familiarisés avec le langage de prescription d'une activité (Bélisle, 2004) tout comme possiblement avec la maîtrise de normes que nécessite l'écriture des acquis sur un mode distancié. En ajoutant à cela le défi que représente la maîtrise du code écrit, ceci constitue d'autres défis d'écriture nécessitant des apprentissages qui sont généralement effectués dans de la formation générale de base au secondaire.

6.2 Défis de mise en mots par écrit de l'activité rencontrés par des adultes scolarisés

Comme déjà mentionné, il est difficile de trouver dans la littérature scientifique des travaux portant spécifiquement sur les défis de mise en mots des acquis ou de l'activité d'adultes faiblement scolarisés. Un regard du côté des recherches sur l'analyse de l'activité chez des populations d'adultes pour la plupart hautement diplômés permet d'identifier d'autres défis de mise en mots relevant notamment du « soi » ou encore de la présentation de soi au sens donné par Erving Goffman (1973). Seules ont été retenues les recherches qui impliquaient l'écriture de genres seconds dans le sens entendu par Mikhaïl Bakhtine. Les deux défis de mise en mots retenus ici sont tirés des travaux de Patricia Champy-Remoussenard et Bernard Rothan (1999), Marie-Christine Presse (2003)¹⁵ et Christine Revuz (1990).

6.2.1 Une écriture évaluée qui expose au jugement

Certaines recherches menées au sujet de l'écriture sur la pratique d'adultes praticiens (Revuz, 1990) et d'étudiants praticiens (Presse, 2003) mettent en évidence le fait que l'écriture sur la pratique professionnelle expose le sujet-scripteur au jugement

¹⁵ Il y a tout un groupe de chercheuses et chercheurs, en France, ayant notamment publié sous la direction de Françoise Cros, qui s'intéresse aux pratiques d'écriture professionnelle et professionnalisante. Marie-Christine Presse et Patricia Champy-Remoussenard sont des chercheuses issues de ce mouvement de recherche au sujet de l'analyse et de l'écriture de l'activité et se sont donc d'abord intéressées à l'écriture de l'activité chez des populations étudiantes en licence d'éducation avant de s'intéresser à l'écriture de l'activité en contexte de validation des acquis de l'expérience (VAE). Jacques Crinon et Michèle Guigue (2006) expliquent aussi que l'introduction de la rédaction d'un mémoire professionnel dans la formation obligatoire des futurs enseignantes et enseignants français a contribué à la relative popularité des études ayant pour objet ces récits de formation comparativement aux récits de l'expérience en contexte de VAE.

des autres et mobilise par le fait même son rapport à l'évaluation et au jugement. « Très tôt, on apprend que maîtriser la langue est source de pouvoir, très tôt on apprend également que cette maîtrise n'est pas donnée à tout le monde. » (Presse, 2003, p. 76) À la peur d'être jugé à cause du contenu de ce qui est écrit, peut s'ajouter la peur d'être jugé à cause du comment on écrit. D'une certaine façon, comme l'a indiqué Christine Revuz (1990) « écrire sur sa pratique, c'est donner à voir sur sa manière de fonctionner et de réfléchir ». Une recherche menée par Marie-Christine Presse (2003) auprès d'étudiants de niveau universitaire a permis de souligner la place centrale occupée par le rapport au jugement et à l'évaluation dans la mise en mots par écrit de l'activité. Dans cette recherche, même face à un dispositif d'écriture où il y avait consigne explicite de non-évaluation et de non-jugement, ce blocage à l'écriture qu'est la peur d'être jugé n'arrivait pas, pour plusieurs personnes étudiantes de niveau universitaire, à être surmonté (*Ibid.*). Bref, selon Marie-Christine Presse, il est difficile de dissocier écrire et évaluer.

6.2.2 Défi lié à l'adoption d'une posture d'authenticité

Le fait d'adopter une posture d'authenticité est un défi de mise en mots qui se retrouve aussi à l'oral, mais à l'écrit, il prend une dimension encore plus grande puisque les écrits constituent des traces beaucoup plus permanentes que les paroles. Pour mieux cerner ce défi, un détour du côté de la notion de pacte autobiographique (Lejeune, 1975) peut s'avérer éclairant. Philippe Lejeune a élaboré la notion de pacte autobiographique afin de définir l'effort fourni par un sujet-scripteur placé devant une posture d'adéquation de son récit à son vécu. Ce qui importerait alors, ce ne serait pas de savoir si un récit ressemble réellement à ce qu'a vécu un sujet à un moment donné, mais plutôt le double effort fourni par le sujet-scripteur afin de : « peindre 1) sa relation au passé; 2) ce passé tel qu'il était, avec l'intention de ne rien y changer (*Ibid.*, p.40) ».

Or, comment rester fidèle au récit réel de son vécu, comment rester authentique tout en se protégeant des dangers de l'exposition aux autres? Les chercheurs s'étant intéressés à l'écriture de l'activité de praticiens et étudiants diplômés (Champy-Remoussenard et Rothan, 1999; Champy-Remoussenard, 2003, 2006; Revuz, 1990)

sont assez nombreux à avoir relevé la tension que représente le fait d'avoir à mettre en mots l'activité sur un mode authentique tout en se protégeant des risques liés au fait de s'exposer aux autres.

Placés dans cette posture qui les confronte à la nécessité d'une description sur un mode authentique, les étudiants choisissent fréquemment de décrire des activités dont on pourrait dire qu'elles sont à prescription faible ou inexistante, des facettes des situations de travail qui relèvent quelquefois de ses aspects cachés voire clandestins, de dimensions telles que le plaisir ou la souffrance au travail. (Champy-Remoussenard et Rothan, 1999, p. 165)

On pourrait penser alors qu'une préoccupation pour l'écriture sur un mode authentique peut mener à l'écriture de soi, dans la sélection d'expériences plus personnelles, moins normées professionnellement ou socialement.

7. ADULTES NON DIPLÔMÉS ET ÉCRITURE DE SOI

L'écriture de soi réfère généralement à des pratiques telles que l'écriture d'un journal intime, d'une lettre, d'un récit de vie, etc. Toutefois, bien que le vocable soit utilisé, peu des auteurs consultés (Astier, 2008; Lahire, 2008) définissent ce qu'ils entendent par « écriture de soi » ou lorsqu'ils le font (Bishop et Penloup, 2006), on ne sait pas à quel « soi » ils réfèrent. La notion d'écriture de soi sera plus amplement abordée dans le cadre d'analyse et une proposition de définition y sera alors exposée. Je n'ai pas retracé, dans la littérature scientifique, de travaux empiriques portant spécifiquement sur l'écriture de soi d'adultes non diplômés. Les travaux de Bernard Lahire auprès des adultes de classes populaires, population qui peut comporter des similarités avec la population d'adultes non diplômés, donnent toutefois quelques indications sur la représentation que de telles populations d'adultes peuvent avoir de l'écriture de soi. Pour ces adultes, l'écriture de soi pourrait être perçue comme « saugrenue », voire d' « hypocrite ». « Si l'on écrit c'est que l'on cache quelque chose et la franchise (ou l'honneur) veut que l'on dise les choses " de vive voix ", " face à face ". » (*Ibid.*, p. 149) Aussi, l'écriture de soi est souvent perçue comme un acte « prétentieux », réservé à ceux qui auraient une « certaine importance sociale » (Lahire, 2008, p. 167).

Ainsi, comme l'a démontré Bernard Lahire, si « nombreuses sont les résistances à l'écriture de soi en milieux populaires » (*Ibid.*), cela ne veut pas dire pour autant que ces adultes ne s'adonnent pas à certaines pratiques d'écriture de soi. Notamment, des travaux menés au Québec par des chercheuses et chercheurs de l'Université de Sherbrooke, portant cette fois sur les pratiques de lecture et d'écriture d'adultes et de jeunes adultes faiblement scolarisés (Bélisle, 2003; Hurtubise, Vatz-Laaroussi, Bourdon, Guérette et Rachédi, 2002; Thériault, 2008) soulignent que ces adultes ont des pratiques d'écriture dans leur sphère privée ou domestique, écrivant poèmes ou chansons, certains tenant un journal, et on peut penser que quelques-unes de ces activités d'écriture puissent correspondre à de l'écriture de soi. Seulement, comme le constatent aussi les travaux français de Nathalie Blanchard (2006) et de Michel Dabène (1987), ces pratiques d'écriture ne sont pas spontanément mises en valeur, puisque perçues comme peu légitimes socialement. Ainsi, les adultes non diplômés s'adonnent à des formes d'écriture de soi, mais il peut s'agir de quelque chose d'intime, caché au regard des autres.

8. RETOUR SUR LE CHAPITRE ET QUESTION DE RECHERCHE

La société du savoir est à la source de nombreux nouveaux défis et la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie est apparue comme une solution pouvant contribuer à les relever. Avec cette perspective, on reconnaît que les compétences attendues des citoyennes et citoyens peuvent s'acquérir par de l'éducation formelle, mais aussi par de l'éducation non formelle et informelle. Sur le plan individuel, la société du savoir représente aussi une invitation, voire une injonction, à détenir une formation dite de base afin de ne pas rester en marge de la nouvelle économie. Les mesures de validation ou de reconnaissance des acquis, qui visent à reconnaître les compétences et acquis issus de l'éducation non formelle et informelle, sont l'un des moyens instaurés par les États afin de promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. Au Québec, le gouvernement québécois, dans sa *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* de 2002, a identifié la valorisation de la reconnaissance officielle des acquis et des compétences comme l'une de ses quatre grandes orientations structurantes (Gouvernement du Québec,

2002a). Ce mémoire s'intéresse aux *Univers de compétences génériques*, une mesure de reconnaissance des acquis de la formation générale des adultes. Cette mesure, qui permet d'obtenir des unités de cinquième secondaire menant au diplôme d'études secondaires, fait appel à beaucoup d'écriture de la part des personnes candidates.

En France, où l'existence d'un dispositif de validation des acquis de l'expérience est inscrit dans la loi et où la recherche concernant la reconnaissance des acquis a une longueur d'avance par rapport au Québec, au moins deux recherches (Champy-Remoussenard, 2006; Presse, 2004) constatent que la formalisation par écrit des acquis de l'expérience constitue un obstacle, voire une source d'abandon, au processus de validation des acquis de l'expérience et ce, plus particulièrement chez les personnes non diplômées. Toutefois, ces recherches ne permettent pas de décrire de manière suffisante les défis auxquels sont confrontés les adultes non diplômés lors de la mise en mots des acquis. De plus, les pratiques françaises de VAE sont assez différentes des mesures québécoises. Ainsi, plusieurs éléments portent à croire que le recours à l'écriture de soi dans la mesure des *Univers de compétences génériques* pose des défis suffisants pour que l'on s'y intéresse sur les plans de la recherche et de la pratique.

Le choix du terme de défi plutôt que celui d'obstacle n'est pas anodin. Il permet d'envisager la mise en mots par écrit des acquis comme un processus où les difficultés peuvent être surmontées par les adultes participants. Ma question de recherche est donc celle-ci :

Quels défis pose l'écriture de soi aux adultes non diplômés dans la mesure des *Univers de compétences génériques*?

Une originalité de cette recherche est qu'elle s'intéresse à des adultes qui ont obtenu une reconnaissance officielle d'acquis, plutôt qu'à des adultes qui ont abandonné un processus de reconnaissance officielle d'acquis. Une autre originalité de cette recherche, il en sera aussi question dans le cadre d'analyse, est de d'envisager la mise en mots des acquis sous l'angle d'une écriture de soi et surtout, de préciser à quel « soi » réfère cette écriture de soi.

De plus, la question de recherche est pertinente pour les conseillères et conseillers d'orientation qui jouent déjà différents rôles en matière de reconnaissance des acquis et des compétences au Québec (RAC), notamment des rôles d'informateur sur les programmes et services de RAC et d'accompagnateur (Bélisle, 2006; Bélisle *et al.*, 2010). Or, l'étude menée par Rachel Bélisle (2006) concernant la place des conseillères et conseillers d'orientation dans la relance de la reconnaissance des acquis au Québec illustre que les conseillères et conseillers interrogés ne se sentaient pas, au moment de l'étude, assez outillés en matière de RAC. D'autre part, même s'ils sont tous favorables à la visée de la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, il est incertain que tous les conseillères et conseillers d'orientation inscrivent leur pratique dans cette perspective (*Ibid.*). Le présent mémoire, en se réclamant du domaine de l'orientation professionnelle et en s'inscrivant dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, vise notamment à susciter un intérêt dans le domaine de l'orientation pour les mesures de RAC et pour la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie. Cette recherche pourra aussi prolonger la réflexion amorcée par Rachel Bélisle et ses collègues (2010) concernant la place que devrait occuper la reconnaissance officielle des acquis et des compétences dans le paysage québécois de l'orientation professionnelle.

Comme les pratiques d'écriture sont au cœur de l'accompagnement en orientation professionnelle (Cardinal-Picard, 2010; Cardinal-Picard et Bélisle, 2009), les conseillères et conseillers d'orientation doivent souvent jouer un rôle d'accompagnement à l'écriture lors de certaines pratiques professionnelles et scolaires. En outre, la plupart des activités d'écriture s'effectuant dans le cadre d'un processus d'orientation sont des écritures biographiques, des écritures de soi, où la personne participante est appelée à se mettre en mots tantôt d'une manière formelle (p. ex. : écriture d'un *curriculum vitae*), tantôt de manière plus informelle (p. ex. : écrire une expérience tirée de sa ligne de vie dans la phase d'exploration de soi). Une autre retombée sociale de cette recherche sera de donner des pistes sur la façon d'accompagner des adultes non diplômés à l'écriture des acquis et à d'autres formes d'écriture à propos de soi ou de l'expérience.

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE D'ANALYSE

Ce chapitre présente les notions et concepts qui aideront à répondre à la question de recherche portant sur les défis liés à l'écriture de soi rencontrés par des adultes non diplômés dans le cadre de la mesure des *Univers de compétences génériques*. Dans ce mémoire, le cadre d'analyse adopte une position de logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2004), c'est-à-dire que ce cadre sert à orienter et guider le processus d'analyse. Le chapitre est divisé en trois parties. La première introduit la notion d'écriture de soi et fait ensuite une incursion dans les différentes conceptions du soi en psychologie sociale, s'attardant plus longuement sur les travaux du « soi » de George Herbert Mead. La deuxième partie traite des travaux de la linguistique de l'énonciation d'Émile Benveniste, linguiste qui s'est intéressé à la présence d'autrui dans tout acte d'énonciation relevant du discours. Enfin, la troisième partie tente de synthétiser des éléments clés des parties précédentes en proposant une définition d'écriture de soi inspirée du « soi » meadien.

1. LE SOI ET L'ÉCRITURE DE SOI

Que ce soit dans le domaine littéraire, en sciences sociales ou encore en sciences de l'éducation, on constate ces dernières années une croissance de la présence de la notion d'écriture de soi. Longtemps associée au genre autobiographique (p. ex. : les travaux de Philippe Lejeune), cette notion peut s'appliquer désormais à une diversité de pratiques d'écriture se déployant dans une diversité de contextes, allant de la simple signature de son nom, ce que Georges Gusdorf (1991) appelle le degré zéro de l'autobiographie, à l'écriture de ses acquis.

1.1 Écriture de soi et validation des acquis

Certaines recherches (Astier, 2008; Champy-Remoussenard, 2009; Clot et Prot, 2003) ont souligné le caractère réflexif de la mise en mots par écrit des expériences et

acquis en contexte de reconnaissance des acquis. Toutefois, peu de recherches abordent la mise en mots des acquis sous l'angle d'une écriture de soi. On retrouve cependant au moins un article, celui d'Isabelle Astier (2008), qui présente la mise en mots par écrit des acquis, dans le contexte français de validation des acquis, comme une écriture de soi. Cependant, cet article met plutôt l'emphase sur l'injonction réflexive de cette mise en mots et ne définit pas explicitement en quoi elle relève de l'écriture de « soi ». Même si on peut, la plupart du temps, le lire entre les lignes, il est rarement explicité à quel « soi » une auteure ou un auteur se réfère lorsqu'il aborde la notion d'écriture de soi. Avant de définir à quel « soi » on va se référer ici, il serait pertinent de se pencher sur différentes façons d'envisager le « soi ».

1.2 Différentes conceptions du soi

La psychologie sociale est probablement l'une des disciplines scientifiques à s'être le plus intéressée au concept du « soi ». Les travaux sur le « soi » proviennent, de manière générale, de deux perspectives de la psychologie sociale, une perspective sociologique et une perspective psychologique (Boutillier, Roed et Svendsen, 1980; Martinot, 1995). Tandis que la perspective sociologique de la psychologie sociale, qui correspond, selon Delphine Martinot, à la perspective interactionniste symbolique, met l'emphase sur la dimension sociale du « soi » et sur les interactions entre les individus et la société, la perspective psychologique, principalement inspirée des travaux des psychologues cognitifs et des théories du traitement de l'information, met l'emphase sur « l'individu et à la façon dont les processus psychologiques intrapersonnels affectent la nature et les actions du Soi » (Martinot, 1995, p. 17). Jack Martin, lors d'une recherche théorique portant sur les conceptions dominantes du « soi » en psychologie de l'éducation (2004), a identifié une autre perspective du soi présente dans les écrits scientifiques soit la perspective humaniste, inspirée notamment des travaux de Carl Rogers, d'Abraham Maslow et d'Eric Fromm. Tout comme dans le « soi » de la perspective psychologique de la psychologie sociale, le « soi » humaniste est un « soi » internalisé, mais caractérisé par une volonté d'émancipation, d'expression et d'autoprotection. Les perspectives psychologique et humaniste du « soi » ont en commun de fournir une représentation d'un soi intérieur (*inner self*), pouvant

s'autosuffire à lui-même. Lorsque ces conceptions prennent en considération la dimension sociale, il y a influence du social et des facteurs de l'environnement sur les actions du « soi » de l'individu, mais nullement la dimension sociale ne fera partie de la constitution, ou construction, de celui-ci (*Ibid.*). Même si les perspectives psychologique, humaniste et interactionniste symbolique du « soi » coexistent sur le plan de la recherche en sciences humaines, dans la pratique, notamment en psychologie de l'éducation, ce sont les conceptions psychologiques du « soi » qui prédomineraient (*Ibid.*).

Selon ce qui précède, on pourrait aussi penser que ce sont les conceptions psychologiques du « soi » qui influencent les représentations de la notion d'écriture de soi. En effet, lorsqu'on pense à écriture de soi, on se réfère spontanément dans notre culture occidentale aux pratiques d'écriture telles que l'écriture d'un journal intime ou l'écriture épistolaire. En s'inspirant des travaux de Michel Foucault au sujet des techniques du soi développées dans nos sociétés par les disciplines du « psy » (psychologie, psychiatrie et psychothérapie), Jack Martin souligne que dans nos sociétés, lorsqu'une personne s'adonne à une pratique issue d'une technique du soi, c'est à une conception du soi coupé de son essence sociale à laquelle cette personne va se référer (Martin, 2004, p. 189). La prise en compte d'un « soi » coupé de son essence sociale fait envisager l'écriture de soi comme un acte solitaire, impliquant un scripteur seul avec sa conscience devant sa feuille de papier ou son clavier d'ordinateur. Or, l'écriture de soi est loin d'être un acte solitaire. Une préoccupation importante de cette recherche est de se doter d'une notion d'écriture de soi qui réfère à un « soi » qui prend en compte la dimension sociale dans sa constitution. Le « soi » meadien s'est avéré celui qui semblait le plus heuristique.

1.3 Le soi selon G.H. Mead

George Herbert Mead¹⁶ est un des piliers de l'École de Chicago. Il est considéré comme un des pères fondateurs du courant aujourd'hui appelé

¹⁶ Même si l'écriture de ce mémoire préconise la mention du nom complet des auteurs, à partir d'ici seul le nom de famille de cet auteur sera présenté afin d'alléger le texte.

interactionnisme symbolique. On s'appuiera ici sur son œuvre majeure, *L'esprit, le soi et la société* publiée pour la première fois en 1934 après sa mort, afin de décrire le concept de « soi » qu'il a élaboré. Si ici nous allons particulièrement nous attarder au « soi », il ne faut cependant pas perdre de vue que l'œuvre de Mead met en scène trois différents moments : l'esprit, le soi, la société. Comme l'ont précisé Daniel Cefaï et Louis Quéré dans l'introduction à la traduction française de l'ouvrage posthume de Mead, logiquement, le titre de l'ouvrage aurait dû être « La société, le soi et l'esprit », la société étant nécessaire à l'émergence du soi, lui-même étant nécessaire à l'émergence de l'esprit (2006, p. 18). Cependant, même si chez Mead la société a préséance sur les deux autres moments, il est plus facile de comprendre le « soi » en commençant par la présentation de l'esprit et de la conscience.

1.3.1 *L'esprit et la conscience*

Une première phase du développement de l'esprit et de la conscience découlerait des expériences que Mead nomme « subjectives », ou encore « affectives » (1943, p. 281), c'est-à-dire accessibles à l'organisme individuel seul, mais qui sont seulement vécues dans « le moment qui est là ». D'une certaine manière, l'organisme individuel vit ces expériences, mais il n'a pas à la conscience de soi qu'il les vit. Mead cite souvent en exemple les expériences d'ordre corporel, ou encore les expériences telles que vécues par les animaux. Il donne l'exemple d'une personne qui en entrant dans une pièce, s'assoit machinalement sur une chaise sans réfléchir sur le fait qu'elle est en train de s'asseoir sur cette chaise (*Ibid.*, p.181). Il s'agit alors d'actions qui sont effectuées par réflexes ou par conditionnement, qui peuvent impliquer la « conversation par gestes ». Dans la conversation par gestes, le geste initié par un organisme vivant va stimuler une réponse chez un autre organisme, geste qui sera alors différent de celui initié par le premier. On se situe ici au niveau de ce que Mead appelle la conscience, étape préalable à la conscience de soi.

1.3.2 *La conscience de soi*

Prolongement de la conscience, la conscience de soi fait appel au langage et aux symboles significatifs. Par l'usage du langage et des symboles significatifs, c'est-à-

dire des symboles dont la signification est la même pour tous les individus, un individu peut incorporer à son soi une expérience « transformée » en objet : Mead parlera alors d'expériences « publiques » ou « objectives » (*Ibid.*, p.281). La conscience de soi est le fruit d'un processus social. Ainsi, en parlant de l'individu Mead précisait que « c'est seulement dans des milieux sociaux, en endossant les attitudes des autres, qu'il est à même de devenir un objet pour lui-même » (*Ibid.*).

1.3.3 *Le soi doit être un objet pour lui-même*

Une caractéristique importante du soi est qu'il est « un objet pour lui-même » (*Ibid.*, p. 208). Pour avoir la conscience de soi, il faut en quelque sorte sortir de son expérience afin d'être à la fois son propre sujet et son propre objet. Il s'agit là d'une opération cognitive, qui nécessite d'avoir recours à ce que Mead appelle notre intelligence rationnelle. L'acte de s'extraire de soi pour être un objet pour soi implique la réflexivité : réflexion de soi sur soi, réflexion de l'expérience hors de soi et hors de l'expérience, comme si cette expérience pourtant vécue par la personne devait devenir l'expérience d'une autre personne, une autre personne qui est pourtant la même personne. Et comme Mead l'a expliqué, cette extraction n'est possible que parce que les individus sont d'abord et avant tout des êtres sociaux qui interagissent avec d'autres êtres, ou soi, sociaux.

L'individu, en tant que tel, entre dans sa propre expérience comme objet, et non pas comme sujet. Il n'y entre comme objet que sur le fondement des relations et des interactions sociales, c'est-à-dire des rapports qu'il entretient avec les autres individus, dans un environnement social organisé. (2006, p. 280)

Ainsi, sans interaction avec les autres, nulle conscience de soi n'est possible. Pour Mead, le social précède le « soi » et les individus et non pas l'inverse.

1.3.4 *Les autres significatifs et l'autrui généralisé*

On peut distinguer deux différents types d'autrui dans la pensée meadienne : les autres significatifs et l'autrui généralisé. Les autres significatifs représentent les autres de l'entourage avec qui une personne interagit directement. Tandis que l'autre, ou

autrui généralisé, sont ces groupes sociaux avec lesquels la personne interagit indirectement, mais qui représentent notamment certaines règles ou symboles venant encadrer nos actes sociaux. D'une certaine façon, on pourrait dire que l'autrui généralisé incarne le social incorporé à l'intérieur du « soi » d'une personne.

1.3.5 *Le moi et le je*

Pour Mead, le « soi » est composé de deux entités : le « moi » et le « je ». Le « moi » serait constitué des expériences et connaissances intégrées par la personne et qui ont été construites à partir des attitudes des autres et des interactions avec les autres et l'autrui généralisé. Le « je », quant à lui, serait la réaction que va avoir la personne en réponse à une situation donnée. Cette réaction est élaborée à partir de l'interrogation du « bagage » contenu dans le « moi ».

Le « je » est la réponse de l'organisme aux attitudes des autres; le « moi » est l'ensemble organisé des attitudes des autres que l'on assume soi-même. Les attitudes des autres constituent le « moi » organisé, auquel on réagit comme « je ». (Mead, 1934, 2006, p. 239)

Les autres, on se rappelle, peuvent être à la fois les autres de l'entourage avec qui une personne interagit directement, mais aussi des groupes sociaux comme autant d'autrui généralisé avec lesquels une personne interagit indirectement, et qui représentent certains symboles et règles venant encadrer les actes sociaux. Pour cette raison, on attribue souvent au « moi » une fonction de contrôle social.

Une autre caractéristique du « moi » pourrait être associée à une certaine fonction de mémorisation des expériences vécues par le « je ». Le « je » est la partie agissante du « soi », mais l'action du « je » n'est pas pleinement consciente dans le moment présent où il est agité, mais seulement après coup, lorsqu'il devient un « personnage historique » dans la mémoire du « moi ».

Je deviens conscient de moi-même dans l'action, mais c'est en mémoire que le « je » est constamment présent dans mon expérience. Je peux revenir directement quelques instants en arrière, mais pour le reste du passé, je dépends des images de la mémoire. Ainsi, le « je » de la mémoire est comme le porte-

parole du soi d'il y a une seconde, une minute, un jour. En tant que donné, il est un « moi », mais un « moi » qui était un « je » au moment précédent. Si l'on demande, alors, à quel moment dans l'expérience le « je » entre en scène, on doit répondre qu'il n'apparaît qu'en tant que personnage historique. (Mead, 2006, p. 239)

Le « je » aurait donc la caractéristique de n'être saisissable dans la conscience du « soi » que sous forme de personnage d'une expérience emmagasinée dans le « moi ». Il aurait aussi la particularité d'être la partie créative et libérée du « soi » qui permet de faire face à l'inconnu et d'amener du changement dans notre vie et dans la société, mais cette créativité du « je » n'existe pas sans le « moi », tout comme le « moi » ne peut exister sans le « je ». Pour Mead, le « je » et le « moi », pris ensemble, constituent la personnalité telle qu'elle se manifeste dans l'expérience sociale. Le « soi » est essentiellement un processus social qui se déploie avec ces deux phases distinctes. S'il ne comprenait pas ces deux phases, il ne pourrait y avoir ni responsabilité consciente ni rien de nouveau dans l'expérience (*Ibid.*, p. 242).

1.3.6 *Rôle du langage dans le développement de la conscience de soi*

Avec les jeux sociaux réglementés¹⁷, le langage, en permettant d'endosser les attitudes des autres, contribue, selon Mead, à dépasser la première phase de la conscience et d'accéder à la conscience de soi. Tandis que la conscience implique tout de même la conversation par gestes, la conscience de soi implique une communication significative via l'usage de symboles signifiants. Le langage est le médium par excellence des symboles signifiants et selon la conception meadienne on pourrait dire que plus une personne développe le langage, plus la conscience de soi se développe, et plus cette conscience de soi permet une pensée abstraite, généralisante :

¹⁷ Les jeux sociaux, en permettant d'adopter les perspectives des autres, contribuent aussi au développement de la conscience de soi. Dans son développement social, un enfant commencerait par intérioriser les attitudes des autres, de sa mère et des personnes proches de son entourage avec qui il interagit, mais en se développant, notamment via l'apprentissage de jeux réglementés où il est appelé à s'approprier les attitudes de tous les membres d'un groupe donné, il serait capable d'interagir aussi avec ces groupes sociaux plus abstraits, et avec les normes et règles sociales qui y sont associées, qu'on nomme autrui généralisé.

prenant peu à peu une forme plus collective dans laquelle les personnes en développement répondent aux perspectives plus larges de leurs communautés et sociétés; ils en viennent aussi à comprendre et à répondre à eux-mêmes en fonction de ces réseaux plus larges de significations, de pratiques, de normes et de conventions (l'autrui généralisé meadien). En réagissant à ses propres actions et perspectives de la même manière qu'agissent les autres, la personne en développement devient une sorte d'objet particulier à elle-même, un objet avec les perspectives de la première personne qu'elle peut percevoir en occupant les perspectives de la deuxième personne des autres et en occupant les perspectives de la troisième personne de sa société et de sa culture. (Martin, 2007, p. 446)¹⁸

Ainsi, si on se base sur les propos de Jack Martin, on pourrait dire que la pensée réflexive ou généralisante implique, via les symboles significatifs (langage), de prendre à la fois : les perspectives de la troisième personne, c'est-à-dire les perspectives de la société et de la culture de l'individu; et celles de la première (p. ex. : le « je » linguistique) et de la deuxième personne (p. ex. : les autres avec qui l'individu interagit). Sans le langage et les perspectives de la première et de la deuxième personne, la conscience de soi ne pourrait émerger. Et sans les perspectives de la troisième personne (le social incorporé en chaque individu), la pensée réflexive ne serait non plus possible.

1.3.7 *Mead et l'écriture*

Si le thème du langage est central à l'œuvre de Mead et de celles de plusieurs interactionnistes symboliques, le thème de l'écriture, toutefois, n'est jamais abordé par Mead. Il faut pour cela se remettre dans le contexte de l'époque où l'écriture n'était pas diffusée aussi largement qu'aujourd'hui au sein de la société. Même après Mead, la plupart des interactionnistes symboliques se sont plutôt intéressés à la communication orale, issue d'une interaction face à face (p. ex. : Goffman) et non pas à la communication sous sa forme écrite. Ceci constitue un défi pour cette recherche dont un

¹⁸ Traduction libre de : gradually assuming a more collective form in which developing individuals respond to the wider perspectives of their communities and societies- thus coming to understand and react to themselves within these more expansive networks of meanings, practices, norms, and conventions (Mead's "generalized other"). By reacting to her own actions and perspectives as others have done, the developing individual becomes a particular kind of object to herself- an object with first-person perspectives that she can perceive through occupying the second-person perspectives of others and the third-person perspectives of her society and culture.

des objectifs est d'adapter une définition d'écriture de soi en fonction de la perspective meadienne.

1.4 Limites du cadre meadien

Le recours à un cadre meadien comporte des limites. Notamment, certains aspects de la théorie meadienne semblent plus difficiles à cerner : par exemple, comme le souligne Lonnie Athens (1995, p. 249), le « moi » et le « je » du « soi » peuvent difficilement être différenciés l'un de l'autre dans l'expérience.

Une autre limite du cadre meadien est de pouvoir difficilement rendre compte des relations de pouvoir et de domination dans les structures sociales et les institutions. Ce n'est pas que la théorie de Mead ne traite pas des institutions. Mead définit les institutions comme « une réponse commune, partagée par tous les membres d'une communauté, à une situation particulière » (Mead, 2006, p. 311). Le problème serait plutôt, du moins selon Lonnie Athens, que le concept d'institution tel que conçu par Mead ne tient pas compte de la notion de domination (2007). Cela reflète bien une critique souvent faite aux interactionnistes symboliques : malgré leur visée pragmatique de transformation sociale, on ne s'entendrait pas pour dire qu'ils auraient réussi à tenir compte, dans leurs analyses, des forces de pouvoir et des inégalités sociales (Athens, 2007; Callero, 2003; Prasad, 2005, Shalin, 1986). Un autre défi pour cette recherche empruntant une approche interactionniste symbolique sera de trouver une façon de rendre compte de ces rapports de pouvoir, notamment entre l'adulte en quête de reconnaissance et les institutions qui ont ce pouvoir d'accorder ou non cette reconnaissance.

Enfin, tel que déjà mentionné, un défi majeur pour ce mémoire est le fait que la théorie meadienne n'aborde pas directement les gestes d'écriture. Mead parle de conversations par gestes vocaux et par gestes significatifs qui donnent forme au langage, mais ce langage est toujours implicitement considéré sous sa forme orale. Le fait qu'après lui peu d'interactionnistes symboliques aient abordé la communication sous sa forme écrite participe également à la difficulté de ce défi.

2. PRÉSENCE DU SOI ET ÉNONCIATION

De par ses fondements épistémologiques, on peut retrouver dans les travaux de l'énonciation du linguiste français Émile Benveniste¹⁹ (1966, 1974) certaines idées qui méritent d'être mises en parallèle avec le «soi» meadien. Benveniste²⁰ n'a pas conceptualisé le «soi»; mais il s'est intéressé à la subjectivité dans le langage, c'est-à-dire à la «capacité du locuteur à se poser lui-même comme "sujet"²¹» (Benveniste, 1966, p. 259). Il sera tout d'abord question de la distinction apportée par Benveniste entre les trois personnes *je-tu-il* pour ensuite aborder la présence de l'autre dans l'acte de l'énonciation.

2.1 Les trois personnes chez Benveniste

Pour Benveniste, les trois personnes correspondant aux pronoms personnels *je-tu-il*²² ne doivent pas être considérées comme étant du même niveau. En fait, l'auteur désigne deux niveaux : un correspondant aux deux premières personnes *je* et *tu*, l'autre correspondant à la troisième personne *il*, qui s'oppose aux deux premières personnes.

La première personne, pour cet auteur, réfère à «la personne qui énonce la présente instance de discours contenant *je*» (1966, p. 252). Cependant, le recours au *je* implique nécessairement la prise en compte de la deuxième personne, au *tu* :

Je n'emploie *je* qu'en m'adressant à quelqu'un, qui sera dans mon allocution un *tu*. C'est cette condition de dialogue qui est constitutive de la personne, car elle implique en réciprocité que je deviens *tu* dans l'allocution de celui qui à son tour se désigne par *je*. (Benveniste, 1966, p. 260)

¹⁹ Dans ce mémoire, les travaux de Benveniste sont mobilisés en complément à ceux de Mead, et cette section de chapitre sera donc moins détaillée que la section meadienne.

²⁰ Tout comme pour Mead, à partir d'ici seul le nom de famille de Benveniste sera mentionné dans le reste du texte.

²¹ Alors que Mead parle de la capacité du sujet à être un objet pour lui-même. Cependant, on pourrait penser que les deux auteurs réfèrent à la même idée de mise à distance de soi. Ce parallèle mériterait d'être approfondi.

²² Afin de ne pas confondre le pronom personnel *je* au «je» meadien, nous allons dans ce texte mettre les personnes linguistiques en italiques, et le «soi» meadien est ses parties constituantes «je» et «moi» entre guillemets.

Pour cette raison, Benveniste avance que *je* et *tu* sont réciproques et réversibles (*Ibid.*, p. 230), interchangeables l'un et l'autre. En outre, *je* et *tu* sont « chaque fois uniques » (*Ibid.*), désignent des personnes singulières et déterminées. Ces deux premières personnes s'opposent à la troisième personne, au *il*, que l'auteur qualifie en fait de « non personne », puisqu'elle « réfère à un objet placé hors de l'allocution » (*Ibid.*, p. 265). Cependant, la forme *il*, n'est pas pour autant absente d'un discours. « La forme *il*... tire sa valeur de ce qu'elle fait nécessairement partie d'un discours énoncé par *je*. » (*Ibid.*) La troisième personne représente donc ce dont il est question dans le dialogue des deux premières personnes, mais n'implique aucune des personnes présentes dans l'acte d'énonciation, d'où son statut de « non personne ». Ainsi, la troisième personne *il* « parce qu'elle n'implique aucune personne, [...] peut prendre n'importe quel sujet ou n'en comporter aucun, et ce sujet, exprimé ou non, n'est jamais posé comme "personne" » (*Ibid.*, p. 231).

2.2 Présence des autres dans le langage

Chez Benveniste, les autres, ou du moins l'autre, sont présents dans l'acte d'énonciation :

Dès qu'il (l'énonciateur) se déclare locuteur et assume la langue, il plante l'autre en face de lui, quel que soit le degré de présence qu'il attribue à cet autre. Toute énonciation est, explicite ou implicite, une allocution, elle postule un allocutaire. (Benveniste, 1974, p. 82)

Cependant, l'autre, ou l'allocutaire du sujet-énonciateur, n'est pas nécessairement un *tu* placé physiquement devant l'énonciateur. En énonçant « quel que soit le degré de présence qu'il attribue à cet autre », Benveniste sous-entend que l'énonciateur peut prendre en compte la présence d'un autre abstrait : en fait, cet autre présent dans l'acte d'énonciation peut être « soit réel ou imaginé, individuel ou collectif » (Benveniste, 1974, p. 85). Mais ce *tu* n'est pas un *il*; le *tu* allocutaire est présent dans l'acte d'énonciation et peut être assimilé à la première personne. On pourrait donc penser ici que l'autre de Benveniste présent dans l'acte d'énonciation serait compatible avec les autres meadien, incluant la prise en compte d'un autrui généralisé, un autre abstrait

intériorisé par le « soi », en gardant à l'esprit qu'il s'agit là d'une tentative certainement ambitieuse de rapprochement entre les pensées de Mead et Benveniste.

Par ailleurs, Benveniste, un peu comme Mead mais du point de vue linguistique, ne considère pas l'individu et la société comme étant deux entités qui s'opposent :

Le langage n'est possible parce que chaque locuteur se pose comme sujet, en renvoyant à lui-même comme *je* dans son discours. De ce fait, je pose une autre personne, celle qui, toute extérieure qu'elle est à « moi », devient mon écho auquel je dis *tu* et qui me dit *tu*. [...] Ainsi tombent les vieilles antinomies du « moi »²³ et de l' « autre », de l'individu et de la société. [...] C'est dans une réalité dialectique englobant les deux termes et les définissant par relation mutuelle qu'on découvre le fondement linguistique de la subjectivité. (Benveniste, 1966, p. 260)

Cependant, contrairement à Mead, Benveniste considère que le *je* linguistique transcende « au sens "d'antériorité logique" » (Mosès, 2005. p. 518) le *tu*, ou encore l'autre, la société; tandis que chez Mead, la société précède clairement le « soi ».

2.3 Apports et limites du recours à l'énonciation de Benveniste

Comme déjà précisé, Mead s'est intéressé au rôle central joué par le langage et par l'interaction avec les autres dans la constitution du « soi ». Cependant, il ne s'est pas attardé à la place du « soi » et des autres dans le discours, encore moins dans le discours écrit. Le recours à la théorie de l'énonciation de Benveniste va donc permettre de nous intéresser à la place du soi et des autres dans la mise en mots des acquis et expériences des adultes participants à la mesure des *Univers de compétences génériques*. En outre, de par la prise en compte de l'autre dans l'acte d'énonciation, les travaux de Benveniste semblent pouvoir s'arrimer, dans une certaine mesure, à la perspective meadienne. Il pourrait y avoir une possibilité de correspondance entre les trois personnes linguistiques de Benveniste, et les trois perspectives meadiennes explicitées par Jack Martin (2007). Cependant, ce recours à des travaux issus de la linguistique a ses limites. Notamment, les travaux de Mead ont une teneur que l'on pourrait qualifier de philosophique, bien qu'à visée pragmatique, tandis que les travaux de Benveniste ont

²³ Évidemment, le « moi » de Benveniste n'est pas l'équivalent du « moi » meadien.

une visée d'abord et avant tout linguistique, mais enrichit d'une teneur philosophique indéniable (Mosès, 2005). Par ailleurs, l'auteure de ce mémoire n'a pas reçu de formation formelle en linguistique.

3. PROPOSITION DE DÉFINITION D'ÉCRITURE DE SOI

Certains des auteurs cités dans la recension des écrits concernant les défis de mise en mots des acquis (p. ex. : Clot et Prot) utilisent un cadre théorique inspiré des travaux de Lev Vygotsky afin de mieux comprendre les acquis de l'expérience ou encore l'écriture sur l'activité. Cette approche s'avère en effet des plus intéressantes afin d'étudier la mise en mots d'acquis issus d'expériences professionnelles, où les compétences mobilisées se sont effectuées notamment à l'aide de gestes et d'outils, et où les référentiels sont liés à des programmes de formation professionnelle. La présente recherche s'intéresse à des compétences qui ont pu éventuellement se développer en contexte professionnel, certes, mais qui sont, pour la plupart, considérées comme des compétences génériques, mobilisées et mobilisables dans tous les contextes de vie de la personne incluant les contextes de la sphère privée. Il s'agit aussi d'acquis à caractère plus personnel, relevant du « soi » et de la présentation de soi. En fait, dans le contexte de la présente recherche, il est question d'une écriture de soi où le « soi » joue un rôle central et pour cette raison, il semble pertinent de s'inspirer d'une perspective interactionniste sociale du concept du « soi ». À la lumière de ce qui vient d'être présenté du « soi » meadien et des défis de mise en mots des acquis, est proposée la définition suivante d'écriture de soi :

Une écriture où le sujet-scripteur se prend pour objet, tout en entrant en dialogue avec soi et avec les autres impliqués dans l'activité d'écriture et dans les acquis mis en mots par écrit.

Cette définition sera maintenant divisée en cinq énoncés afin d'amener certaines précisions.

3.1 Une écriture où le sujet-scripteur se prend pour objet

Cette caractéristique est commune à toutes les situations d'écriture de soi. Écrire sur soi implique à la fois d'être le sujet, représenté par le « je » de la théorie meadienne et donc d'être l'acteur en train d'écrire; et d'être à la fois l'objet de ce qui est écrit. Autrement dit, le sujet doit écrire sur ou à propos de lui-même. Pour que le sujet puisse être en mesure de s'objectiver, nous avons vu que la pensée réflexive, ou conscience de soi, est nécessaire. Aussi, toute écriture de soi nécessite, à différents degrés, d'avoir recours à une écriture réflexive, sur un mode distancié.

3.2 Tout en entrant en dialogue

Est préféré ici le terme « entrer en dialogue » plutôt que celui d'« interaction » en prenant en considération que contrairement à une activité de communication orale, dans l'activité d'écriture, du moins celle qui est concernée ici, le sujet-scripteur ne peut avoir de rétroaction immédiate des personnes physiques impliquées dans la situation d'écriture. Par exemple, en contexte de reconnaissance des acquis, il n'y a pas d'interaction immédiate entre celui qui écrit ses acquis en salle d'examen et ceux qui ont élaboré les documents dans lesquels il écrit ou ceux qui le liront et évalueront les réponses. Cependant, il est considéré ici qu'en situation d'écriture de soi, le sujet entre tout de même en dialogue avec soi et avec les autres.

3.3 Avec « soi »

Parce que nous avons le langage et ses symboles communs, même lorsqu'un individu se retrouve seul sur une île, illustre Mead, cet individu n'est pas seul puisqu'il est avec soi-même. Par un processus d'abstraction, avance Mead, l'individu peut entretenir une conversation avec lui-même, comme il le ferait en interaction avec d'autres soi. « Il dit quelque chose; cela provoque une certaine réplique en lui; cette réplique à son tour lui fait modifier ce qu'il allait dire » (2006, p.212). L'individu est capable d'avoir cette conversation avec lui-même parce qu'il est en mesure d'agir avec lui-même comme s'il agissait avec autrui :

Si nous pouvons prendre l'attitude d'un ami avec qui nous allons discuter, en l'adoptant, nous pouvons nous répliquer à nous-mêmes et y répondre comme il y répond. Ainsi, nous obtenons de meilleurs résultats que si nous ne nous étions pas servis, dans notre propre conduite, de cette conversation de gestes. [...] Chaque individu doit prendre en outre l'attitude généralisée de la communauté. Il doit être prêt à agir en se rapportant à sa propre situation, de la même manière que le ferait tout autre membre de sa communauté. (*Ibid.*, p. 233)

On retrouve un écho de ce point de vue chez Benveniste. Pour ce dernier, même lorsqu'il est en position de monologue (en opposition à la position de dialogue), l'énonciateur procède à une forme de dialogue internalisé :

Le monologue procède bien de l'énonciation. Il doit être posé, malgré l'apparence, comme une variété du dialogue, structure fondamentale. Le « monologue » est un dialogue intériorisé, formulé en langage intérieur, entre un moi locuteur et un moi écouteur. Parfois le moi locuteur est seul à parler; le moi écouteur reste néanmoins présent; sa présence est nécessaire et suffisante pour rendre signifiante l'énonciation du moi locuteur. Parfois aussi le moi écouteur intervient par une objection, une question, un doute, une insulte. La forme linguistique que prend cette intervention diffère selon les idiomes, mais c'est toujours une forme « personnelle ». Tantôt le moi écouteur se substitue au moi locuteur et s'énonce donc comme « première personne »; [...] tantôt le moi écouteur interpelle à la « deuxième personne » le moi locuteur. (Benveniste, 1974, p.85)

Dans l'écriture de soi, il y aurait cette conversation avec soi-même comme si nous conversions avec autrui. Cette conversation avec soi-même est déjà présente dans la pensée réflexive ou dans la mise en mot sous forme orale, mais on peut penser qu'elle prend une dimension particulière dans le cas où il y a mise en mots par écrit. Dans ce cas, le dialogue intérieur qu'un « soi » entretient avec soi-même influencera ce qu'il est en train d'écrire et ce qu'il va écrire après ce qu'il vient d'écrire. Selon cette conception, une personne candidate à une reconnaissance officielle d'acquis, isolée physiquement devant sa feuille d'examen, ne l'est en fait jamais véritablement. Pas seulement parce qu'elle est en dialogue interne avec son « soi » pris pour objet, mais aussi parce que son « soi » incorpore et interagit avec un autrui généralisé, qui en fonction de la situation sociale où il se trouve, lui dictera certaines répliques socialement organisées, toujours dans un contexte, ou situation sociale, donné.

3.4 Avec les autres

L'écriture de soi implique aussi le dialogue, du moins la prise en compte des autres. Mais qui sont ces autres pris en compte dans l'écriture de soi? Est opéré ici la même distinction meadienne entre les autres (autres significatifs) et l'autre (autrui généralisé), mais en ajoutant une troisième forme d'« autres » dont la théorie meadienne permet plus difficilement de rendre compte et qui seront appelés ici les « acteurs institutionnels ». Les autres significatifs, comme déjà décrits, sont les personnes physiques de l'entourage du sujet avec qui il entre en interaction. En contexte de mise en mots des acquis, les autres significatifs peuvent être des membres de la famille, un conjoint, un ami, un collègue, etc. L'autrui généralisé, on se rappelle, représente ces attitudes et répliques socialement organisées que la personne a intériorisées. Toujours en se référant au contexte précédent, l'autrui généralisé pourrait être, par exemple, une certaine représentation qu'a l'adulte de l'écriture de soi, représentation qui lui vient du groupe social dans lequel il s'insère, et qui lui suggère d'écrire de telle manière plutôt qu'une autre. Quant aux acteurs institutionnels, ils ne se retrouvent pas directement dans la perspective meadienne. Nous avons vu dans la partie concernant les limites de cette perspective qu'un reproche souvent adressé à Mead et aux travaux des interactionnistes symboliques est de ne pas assez bien rendre compte des relations de pouvoir et de domination²⁴ au sein des institutions. Or, en contexte de mise en mots des acquis aux fins de reconnaissance officielle, où la décision d'accorder ou non une reconnaissance et où la manière dont cette reconnaissance doit être accordée est déterminée par l'institution scolaire, on ne peut nier la présence et l'influence des acteurs représentant l'institution, qui sont en position de pouvoir par rapport aux adultes qui sont en demande de reconnaissance. Ainsi, ces autres qui seront appelés ici les « acteurs institutionnels » peuvent être des personnes physiques représentant l'institution avec qui l'adulte interagit directement, par exemple la formatrice qui évalue, la conseillère ou conseiller d'orientation qui accompagne, ou encore comme c'est le cas en France les

²⁴ En s'inspirant des travaux de Park (1904) et de Simmel (1950), Athens donne cette définition de domination : « "domination" réfère à la construction d'actions sociales complexes à travers lesquelles certains participants de l'acte social jouent un rôle de super-ordonnés, tandis que d'autres participants jouent un rôle de subordonnés et chacun assumant les rôles des "autres" » (2007, p. 141, ma traduction).

membres du jury d'un processus de validation des acquis de l'expérience. Mais ces acteurs peuvent aussi être les concepteurs des outils et des référentiels, le ministère, l'institution scolaire, etc.

3.5 Dans l'activité d'écriture et dans les acquis mis en mots par écrit

Une dernière distinction est ici apportée entre activité d'écriture et acquis mis en mots. En s'inspirant quelque peu des travaux des *New Literacy Studies* (Papen, 2005; Street, 2003) et en tenant compte de la perspective meadienne, on pourrait définir l'activité d'écriture comme l'activité sociale dans laquelle écrit le sujet. Cette activité est située dans un contexte social, culturel et parfois institutionnel. Les acquis mis en mots par écrit, quant-à-eux, sont le produit d'un acte d'énonciation, l'acte d'énonciation étant situé dans une activité d'écriture donnée. De manière plus spécifique, les acquis mis en mots par écrit correspondent au contenu écrit de la mise en mots, par exemple aux expériences, apprentissages, caractéristiques personnelles, etc. que le sujet-scripteur a décrits par écrit dans l'activité d'écriture.

4. RETOUR SUR LE CHAPITRE

La présentation du « soi » sous-jacent à la notion d'écriture de soi de cette recherche a d'abord fait l'objet de la première partie de ce cadre d'analyse. En l'occurrence, le « soi » privilégié correspond à celui conceptualisé par Mead, notamment de par le fait que cette conception du soi envisage le social comme faisant partie de la constitution du soi. Cependant, la perspective meadienne, à elle seule, permet difficilement de pouvoir retracer, sur le plan linguistique du moins, la présence des autres dans le discours à propos de soi. Aussi, la deuxième partie de ce chapitre s'est intéressée à la théorie de l'énonciation telle qu'élaborée par Benveniste. Si Benveniste n'a pas conceptualisé le « soi », il a tout de même mis en scène la présence d'un autre, d'un allocutaire présent à tout acte d'énonciation relevant du discours. Enfin, en troisième partie de ce chapitre a été présentée la définition d'écriture de soi retenue dans cette recherche. Cette définition met en relief cinq éléments. Une écriture de soi est une écriture dans laquelle : a) le sujet est son propre objet; b) le sujet entre en dialogue;

c) ce dialogue s'effectue avec soi; d) et avec d'autres; e) y sont mis en scène une activité d'écriture et des acquis mis en mots.

5. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Rappelons que la recherche vise à répondre à la question suivante : Quels défis pose l'écriture de soi aux adultes non diplômés dans la mesure des *Univers de compétences génériques*? Les objectifs spécifiques suivants sont identifiés :

1. Identifier et décrire la présence des autres dans l'activité d'écriture et dans les acquis mis en mots par écrit dans la mesure des *Univers de compétences génériques*;
2. Décrire l'écriture de soi mobilisée par des adultes non diplômés;
3. Dégager les principaux défis que pose l'écriture de soi.

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

Dans un premier temps, ce chapitre décrit la posture épistémologique du travail du mémoire. Une particularité importante de ce mémoire est qu'il se situe à l'intérieur d'un projet de recherche plus vaste, appelé ici projet source, présenté dans ce chapitre. Pour cette raison, certains aspects méthodologiques décrits dans ce chapitre correspondent à ceux du projet source : c'est le cas notamment des méthodes de collecte. Les méthodes d'analyse sont ensuite plus amplement détaillées. Ce chapitre se termine sur les considérations éthiques, aspect à ne pas négliger considérant notamment le caractère délicat de l'écriture de soi et le contexte institutionnel dans lequel s'insèrent les adultes et partenaires participants.

1. POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE

Le travail du mémoire adopte un devis qualitatif/interprétatif qui « accorde une place théorique à l'acteur social en tant qu'interprète du monde qui l'entoure » (Mucchielli, 2002, p. 108). Tel que cela a pu être constaté dans le cadre d'analyse, cette recherche adopte plus spécifiquement une perspective interactionniste symbolique. Notamment, cette perspective considère que les « êtres humains sont activement engagés dans l'élaboration de leur univers de vie » et que la « compréhension de l'intersection du biographique et du social est essentielle²⁵ » (Gerth et Mills, 1953, cités par Bogdan et Knopp Biklen, p. 25). Sur d'autres aspects, ce mémoire s'éloigne cependant de cette perspective : contrairement à ce que suggère une méthodologie dans la pure lignée de l'interactionniste symbolique (Coulon, 1993; Shalin, 1986), aucune donnée en provenance d'observation sur le terrain ne sera analysée. Il s'agit aussi d'une recherche ayant une visée descriptive et un enjeu nomothétique (Van der Maren, 1996),

²⁵ Traduction libre de : Human beings are actively engaged in creating their world; understanding the intersection of biography and society is essential. .

c'est-à-dire qu'elle vise la production de nouvelles connaissances, ce qui n'empêche pas les données produites de pouvoir alimenter la pratique.

2. PROVENANCE DES DONNÉES : PRÉSENTATION DU PROJET SOURCE

Ce mémoire s'inscrit dans une plus grande recherche menée par des membres du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) de l'Université de Sherbrooke intitulée *Espaces d'apprentissage d'adultes ayant obtenu une reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences au secondaire* (Bélisle, R., Michaud, G., Bourdon, S. et Garon, S., CRSH, 2008-2011). Dans ce chapitre, cette recherche sera appelée recherche source, puisque c'est bel et bien à la source du projet *Espaces* que découle le travail du mémoire présenté ici. Sous la direction de Rachel Bélisle comme chercheuse principale, la recherche source est une étude de cas qui s'intéresse aux espaces d'apprentissage d'adultes ayant obtenu une reconnaissance officielle d'acquis à la formation professionnelle et à la formation générale des adultes. Le projet source permettra de « connaître et comprendre les expériences significatives d'apprentissage, dans différents milieux et espaces de vie, d'adultes ayant obtenu une reconnaissance officielle d'acquis et de compétences au niveau secondaire » (Bélisle, Michaud, Bourdon, Garon et Chanoux, 2008, p. 6). Le projet source s'intéresse à la mesure des *Univers de compétences génériques* en formation générale, mais aussi à la reconnaissance officielle d'acquis en formation professionnelle. Aussi, les chercheuses et le chercheur du projet source portent « une attention particulière aux pratiques de l'écrit qui jouent un rôle crucial dans l'apprentissage et sa formalisation qui posent d'importants défis aux adultes réputés avoir de bas niveaux de littératie » (*Ibid.*). Le travail du mémoire contribue à cette compréhension du rôle joué par les pratiques de l'écrit, en s'intéressant plus particulièrement aux défis de mise en mots liés à l'écriture de soi en contexte de reconnaissance des acquis.

J'ai l'opportunité d'agir à titre d'assistante de recherche pour le projet source et ce, depuis 2008. J'ai participé à la collecte des données, notamment au travail de numérisation des dossiers administratifs des adultes en formation professionnelle et en formation générale des adultes ayant participé à la recherche source. J'ai aussi effectué

l'entrevue semi-dirigée avec des adultes en formation générale. Neuf des adultes que j'ai rencontrés en entrevue font partie de l'échantillon du travail du mémoire²⁶. L'équipe de recherche a tenu compte des préoccupations de ce mémoire dans l'élaboration du guide d'entrevue avec les adultes en formation générale. Ainsi, les données analysées pour ce mémoire ne sont pas des données secondaires, puisque j'ai eu la possibilité d'inclure certaines dimensions clés de mon projet à l'intérieur du projet source et que mes analyses contribuent à l'atteinte du but de la recherche source. Cependant, une contribution originale que j'apporte au projet est une avancée spécifique sur la compréhension des défis d'écriture en reconnaissance des acquis extrascolaires en formation générale des adultes en mobilisant des notions et concepts qui ne font pas partie du cadre d'analyse du projet source.

Le projet source est une étude de cas unique (territoire=région administrative de l'Estrie) soit une enquête empirique où les diverses sources d'information sont utilisées afin d'étudier un phénomène dans son contexte de vie (Yin, 1994). Une caractéristique importante d'une étude de cas est l'utilisation de multiples sources d'information, appelées sources d'évidence dans cette méthodologie. Dans le projet source, on retrouve sept sources d'évidence, certaines en provenance du discours des acteurs, d'autres provenant de documents publics ou internes.

²⁶ La dixième entrevue, à laquelle j'ai assisté dans le cadre de ma formation à la méthode, a été menée par la chercheuse principale.

Tableau 1

Sources d'évidence du projet source : Espaces d'apprentissage d'adultes ayant obtenu une reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences au secondaire

Source	Description
1	Journal de bord
2	Documents sur la RAC dans les organismes participant au projet
3	Données sur les adultes ayant obtenu au moins une unité via la mesure des <i>Univers</i> ou la RAC en formation professionnelle, en 2007 et en 2008
4	Entrevue semi-structurée avec d'un à trois intervenants par organisme, travaillant directement dans l'accompagnement du processus de RAC et dans l'évaluation des dossiers de demande de RAC (n=10)
5	Dossier numérisé d'adultes (n=42) ayant obtenu une reconnaissance officielle d'acquis ou de compétence comprenant les éléments pour suivre leur demande de RAC et la situer dans leur parcours de formation
6	Entrevue, d'environ 90 minutes, auprès des adultes dont le dossier a été numérisé (n=37)
7	Documents publics accessibles décrivant les actions de formation des instances éducatives mentionnées par les adultes participant à la recherche

Tiré de : Bélisle, Michaud, Bourdon et Garon, 2008

De manière plus particulière, le travail du mémoire a utilisé des données en provenance de la source 5 (dossier numérisé des adultes ayant obtenu une reconnaissance officielle d'acquis) et de la source 6 (verbatim d'entrevue avec ces adultes) du projet source. Puisque le travail du mémoire s'intéresse plus particulièrement à la mesure des *Univers*, les données en provenance de personnes intervenantes ou d'adultes en formation professionnelle n'ont pas été retenues. Concernant la source 5, seuls les documents complétés par les adultes en formation générale ont fait l'objet d'analyse pour le travail du mémoire, dans ce cas-ci le carnet de réalisations et le questionnaire-examen de la mesure des *Univers*. Concernant la source 6, seules les

questions issues du deuxième thème²⁷ du guide d'entrevue avec les adultes en formation générale ont été retenues. Cette deuxième section porte spécifiquement sur l'expérience des *Univers de compétences génériques*.

3. POPULATION DE LA RECHERCHE SOURCE ET ÉCHANTILLON DU TRAVAIL DU MÉMOIRE

La population de la recherche source est l'ensemble des adultes ayant obtenu une reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences au secondaire en formation professionnelle et en formation générale, en 2007 et 2008 (années civiles) dans les trois commissions scolaires francophones de l'Estrie²⁸. L'échantillon de la recherche source est constitué de 42 adultes dont 16 en formation générale répartis dans les deux centres d'éducation des adultes qui, en 2007 et 2008, offraient la mesure *Univers de compétences génériques*. Les critères d'échantillonnage pour les adultes en formation générale sont les suivants : ne pas avoir de diplôme du secondaire (DES ou DEP), avoir obtenu au moins quatre unités via les *Univers*, avoir obtenu son DES ou fréquenter toujours le centre, être facile à rejoindre par le centre d'éducation des adultes (CEA). L'équipe a aussi tenté d'assurer une représentativité selon le genre, l'âge et les *Univers* réussis. Toutefois, cette représentativité n'a pas été tout à fait possible compte tenu des difficultés à rejoindre certains adultes. Ainsi, on trouve moins de jeunes de moins de 35 ans et moins d'hommes dans le sous-échantillon que dans la population et, bien qu'on trouve les *Univers* utilisés les plus fréquemment par les deux CEA, l'équipe n'a pas réussi à recruter des gens pour l'*Univers compétences fortes* utilisé régulièrement par un des deux CEA dès 2007 et 2008²⁹. Toutefois, compte tenu de la nature descriptive de ce mémoire, ces différences n'altèrent pas la qualité des résultats.

²⁷ Le guide d'entrevue du projet source comporte en tout quatre sections. Il en sera question ultérieurement.

²⁸ Deux membres du projet source, Rachel Bélisle et Sylvain Bourdon, préparent un article sur la population de cette étude. Il sera soumis au début de l'année 2012. Pour connaître la date de sa publication, on peut s'abonner au bulletin du CÉRTA (www.erta.ca).

²⁹ Pour plus d'information, se rapporter aux publications de la recherche source à venir en 2012 et 2013.

Le projet source a obtenu un certificat éthique reproduit en annexe A. En formation générale des adultes, les adultes ont été recrutés suite à une série d'étapes. Premièrement, la chercheuse principale a procédé à l'entrée sur le terrain pour obtenir l'autorisation puis le consentement libre et éclairé des instances responsables dans le milieu scolaire selon les procédures habituelles à la Faculté d'éducation. Une fois le consentement donné, la chercheuse a établi, avec la personne désignée par la direction du CEA comme répondante pour le projet, la meilleure façon de procéder selon le contexte du CEA. À partir des données administratives fournies par les CEA sur la population des adultes ayant obtenu des unités via les *Univers de compétences génériques*, des membres de l'équipe de la recherche ont identifié les adultes répondant aux critères d'échantillonnage. L'équipe de recherche a fourni un bref descriptif de la recherche, appelé présentation-minute (Chanoux et Bélisle, 2009). La personne répondante du CEA est entrée en communication avec les adultes visés pour leur parler de la recherche et obtenir leur autorisation à donner à l'équipe de recherche leur numéro de téléphone. À partir de ces numéros, un professionnel de recherche a communiqué avec les adultes pour leur présenter de façon plus détaillée le projet. Suite à cet appel, la lettre d'information et le formulaire de consentement étaient envoyés par la poste et les adultes qui acceptaient de participer signaient le formulaire et le retournaient par la poste. Le document-minute et la lettre de consentement abordent notamment les objectifs de la recherche, les implications pour les adultes participants et leur possibilité de se retirer, en tout temps, du projet de recherche (*Ibid.*). Ainsi, tous les adultes participants ont reçu une lettre d'information et ont signé un formulaire de consentement (annexe B). Tel que prévu dans le protocole éthique, chaque adulte a reçu une compensation financière de 40\$ pour sa participation à l'entrevue de recherche.

Le sous-échantillon du travail du mémoire est constitué de 10 adultes âgés entre 19 et 51 ans ayant obtenu une reconnaissance d'acquis suite à leur participation à la mesure des *Univers de compétences génériques*. La moitié d'entre eux sont inscrits à un centre de formation générale des adultes en région urbaine et l'autre moitié à un centre en milieu semi-urbain. Ont été retenus tous les adultes de genre masculin qui ont pu être rencontrés en entrevue semi-structurée et les personnes dont le

dossier numérisé était complet³⁰. L'échantillon de ce mémoire est composé de 2 hommes et de 8 femmes en provenance de deux commissions scolaires. Voici un tableau donnant les principales caractéristiques des sujets retenus :

Tableau 2
Sous-échantillon du travail du mémoire (n=10)

Prénom fictif	Âge	Plus haut niveau scolarité atteint	Univers réalisé(s) ³¹	Type de milieu de vie
Ariane	22	ISPJ ³²	GEN 5051-4	urbain
Maude	19	Sec. IV	GEN 5051-4	urbain
Robert	45	Sec. IV	GEN 5051-4 et GEN 5060-4	urbain
France	41	Sec. IV	GEN 5051-4	urbain
Luce	51	Sec. II	GEN 5051-4 et GEN 5060-4	rural
Claudie	35	Sec. V	GEN 5051-4 et GEN 5060-4	rural
Guy	47	Sec. V	GEN 5051-4 et GEN 5060-4	rural
Sarah	27	Sec. IV	GEN 5051-4	semi-urbain
Linda	45	Sec. III	GEN 5051-4 et GEN 5060-4	rural
Jeanne	40	Sec. IV	GEN 5051-4 et GEN 5060-4	rural

³⁰ Parmi les 16 adultes en formation générale participant à la recherche, seulement 13 ont pu être rencontrés en entrevue. De plus, lors de la numérisation des dossiers en 2009, certains dossiers d'adultes ayant obtenu des unités via les *Univers* en 2007 n'étaient pas complets compte tenu de la procédure d'archivage du carnet de réalisations et du questionnaire-examen.

³¹ Le code GEN-5051-4 réfère aux *Univers* portant sur les acquis extrascolaires personnels et familiaux et le code GEN-5060-4 réfère aux *Univers* portant sur les acquis extrascolaires professionnels.

³² Insertion sociale et professionnelle des jeunes. Il s'agit d'un programme à la formation générale des jeunes qui « vise à permettre aux jeunes qui éprouvent des difficultés d'apprentissage d'acquérir les connaissances, les habiletés et les comportements propres à favoriser leur insertion sociale et professionnelle » (MEQ, 2003b, p. 3). Suite au renouveau pédagogique, ce programme a été remplacé par le parcours de formation axée sur l'emploi.

Outre le genre, d'autres facteurs ont guidé la constitution de l'échantillon. Le nombre d'*Univers* (un ou deux) réalisé par l'adulte, le plus haut niveau scolaire atteint selon les données administratives fournies par le CEA³³ et le type de milieu de vie (rural, semi-urbain ou urbain) ont aussi été pris en compte. L'âge correspond à celui qu'avait la personne participante au moment où elle a réalisé la démarche des *Univers*. Quant au type de milieu de vie (rural, urbain, semi-urbain) il correspond au code postal fourni par l'adulte, et non pas au milieu du centre de formation où il est inscrit. Ce qui veut dire qu'un adulte pourrait, par exemple, habiter dans un milieu rural, mais fréquenter un centre de formation en milieu urbain.

4. MÉTHODES DE COLLECTE

Tel que mentionné précédemment, le travail du mémoire mobilise deux sources d'information du projet source et donc deux méthodes de collecte : la recherche dans des documents d'archives et l'entrevue semi-structurée.

4.1 Recherche dans des documents d'archives

La cueillette des documents d'archives s'est déroulée de juin à décembre 2009. À titre d'assistante de recherche, j'ai numérisé, parfois avec l'aide d'un assistant, l'ensemble des documents d'archives collectés aux fins de la recherche source. Cette forme de technique de collecte est « relativement récente en sociologie » (Grawitz, 2001, p. 526) et pour cette raison on trouve assez peu de littérature scientifique décrivant cette méthode de recherche en sociologie ou en sciences de l'éducation. Toutefois, elle est plus utilisée par les chercheurs d'autres disciplines, par exemple en histoire, en marketing et en santé (dossiers médicaux).

Jean-Marie Van der Maren (2003) fait la distinction entre les données invoquées et les données provoquées. Tandis que les données provoquées « sont des

³³ Ces données correspondent généralement à la scolarité au moment de l'admission, mais elles pourraient ne pas être constantes pour tous les sujets compte tenu de la complexité de certains parcours scolaires en formation des adultes. Il faut se rapporter à la recherche source pour des précisions.

données construites spécialement dans le cadre de la recherche et pour la recherche » (*Ibid.*, p. 139), les données invoquées, comme c'est le cas pour les données d'archives, « ont été produites pour d'autres fins que la recherche » (*Ibid.*, p. 138). Un des avantages des données invoquées est d'être produites dans leur contexte « naturel »; en outre, ces données sont généralement « recueillies par des instruments "discrets" auxquels les acteurs se seront habitués et qui, avec un dérangement minimal, permettent de rapporter ce qui se passe naturellement dans la situation » (*Ibid.*, p. 139).

Cet auteur distingue trois types de données d'archives soit les données : officielles, officieuses et personnelles (*Ibid.*). Les données ayant servi au travail du mémoire sont des données officieuses, à mi-chemin entre les données plus officielles (p. ex. : procès-verbaux, registres, etc.) et les données plus personnelles (p. ex. : les journaux de bord, les lettres, etc.).

Les prescriptions concernant la méthode de recherche dans les documents d'archives ne sont pas très abondantes dans la littérature scientifique. John H. Stanfield (1987) s'est intéressé aux documents d'archives en sociologie. Il propose différentes étapes à respecter. Premièrement, cette méthode nécessite une phase de préparation, avant consultation des archives. Cet auteur souligne l'importance de faire des lectures préalables avant la recherche dans les archives afin d'être plus documenté et de se faire la meilleure idée possible de ce qu'on pourra retrouver dans les documents qui seront consultés. Par exemple, dans le cadre de mon travail d'assistante de recherche pour le projet source, j'ai eu comme tâche de consulter les documents administratifs et législatifs en ligne du MELS au sujet de la reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et en formation générale des adultes. Ce travail de recherche dans des documents publics a constitué une bonne préparation à la collecte des archives documentaires des commissions scolaires participantes.

Une autre opération proposée par cet auteur est de demander une rencontre d'explication des documents d'archives sur leur contenu, classification, etc. Dans le projet source, à chaque fois que nous allions numériser des documents dans un centre d'éducation des adultes, nous avions une rencontre avec la personne responsable des

dossiers en reconnaissance des acquis, soit une conseillère d'orientation. Cette personne était en mesure de nous donner plus d'informations concernant les documents qu'on pouvait y retrouver.

Finalement vient la phase de sélection des données. Au moment de la collecte des données, la chercheuse ou le chercheur doit se poser des questions sur comment les données pourront être exploitées afin de répondre aux intuitions théoriques de départ (Stanfield, 1987, p. 373). D'avoir à l'esprit les notions et concepts faisant partie de son cadre théorique ou d'analyse a l'avantage de guider la sélection des données à collecter et ainsi éviter de se retrouver avec un surplus d'informations non pertinentes pour la recherche, ce qui n'est pas souhaitable non plus sur un plan éthique considérant la teneur confidentielle de certaines données. Dans la recherche source, chacun des dossiers a été analysé pour produire une note de travail dans laquelle on trouve des informations intéressantes pour le projet source. Cette note de travail a été utilisée dans le travail du mémoire pour retracer plus rapidement certaines informations dans les dossiers. Mais, le travail de sélection des données proprement dit a été fait dans la phase d'analyse dont il est question plus bas.

Outre les considérations éthiques déjà mentionnées, d'autres ont été prises en compte afin d'assurer la confidentialité des données d'archives et le respect de la vie privée des personnes participantes. Dans le travail du projet source et dans celui du mémoire, nous avons pris soin de ne jamais permettre l'identification des participants à la recherche, notamment par un travail de dénominalisation. De plus, comme nous travaillons avec des documents édictés (Bélisle *et al.*, 2010) appartenant au MELS et non aux commissions scolaires, nous avons pris un ensemble de précautions pour que les questions dans les instruments soient traitées comme des informations strictement confidentielles et non diffusables.

4.2 Entrevue semi-structurée

Les entrevues avec les adultes participants pour le projet source se sont effectuées d'avril à juin 2010 par la chercheuse principale ainsi que par trois auxiliaires

de recherche dont je fais partie. Comme déjà mentionné, j'ai effectué les entrevues avec 9 personnes faisant partie de l'échantillon du travail du mémoire et ai assisté à l'entrevue avec la dixième personne. L'entrevue menée par la chercheuse principale à laquelle j'ai assisté a été effectuée dans la résidence de l'adulte, les neuf autres se sont déroulées dans un local du centre d'éducation des adultes fréquenté ou ayant été fréquenté par l'adulte participant. Comme prévu, les entrevues ont eu une durée moyenne de 90 minutes.

Dans le projet source, nous avons utilisé une méthode d'entrevue semi-structurée à questions ouvertes. D'après Robert Mayer et Marie-Christine Saint-Jacques (2000), ce type d'entrevue « s'accompagne d'un guide d'entretien comportant une série de questions ouvertes » (*Ibid.*, p. 120). Cette méthode laisse à la personne interrogée un degré de liberté moins grand que dans une entrevue centrée, de par « la formulation explicite des questions » (*Ibid.*). Toutefois, les personnes répondantes sont libres dans la manière de répondre aux questions et une certaine souplesse est accordée aux intervieweurs dans la manière de poser les questions. En laissant un plus grand degré de liberté, la question ouverte permet à la personne interrogée de répondre dans ses mots, sans entraver sa spontanéité (Grawitz, 2001; Mayer et Saint-Jacques, 2000). Le guide d'entrevue du projet *Espaces* comporte aussi quelques questions fermées, particulièrement dans la partie concernant les caractéristiques personnelles. Selon les mêmes auteurs consultés, ce type de question a l'avantage de combiner les facilités de réponse et de comparaison (*Ibid.*).

On trouve plusieurs variations dans l'entrevue semi-structurée et celle du projet source peut être qualifiée de directive, c'est-à-dire dont le contenu est structuré par l'intervieweur (Grawitz, 2001). Ce choix d'équipe s'explique notamment par le fait que les entrevues sont effectuées par plusieurs intervieweurs, la plupart étant des assistantes et assistants de recherche qui en sont à leurs premières expériences d'entrevue de recherche. Le guide d'entrevue concernant les adultes en formation générale comporte un peu plus d'une quarantaine de questions et est divisé en quatre grands thèmes : la décision de revenir aux études; l'expérience des *Univers de compétences génériques*; des milieux et espaces de vie qui favorisent l'apprentissage; caractéristiques

personnelles. Le guide contient aussi des relances (*probs questions*) qui visent à aider la personne intervieweuse à aider la personne interrogée « à compléter, achever, même éclairer sa pensée » (Grawitz, 2001, p. 665) et ainsi favoriser une plus grande profondeur dans les réponses. En annexe C est joint un extrait du guide d'entrevue présentant les questions les plus directement liées au travail du mémoire³⁴.

En s'inspirant de la division effectuée par Gérard Boutin (2006), on distingue les quatre grandes étapes suivantes au déroulement d'une entrevue de recherche : la préparation; le début de l'entrevue; le déroulement de l'entrevue comme tel et la fin de l'entrevue. En premier lieu, chaque entrevue de recherche doit être soigneusement préparée et planifiée. Avant les rencontres, l'intervieweur doit se familiariser avec le mode de questionnement, dans ce cas-ci avec le guide d'entrevue, élément que Gérard Boutin considère aussi important que « la connaissance des grandes lignes de la recherche (2006, p. 110). Les entrevues étant enregistrées, les adultes participants ont été informés au moment d'obtenir leur consentement écrit puis au début de chaque rencontre de l'usage de ces enregistrements et des personnes qui en auront accès.

Les auteurs consultés s'entendent sur quelques techniques de savoir-faire et de savoir-être à mettre en pratique tout au long d'une entrevue de recherche dont l'écoute, c'est-à-dire l'adoption d'une attitude neutre et sans jugement (Boutin, 2006; Mayer et Saint-Jacques, 2000) et la clarification (Boutin, 2006, p. 116). Les compétences relationnelles de base telle que l'empathie et le respect font aussi consensus. Bien que ma formation en orientation m'ait permis de développer ces compétences relationnelles, j'ai dû tout de même adopter une perspective différente : une entrevue de recherche n'est pas une relation d'aide. Notamment, je me suis efforcée de ne pas nommer les choses à la place de la personne interrogée en formulant mes questions de manière à ne pas influencer les réponses.

³⁴ Étant donné que ce mémoire puise dans quelques questions de l'entrevue seulement et qu'il appartient à un projet source, seuls des extraits sont reproduits en annexe. Tous les extraits retenus proviennent du deuxième thème, celui portant directement sur l'expérience des *Univers de compétences génériques*.

À la fin de l'entretien, il convient de clore à la fois sur le plan du contenu et sur les plans interpersonnel et émotionnel. Gérald Boutin (2006) suggère de demander à la personne interrogée si elle a des éléments pertinents à ajouter en lien avec la recherche. En plus de remercier la personne participante, il est proposé « d'obtenir des renseignements sur la façon dont l'interviewé a vécu cette entrevue » (Desmet, cité par Boutin, 2006, p. 125). Toutes ces prescriptions ont été respectées dans les entrevues menées.

Enfin, la rédaction d'un rapport d'entrevue succède généralement à l'entretien. Comme le précise Mayer et Saint-Jacques, un tel rapport porte généralement sur « les conditions objectives de l'entrevue : durée, présence d'autres personnes, etc. Il peut aussi contenir des observations sur le degré de participation du participant, son degré d'information, la cohérence de ses réponses, sa facilité d'expression, etc. » (2000, p. 130). Les mêmes auteurs suggèrent d'y inscrire aussi les pistes d'analyse qui apparaissent au chercheur au cours de l'entrevue. Cette prescription a aussi été retenue par l'équipe du projet source et les notes des personnes intervieweuses devaient être rédigées rapidement après l'entrevue.

5. CONSTITUTION DES DONNÉES

Entre la cueillette et l'analyse des données, Jean-Pierre Deslauriers (1992) identifie cette étape de la recherche qualitative qu'il nomme la constitution des données soit « le processus de sélection, de simplification et de transformation des données brutes » (p. 59). Il s'agit en fait de la phase qui permet de « transformer les faits en données » (*Ibid.*). La rédaction de mémos et de notes méthodologiques et la transcription des données font notamment partie de ce travail de constitution des données. Bien que Jean-Pierre Deslauriers inclue le codage comme faisant partie de la phase de constitution des données, d'autres auteurs (p. ex. : Paillé et Mucchielli, 2008) considèrent le codage comme faisant partie de la phase d'analyse, comme cela sera considéré ici.

5.1 Transcription des données

Les entrevues avec des adultes ayant obtenu des unités via la mesure des *Univers* ont été transcrites par des transcriptrices externes embauchées par l'ÉRTA/CÉRTA au fur et à mesure que de nouveaux enregistrements étaient disponibles. Par la suite, le verbatim composé des transcriptions des entrevues semi-dirigées a été approuvé par une ou un membre de l'équipe puis importé dans le logiciel d'analyse qualitative *QSR NVivo* (version 8) en vue du travail de codification.

Quant à la transcription des documents d'archives aux fins du travail du mémoire, elle a respecté certaines règles d'une part, en raison du caractère édicté et confidentiel de ce matériel; d'autre part afin d'en assurer la fidélité. Comme déjà mentionné, seules les réponses des adultes au carnet de réalisations et au questionnaire-examen ont été analysées, et ce ne sont pas toutes ces réponses qui ont fait l'objet d'une retranscription et d'une analyse. N'ont été retenues que les réponses dont les questions impliquaient, de la part des personnes candidates, de puiser à même leurs expériences et caractéristiques personnelles. Il s'agit de contenu qui relevait plus directement de l'écriture de soi, où le soi est pris pour objet, dans le sens que cette recherche donne à l'écriture de soi. Ainsi, toutes les réponses aux questions basées sur des connaissances générales, sur des mises en situation fictives ou sur des choix de réponses n'ont pas été retenues. En outre, les questions n'ont pas été retranscrites afin de protéger le caractère édicté des instruments. Cependant, afin de faciliter le travail d'analyse et de comparaison, les questions ont été remplacées, dans la transcription, par une numérotation, par ailleurs, non présentée dans les résultats de ce mémoire. Après consultation de l'aide en ligne de la version 8 utilisée du logiciel *QSR NVivo* et après quelques tests non concluants, il s'est avéré peu productif d'importer les documents d'archives concernés, numérisés en format graphique, dans le logiciel d'analyse qualitative utilisé. J'ai donc retranscrit les réponses retenues dans un document texte, à l'aide d'un canevas, en utilisant un ordinateur à écran double, ce qui facilitait grandement le travail de retranscription et limitait les risques d'erreur. Une fois le travail de transcription terminé, les documents en format texte ont été importés dans *QSR NVivo* en vue du travail de codage. Afin de m'assurer de l'exactitude des propos

tirés du discours écrit des adultes et de la fidélité des résultats, tous les extraits présentés dans ce mémoire ont été l'objet d'une contre-vérification dans les documents sources.

5.2 Rédaction de notes de recherche

Les mémos sont des notes courtes qui permettent à l'analyste de développer ses pensées au fur et à mesure qu'elles surgissent, à tout moment du processus de recherche (Glesne et Peshkins, 1992, p. 128). Dans ce mémoire, des mémos ont été rédigés, certains sous support manuscrit, d'autres sous support informatique. Ces mémos sont de différents ordres : certains sont liés directement à des nœuds thématiques de la recherche source ou du travail du mémoire; d'autres mémos sont des mémos « cas », c'est-à-dire que pour chacun des sujets participants, un mémo relate les notes prises à la fin de chaque entrevue ainsi que les pistes d'interprétation surgissant lors de la manipulation des données du corpus, notamment en cours de codage. J'ai tenu aussi un journal de bord, plus étroitement lié à la phase d'analyse, qui donne deux types d'informations : les micro tâches effectuées en phase d'analyse de données ainsi que le moment où ces dernières ont été effectuées.

6. ANALYSE DES DONNÉES SPÉCIFIQUE À CE MÉMOIRE

Pour le travail du mémoire, l'analyse des données a été divisée en deux grands temps. Dans une première phase, j'ai procédé à l'analyse thématique des données retenues issues de l'entrevue semi-dirigée. L'analyse thématique du corpus issu de l'entrevue a été effectuée simultanément à l'analyse des données du projet source, soit dans une période comprise entre le mois de juin 2010 et le mois de janvier 2011. Comme assistante de recherche sur le projet source, j'ai codé la plupart des entrevues des adultes en formation générale des adultes du sous-échantillon du travail du mémoire. Dans une deuxième phase, j'ai procédé à l'analyse thématique et de l'énonciation des éléments de la recherche dans les documents d'archives (éléments retenus du carnet de réalisations et du questionnaire-examen), analyse spécifique au travail du mémoire. Cette deuxième phase a été réalisée de juin à la fin octobre 2011.

Voici un tableau résumant la provenance des données et le type d'analyse mobilisé en fonction des objectifs spécifiques de ce mémoire.

Tableau 3
Source des données et type d'analyse en fonction des objectifs spécifiques

Objectif spécifique	Type d'analyse	Source
1. Identifier et décrire la présence des autres dans :	-l'activité d'écriture	Thématique
	-la mise en mots	Thématique
		Entrevue
2. Identifier et décrire l'écriture de soi mobilisée dans les <i>Univers</i>	De l'énonciation	Documents d'archives
	Thématique	Documents d'archives
3. Dégager les principaux défis que pose l'écriture de soi	Thématique	Entrevue et documents d'archives
	De l'énonciation	Documents d'archives

Les analyses thématique et de l'énonciation, toutes deux transversales, ont été effectuées selon les trois grands temps du travail de transposition des données énoncés par Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2008) :

- 1-appropriation des données (la lecture, la relecture et l'annotation des verbatims);
- 2-déconstruction des données (sélectionner les données jugées les plus pertinentes en les sortant de leur contexte; cette phase est en bonne partie effectuée par le codage);
- 3-reconstruction des données (faire des liens, ressortir les similitudes et différences entre les données, faire un « effort de synthèse et d'assemblage des données ») (*Ibid.* 2008, p. 126).

Cet effort de synthèse des données s'est effectué dans un premier temps à partir des résultats obtenus, d'une part, par l'analyse thématique des entretiens et d'autre part, à partir des résultats obtenus par l'analyse thématique et de l'énonciation des documents d'archives. Dans un deuxième temps, l'effort de synthèse s'est effectué à partir de

l'ensemble des résultats obtenus. Le travail du mémoire a aussi mobilisé une analyse en mode écriture (Paillé et Mucchielli, 2008). L'analyse des données, dans un processus itératif, s'est effectuée par plusieurs allers et retours entre le corpus, les outils d'analyse (le logiciel et les grilles d'analyse), les écrits intermédiaires de l'analyse et de la recherche (mémos, notes méthodologiques, etc.) et le texte de présentation des données. Le texte de présentation des données a été modifié à chacun de ces allers et retours. Lorsque plusieurs changements, ou des changements majeurs, ont été apportés au texte de présentation, une nouvelle version de ce texte a été enregistrée. J'ai gardé traces de chacune de ces versions, ce qui, avec la tenue de notes de recherche, contribue à respecter le critère de transparence qui prend une importance particulière en recherche qualitative (Angermüller, 2006; Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006).

6.1 Analyse thématique

Comme son nom l'indique, une caractéristique centrale de l'analyse thématique est de faire appel, « pour résumer et traiter son corpus, des dénominations que l'on appelle les "thèmes" (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 162) ». Ainsi, l'analyse thématique relève d'un travail de réduction des données (*Ibid.*) en visant à « saisir et rendre compte l'essentiel du propos » (*Ibid.*). Les thèmes, en plus de renvoyer à ce qui est abordé dans un extrait de corpus, constituent des « indicateurs sur la teneur des propos » (*Ibid.*, p. 14). Ces derniers peuvent être créés au fur et à mesure de l'analyse du corpus tout comme ils peuvent être prédéterminés avant analyse à partir du cadre de référence théorique adopté, comme c'est le cas pour ce mémoire adoptant, en outre, une logique inductive délibérative : les notions et concepts mobilisés dans le cadre d'analyse guideront certes le travail de codification et d'analyse, mais cela n'exclut pas la possibilité, en cours d'analyse, d'ajouter d'autres thèmes ou éléments émergeant des données (Mukamurera *et al.*, 2006; Savoie-Zajc, 2004).

Dans ce mémoire tout comme dans le projet source, le codage est théorique, comparativement au recours de codes *in vivo* qui eux réfèrent « aux termes littéraux utilisés par les sujets d'une étude » (Berg, 1995, p. 177). Le travail de codage pour la présente recherche a été effectué via l'utilisation du logiciel *QSR NVivo*. J'ai eu recours,

pour le travail du mémoire, à certains thèmes de l'arborescence du projet source (annexe D). Cependant, ce ne sont pas tous les thèmes qui sont mobilisés. De plus, des thèmes complémentaires, ou nœuds libres dans la terminologie *NVivo*, ont été ajoutés afin de repérer le matériel pertinent au travail du mémoire que l'arborescence initiale du projet *Espaces* permet plus difficilement de repérer, particulièrement en ce qui concerne l'analyse des données issues des documents d'archives (annexe E). Il est à noter que les thèmes du projet source sont présentés sous une arborescence, c'est-à-dire selon une classification hiérarchisante qui n'a pas été reproduite ici. Tous les thèmes mobilisés pour l'analyse thématique des données en provenance de l'entrevue semi-structurée sont issus de l'arborescence du projet source.

6.2 Analyse de l'énonciation

Comme déjà mentionné, une analyse de l'énonciation a complété l'analyse des documents d'archives de ce projet. Elle a permis l'identification et la description de l'énonciation du soi, ainsi que la présence des autres contenus dans le soi, dans la mise en mots des adultes. En outre, cette analyse a permis de rendre compte des procédés linguistiques mobilisés par les adultes participants afin de relever les défis de mise en mots par écrit liés à l'écriture de soi. L'analyse de l'énonciation est difficile à définir puisqu'elle n'est pas une technique stable dans la littérature scientifique et qu'on trouve différentes approches la concernant en provenance de plusieurs disciplines (psychanalyse, sociologie, anthropologie, histoire, linguistique, etc.). Certains auteurs l'intègrent à l'analyse du contenu (p. ex. : D'Unrug, 1974; Robert et Bouillaguet, 2007) d'autres (p. ex. : Maingueneau, 1991; 1994) l'associent à l'analyse du discours comme c'est le cas ici.

L'analyse de l'énonciation mobilisée dans ce mémoire est en quelque sorte en complémentarité à l'analyse thématique, c'est-à-dire qu'a été retenu seulement le matériel, en provenance des documents d'archives, qui a été codé dans l'un ou l'autre des thèmes ciblés pour le travail du mémoire lors de l'analyse thématique. Cette délimitation ciblée du matériel a été facilitant, d'autant plus que je n'ai pas eu recours à de logiciel d'analyse du discours et que j'ai plutôt transféré et catégorisé mes résultats

d'analyse au fur et à mesure dans un document texte, mais en suivant un canevas de présentation préétabli. Ensuite, j'ai repris le matériel contenu dans chaque thème et ai procédé à leur analyse de l'énonciation, en fonction du repérage des indicateurs du soi présentés dans les paragraphes suivants. Ensuite, j'ai tenté de dégager les récurrences de procédés linguistiques mobilisés par les adultes participants dans la mise en mots de soi et des autres, en fonction de chaque thème.

Aussi, comme il vient d'être précisé, il a été nécessaire d'identifier des « entrées » ou indices, permettant de repérer la présence du soi et des autres dans l'énonciation des adultes participants. Benveniste a identifié certains indicateurs linguistiques, parfois appelés déictiques, permettant d'identifier ce qui relève du discours. D'autres travaux d'auteurs dans la lignée de la linguistique de l'énonciation et de l'analyse du discours, particulièrement ceux de Dominique Mingueneau (1991; 1994) sont aussi pris en compte.

6.2.1 *Les indicateurs du soi liés aux perspectives des première et deuxième personnes*

Les plus connus des indicateurs sont les pronoms personnels qui sont, selon Benveniste « le premier point d'appui pour cette mise au jour de la subjectivité dans le langage » (1966, p. 262). On se rappelle que pour cet auteur, tout comme chez Mead d'ailleurs, la prise en compte du pronom personnel de la première personne du singulier *je* (de la perspective de la première personne), implique aussi la prise en compte du pronom personnel de la deuxième personne du singulier *tu* (de la perspective de la deuxième personne).

A aussi été repéré le recours aux pronoms personnels de la première et deuxième personne du pluriel *nous* et *vous*. Des sous-questions générales ont ici guidé l'analyse : En quoi le *nous* réfère à des apprentissages d'ordre collectif? Qui sont les autres inclus dans le *nous* mobilisé par écrit par un adulte? L'adulte-scripteur a-t-il aussi recours directement au *vous*?

Le recours à une écriture dite expressive est aussi considéré comme relevant des perspectives des premières et deuxième personnes. Selon Bannour Rachid, « l'écriture expressive consiste à évoquer un événement agréable, désagréable et même traumatisant en faisant état des émotions associées à cet événement » (2009, p. 308). Une autre caractéristique de l'écriture expressive est d'être plus proche du langage populaire. Une attention est aussi apportée au recours de signes de ponctuation, comme les signes d'exclamation ou les points de suspension, pouvant exprimer certaines expressions ou certains non-dits.

6.2.2 *Les indicateurs du soi liés aux perspectives de la troisième personne*

Parmi les pronoms personnels considérés comme relevant de la perspective de la troisième personne, il y a évidemment le *il*, associé par Benveniste à cette « non personne », à cette forme impersonnelle désignant parfois le soi. Il y a un autre pronom personnel à prendre en considération : le *on*, qui « d'un point de vue morphologique » (Maugueneau, 1994, p. 24) relève de la troisième personne du singulier, mais qui a cependant un statut particulier. Il constitue « un élément autonome qui désigne un sujet humain indéterminé. C'est le contexte qui lui permet de lui conférer une valeur » (*Ibid.*). Le *on* peut inclure, ou ne pas inclure, le sujet-énonciateur. Dans ce mémoire, ce pronom sera considéré comme relevant surtout des perspectives de la troisième personne, puisque son usage dans le corpus est de caractère indéterminé.

Il y a un autre indicateur qui sera considéré, dans l'analyse de l'énonciation, comme relevant des perspectives de la troisième personne, soit le recours aux modalités déontiques. Les modalités déontiques « couvrent le champ de la permission, de l'obligation, de l'interdiction » (Maugueneau, 1991, p. 122). En effet, les « il a fallu que », les « j'ai dû » ou les « nous devons » sous-entendent presque toujours une obligation à respecter, quelque chose qui apparaît hors du contrôle ou de la volonté du sujet-énonciateur. Il pourrait s'agir là d'un repère pour retracer la présence de l'autrui généralisé³⁵. S'il y a lieu, en fonction du matériel analysé, ont été considérés d'autres

³⁵ Il s'agit là d'une piste pour des recherches futures dans des corpus s'y prêtant davantage que celui analysé ici.

indicateurs relevant des différentes perspectives non inventoriées dans ce cadre d'analyse.

7. CODES DE PRÉSENTATION DES CITATIONS

Dans ce mémoire, les résultats présentés proviennent soit du discours oral (entrevue) ou du discours écrit (documents d'archives) des adultes participants. Afin de bien distinguer le matériel en provenance de l'un ou l'autre de ces sources, j'ai eu recours aux codes suivants dans l'exposé des résultats :

Tableau 4
Codes de présentation des citations

Code	Source
<i>Ent.</i>	signifie qu'il s'agit d'une citation extraite du verbatim d'entrevue
<i>CdeR</i>	signifie qu'il s'agit d'une citation extraite du carnet de réalisations répondu par l'adulte
<i>Q-E</i>	Signifie qu'il s'agit d'une citation extraite du questionnaire-examen répondu par l'adulte

Le code correspondant est mis entre parenthèses à la fin de la citation, complété par le prénom fictif de l'adulte et de l'âge de ce dernier au moment où il a procédé à la démarche des *Univers*. Lors de la transcription des documents d'archives ou des entrevues, les mots dits ou lettres écrites par les adultes dont la prononciation ou l'écriture étaient incertaines se retrouvent entre crochets []. Les points de suspension entre crochets [...] signifient qu'une partie du propos des adultes a été omise pour se limiter à ce qui soutient le plus directement l'exposé des résultats. Dans le chapitre sur les résultats, les citations en provenance d'adultes participants sont toujours en italiques, afin de bien faire ressortir qu'il s'agit là d'extraits du discours oral ou écrit des adultes participants, tandis que les commentaires de l'auteure de ce texte sont toujours en caractères standard. Ailleurs dans le mémoire, les citations, en provenance d'auteurs de la littérature scientifique, sont aussi en caractères standard. Comme déjà mentionné, la

transcription des écrits des adultes dans les documents des *Univers* numérisés s'est effectuée mot à mot, en recopiant aussi les fautes d'orthographe. Dans le présent mémoire, compte tenu de l'objet d'étude qui ne concerne pas la qualité du français et afin de faciliter la lecture, les fautes d'orthographe et de grammaire ont été corrigées, mais la syntaxe a été respectée. Enfin, dans les citations extraites des documents d'archives, les mots mis en caractères gras visent à attirer l'attention du lecteur à certains éléments linguistiques mis en mots par les adultes.

8. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

La recherche *Espaces d'apprentissage*, dans laquelle le présent mémoire s'inscrit, a obtenu un certificat d'éthique du Comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. Je me fais un devoir de respecter les mêmes règles éthiques que le projet *Espaces*, non pas seulement à titre d'étudiante réalisant son mémoire à partir de ce projet, mais aussi à titre d'assistante de recherche qui notamment participe à la collecte et l'analyse des données et à la diffusion de résultats. Tel que déjà mentionné, toutes les personnes participantes au projet de recherche ont signé une lettre de consentement libre et éclairé stipulant, entre autres, qu'elles acceptent que des étudiants à la maîtrise ou au doctorat utilisent les données aux fins de mémoires ou thèses.

Des précautions ont aussi été prises lors du traitement et de l'analyse des données. Les documents d'archives tout comme les verbatims d'entrevues n'ont jamais été imprimés : consignés dans des fichiers informatiques protégés par des mots de passe, ils ont toujours été consultés uniquement sur écran d'ordinateur, par ailleurs, dans un laboratoire de recherche où des consignes strictes de confidentialité sont respectées. Une attention particulière a été apportée afin de préserver l'anonymat et un travail de dénominalisation a été effectué afin que les personnes participantes ne puissent être identifiées: L'instrumentation de la mesure des *Univers de compétences génériques* ne sera pas non plus décrite de manière détaillée. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) traitant le carnet de réalisations et le questionnaire-examen comme du matériel édité, j'ai pris soin de ne pas trop en dévoiler.

L'éthique, en recherche sociale, concerne la méthodologie, mais aussi la diffusion des résultats (Harrisson, 2004). Une autre considération éthique prise en compte, et qui concerne le travail d'écriture du mémoire comme tel, est cette considération que Corrine Glesne et Alan Peshkin (1992) nomment « les responsabilités de l'écrivain³⁶ ». Écrire, avancent-ils, est un acte politique. En outre, l'écriture de soi peut être un objet délicat. J'ai donc décrit par écrit les résultats présentés dans ce mémoire en ayant à l'esprit mes intentionnalités d'écriture ainsi que les impacts éventuels que ces écrits pourront avoir sur des personnes participantes et des acteurs impliqués. Enfin, toutes les autres prescriptions d'ordre éthique qui ont été présentées dans ce chapitre (p. ex. concernant la recherche dans les documents d'archives et l'entrevue semi-structurée) ont été respectées. Enfin, je veillerai à respecter la propriété intellectuelle des chercheuses et chercheur du projet, et au besoin demander les autorisations nécessaires, dans la diffusion de certains résultats de recherche en lien direct avec le projet source.

9. LIMITES DE CETTE RECHERCHE

Le fait de s'inscrire à l'intérieur d'une recherche plus vaste n'est pas une limite de ce mémoire, bien au contraire : je n'ai pas eu à effectuer l'étape du recrutement et surtout, j'ai accès à des données très riches et généralement difficiles à obtenir pour une étudiante ou un étudiant à la maîtrise qui n'a pas nécessairement les mêmes contacts et certainement pas la même crédibilité qu'une personne chercheuse chevronnée, voire une équipe de recherche.

Cela dit, une première limite de ce mémoire est que le cadre d'analyse annonce plusieurs éléments et pistes d'analyse; or, le corpus et le temps disponible n'ont pas permis d'analyser les données à partir de tous ces éléments. Sur le plan méthodologique, le petit nombre de mon échantillon (n=10) est une limite. En ce qui concerne l'analyse des données issues des entrevues de recherche, l'espace de temps qui sépare les adultes de la réalisation des *Univers* (la plupart ont réalisé les *Univers* en 2008) des entrevues

³⁶ *Responsibilities of the Writer*

de recherche (effectuées en 2010) peut aussi constituer une limite. Concernant l'analyse des données issues des documents d'archives, une limite est qu'il est parfois difficile de pouvoir cerner de manière certaine ce qui a été, ou non, influencé par les questions des instruments ou encore par les consignes transmises par les personnes intervenantes.

QUATRIÈME CHAPITRE

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre sont présentés les résultats de recherche de ce mémoire. La première section vise à souligner la présence des autres dans l'activité d'écriture et dans les acquis mis en mots par écrit des adultes participants à la mesure des *Univers de compétences génériques*. L'activité d'écriture correspond, tel que décrit dans le cadre d'analyse, aux situations où les adultes ont utilisé les instruments des *Univers*, que ce soit la banque de renseignements, le carnet de réalisations ou le questionnaire-examen, pour y mettre en mots des acquis par écrit. Tandis que les acquis mis en mots réfèrent aux expériences, compétences, caractéristiques personnelles, etc. que les adultes ont décrits dans l'activité d'écriture. La deuxième section vise d'abord à faire ressortir en quoi le processus des *Univers* implique le recours à une écriture de soi. Cette section décrit aussi l'écriture de soi propre au processus des *Univers*. Enfin, la troisième section reprend les principales caractéristiques de l'écriture de soi identifiées en deuxième partie et dégage certains défis de mise en mots qui en découlent.

1. PRÉSENCE DES AUTRES DANS L'ACTIVITÉ D'ÉCRITURE ET DANS LES ACQUIS MIS EN MOTS

Cette première section correspond au premier objectif spécifique ayant été présenté dans le cadre d'analyse : identifier et décrire la présence des autres dans l'activité d'écriture et dans les acquis mis en mots par écrit dans la mesure des *Univers de compétences génériques*. Les autres présents aux adultes dans l'activité d'écriture et dans les acquis mis en mots par écrit appartiennent principalement à deux groupes : des acteurs institutionnels, soit des personnes qui représentent l'institution scolaire; ou encore des autres de l'entourage immédiat des adultes.

1.1 Présence des acteurs institutionnels

Les acteurs institutionnels, c'est-à-dire les personnes directement impliquées dans le processus de reconnaissance des acquis et représentant l'institution scolaire, sont

peu présents dans les acquis mis en mots par écrit par les adultes participants. Il sera donc principalement question ici de la présence de ces acteurs dans l'activité d'écriture, à partir de ce que les adultes ont dit en entrevue. Dans les deux centres d'éducation des adultes participants, il s'agit soit de conseillères ou conseillers d'orientation, soit d'enseignantes.

On constate que les personnes participantes à la mesure des *Univers* ont reçu de l'information et ont été conseillées, guidées ou accompagnées dans la démarche par des acteurs institutionnels. Plusieurs témoignages concernent l'interaction entre les adultes et des acteurs institutionnels à l'étape de la banque de renseignements. Cependant, certains résultats présentés dans ce qui va suivre peuvent aussi concerner les autres étapes et instruments des *Univers*, les propos collectés en entrevues ne permettant pas toujours de savoir à quel instrument les adultes faisaient référence. Concernant de manière spécifique la banque de renseignements, certains adultes ont mentionné que pour eux, elle n'était pas facile à répondre, qu'elle n'était pas « évidente » (Robert), que c'était vague et pas clair (Sarah, Linda, Guy), qu'elle était difficile à comprendre (Ariane, Linda). Aussi, plusieurs adultes (Ariane, Luce, Linda, Jeanne, Sarah) ont souligné l'importance pour eux des conseils et explications de l'acteur institutionnel afin de les aider à comprendre la banque de renseignements.

Oui, oui, oui, il fallait qu'elle m'explique parce que neuf feuilles de même... C'était quand même simple à comprendre mais sur le coup tu fais hein. Ce n'est pas du français puis des maths ça pantoute. C'est vraiment autre chose. (Ariane, 21 ans, Ent.)

Bien le professeur. Elle m'a aidée beaucoup à m'éclairer, elle m'a éclairée pas mal là. (Linda, 45 ans, Ent.)

Les interventions-conseils des acteurs institutionnels sont variées (p. ex. : expliquer la démarche, encourager) mais bien souvent, les interventions sont liées à des dimensions touchant l'écrit. Ici, nous distinguons deux types d'aide à l'écrit : l'aide à comprendre la banque de renseignements et le référentiel et l'aide à la mise en mots.

1.1.1 Aide à la compréhension des instruments et du référentiel

Dans un premier temps, les acteurs institutionnels sont ceux qui vont aider les adultes à bien comprendre les consignes et questions de la banque de renseignements. Cela passe notamment par la compréhension du vocabulaire, inhabituel pour les adultes, utilisé par le référentiel. Par exemple, certains sujets (Luce, Linda, Jeanne) ont mentionné avoir reçu l'aide d'un acteur institutionnel afin de se faire expliquer des mots ou des questions qu'ils ne comprenaient pas dans les documents des *Univers*.

Tu sais, elle me posait des questions. La question, elle me la posait différemment pour que je la comprenne dans le fond. Elle simplifiait. (Linda, 45 ans, Ent.)

Puis je trouvais que c'était trop. Des fois, j'avais de la misère, j'allais lui demander : « Veux-tu m'expliquer ce que ça pourrait dire en d'autres mots là? » Moi, je l'ai trouvé [la banque de renseignements] un petit peu, c'est ça là, complexe, tu sais. C'est sûr que je n'ai plus 20 ans là mais, je l'ai trouvé un peu difficile comment ils posaient les questions là, pour ma part. (Jeanne, 40 ans, Ent.)

Bien comprendre le vocabulaire est une chose, mais il y a aussi la compréhension de la démarche et des attentes institutionnelles. Là aussi, les acteurs institutionnels peuvent jouer un rôle important.

Qu'est-ce qui a facilité? Bien le professeur a aidé beaucoup, je trouve. Vraiment à faire ressortir c'est quoi, je ne dirais pas la bonne réponse là, mais répondre de la bonne manière dans le fond. (Sarah, 27 ans, Ent.)

Ça fait qu'on était même guidé là. Là c'était le fun, ça fait qu'on pouvait comme échanger. [...] Des fois quand il y a des choses que tu comprends d'une façon, elle disait « Ah bien ce n'est pas tout à fait ça », ça fait qu'elle nous réorientait là. (Luce, 51 ans, Ent.)

Ainsi, les propos tenus par des adultes participants permettent de voir que les acteurs institutionnels peuvent aider à comprendre le référentiel notamment en s'assurant que les adultes comprennent les questions et en s'assurant que ces derniers

répondent aux questions de la manière attendue. Ils aident aussi en expliquant les mots du référentiel non compris par les adultes participants.

1.1.2 Aide à la mise en mots : la forme écrite

Une fois que les adultes ont bien compris le référentiel et le sens des questions, les acteurs institutionnels peuvent aussi aider à la mise en mots. Cette aide à la mise en mots peut être de plusieurs ordres : donner des conseils de rédaction, aider à l'identification des éléments à mettre en mots, suggérer des façons de formuler une réponse ou encore aider à mobiliser du vocabulaire nouveau.

Concernant la manière d'écrire et de répondre aux questions des instruments, il peut arriver que les acteurs institutionnels donnent des conseils aux adultes participants. Du moins, Sarah dit avoir reçu de tels conseils.

Parce que moi j'étais portée à en écrire long puis elle a dit : « Fais-toi des petites phrases courtes, des mots-clés ». C'était plus, si je ne m'abuse, c'était plus comme ça qu'il fallait faire ça. J'ai travaillé ça avec elle à savoir vraiment faire ressortir les bonnes choses. Parce qu'au départ, c'est un petit peu vague, qu'est-ce que j'écris. Ça fait que j'ai travaillé pas mal ça avec le professeur. (Sarah, 27 ans, Ent.)

Ici, les conseils ne concernent pas le contenu à mettre en mots, mais la mise en forme scripturale attendue par l'enseignante. Les instruments des *Univers* favorisent une écriture de type liste existentielle (Bélisle, 2003, p. 204), ce qui peut inciter certains acteurs institutionnels à proposer aux adultes participants l'adoption d'une écriture par mots-clés et phrases courtes.

1.1.3 Aide à la mise en mots : le contenu

Quelques adultes (Luce, Jeanne) se rappellent avoir reçu l'aide de l'acteur institutionnel, lors de rencontres en présentiel, afin de trouver les éléments à mettre en mots.

Oui c'est ça, c'était son but à elle, avec ce style de rencontre-là qu'elle nous a donné. Elle nous a préparé à ça, dans le fond là, tu sais de voir tout ce que je pouvais faire, ce que j'étais capable là. (Jeanne, 40 ans, Ent.)

Mais une fois les éléments à mettre en mots identifiés sous forme verbale, les adultes doivent les mettre en mots sous forme écrite. Si l'acquisition de nouveau vocabulaire est nécessaire à la compréhension du référentiel, elle est aussi parfois nécessaire à la mise en mots par écrit des acquis. Ainsi, Luce et Jeanne soulignent que l'acteur institutionnel les a aidées à trouver des mots justes, parfois des nouveaux mots.

Elle nous avait donné une feuille qu'on pouvait avoir à choisir là-dedans, tous les mots là. Tu sais il y a des mots qu'on ne comprenait pas, mais elle nous les expliquait. Mais par contre, on ne sait pas qu'on peut être une personne qui veut dire la même chose que ce mot-là. Ça fait que des fois, j'allais voir, je lui demandais : « Est-ce que ça veut dire la même affaire, plus qu'un autre? » (Jeanne, 40 ans, Ent.)

Bien elle devait me guider, trouver le mot juste aussi là. Parce que ce n'est pas toujours évident là. Non, ah non, surtout pas quand c'est des réflexions sur soi-même. C'est bien plus difficile. (Luce, 51 ans, Ent.)

Le nouveau vocabulaire suggéré semble correspondre principalement à l'acquisition de vocabulaire d'ordre intrapersonnel, des mots qui disent « qu'on peut être la même chose que ce mot là » (Jeanne) ou encore des mots pour écrire des « réflexions sur soi-même » (Luce).

1.1.4 Importance du lien de confiance

Selon les propos des adultes participants, la démarche des *Univers* implique la mise en mots par écrit de caractéristiques « personnelles » (Luce, Claudie) ou à propos de « soi-même » (Luce, Jeanne). Quelques personnes participantes (Maude, Claudie) ont aussi utilisé l'expression « avoir à conter sa vie » afin de qualifier la nature de la démarche des *Univers*. Ceci contribue à mettre en relief l'importance du lien de confiance, mentionné en entrevue par plusieurs personnes (Ariane, Maude, Luce, Claudie, Sarah, Linda, Jeanne), établi entre l'adulte participant et l'acteur institutionnel apportant une forme d'aide à la démarche des *Univers*.

Il faut vraiment que tu aies confiance à tes professeurs par exemple là. Tu sais, comme eux j'avais vraiment confiance, mais il y a certaines personnes que je suis pas sûre j'aurais aimé ça là, parler de ça. (Claudie, 35 ans, Ent.)

Les facteurs favorisant l'établissement d'un lien de confiance avec l'acteur institutionnel varient d'un adulte participant à l'autre. Pour certains adultes, ne pas s'être sentis jugés a été aidant (Ariane, Sarah). Pour Ariane, le fait que l'acteur institutionnel soit du même sexe qu'elle a été grandement facilitant tandis que Luce a apprécié que cette personne soit du même groupe d'âge qu'elle. Pour d'autres, (Luce, Linda) le fait de déjà connaître cette personne, soit parce qu'elle lui a déjà enseigné (Luce) ou parce qu'elle vient du « même patelin » (Linda), a favorisé l'établissement d'un lien de confiance.

Tu sais elle m'avait quand même donné des cours de français, j'ai fini mon français avec elle. Ça fait que j'avais déjà une belle relation aussi. (Luce, 51 ans, Ent.)

Pour Maude, c'est un peu le contraire : ce qui l'a aidée à faire lire par un acteur institutionnel des propos à teneur personnelle, c'est plutôt le fait qu'elle ne verrait probablement plus cette personne après la démarche.

Non, elle ne me mettait pas mal à l'aise du tout, ça fait que ça ne me dérangeait pas vraiment. De toute façon, je n'allais sûrement pas la revoir un jour ça fait que ça ne me dérangeait pas. (Maude, 19 ans, Ent.)

Aucun adulte n'a mentionné, en entrevue, un manque de confiance vis-à-vis de la personne ressource. Certains ont même précisé que cela ne les dérangeait pas que cette personne ait accès à du contenu écrit concernant leur vie personnelle (France, Guy). Toutefois, les propos de quelques adultes (Ariane, Claudie) laissent penser que ce ne sont pas avec tous les acteurs institutionnels que les adultes peuvent se sentir en confiance. Par exemple, Ariane a mentionné qu'elle ne serait pas allée demander des conseils à son professeur de maths en qui elle n'a pas du tout confiance. D'ailleurs, avant même d'écrire dans la banque de renseignements, elle a effectué une certaine préparation dans le but de déterminer les personnes à qui elle allait demander de l'aide.

Je m'avais préparé, avant d'écrire, j'avais dit : « OK si j'écris, qui je vais pouvoir aller voir? Est-ce qu'il y a quelqu'un que je vais faire assez confiance? » J'avais spoté le monde ça fait que... (Ariane, 21 ans, Ent.)

Sinon, à part ça, je n'avais pas peur qu'elle vienne radoter ça à d'autres personnes, à d'autres professeurs. J'avais prévu le coup. Je m'avais fait un plan. Oui. J'avais même été voir ma prof de français, je lui faisais bien confiance. (Ariane, 21 ans, Ent.)

Malgré cette planification, et malgré la confiance accordée, Ariane s'est posé des questions concernant la réception de ses écrits par l'acteur institutionnel qui allait la lire.

Puis là elle lisait puis qu'est-ce qu'elle va dire? Le fameux qu'est-ce qu'elle va dire? Mais dans le fond de moi je me disais même si elle dirait de quoi, elle ne peut pas rien dire, c'est personnel. [...] J'avais une petite peur dire qu'est-ce qu'elle va dire? Moi je ne voulais pas qu'on dise « Ah pauvre toi », je ne voulais pas qu'on me prenne en pitié. Je ne fais pas pitié. Regarde, c'est arrivé, c'est arrivé, qu'est-ce que tu veux, là, au mauvais moment. Ça fait partie de la vie malheureusement. (Ariane, 21 ans, Ent.)

Il faut savoir que cette participante, il en sera question ultérieurement, a mis en mots des expériences particulièrement difficiles dans sa démarche des *Univers*.

1.1.5 Être évalué par un acteur institutionnel

Même si ici l'interaction n'est généralement pas directe, on retrouve tout de même, dans les propos des adultes, des traces de la présence des acteurs institutionnels lors des deux autres étapes des *Univers* où les réponses données en salle d'examen sont évaluées. Écrire en sachant qu'il y aura notation ou évaluation, peu importe le contexte, n'est pas quelque chose de neutre. Quelques adultes (Ariane, Linda) disent avoir été conscients, pendant qu'ils répondaient aux questions des instruments des *Univers* en salle d'examen, de qui allait les corriger, soit l'acteur institutionnel qui a joué un rôle conseil tout au long de la démarche. On peut penser que d'autres adultes n'avaient probablement pas à l'esprit le fait que quelqu'un allait les corriger, lorsqu'ils ont complété le carnet de réalisations ou le questionnaire-examen, comme Luce, qui a dit en entrevue qu'elle n'y avait pas vraiment pensé.

Je t'avouerai que je ne suis même pas sûre que j'y ai pensé. Je savais qu'on était noté là, mais ça ne m'a jamais effleurée là, tu sais. (Luce, 51 ans, Ent.)

Pour Claudie et Jeanne, l'identité du lecteur-évaluateur n'était pas claire.

C'est, de conter ça à quelqu'un que tu, tu ne le sais même pas dans le fond à qui. (Claudie, 35 ans, Ent.)

1.1.6 Les acteurs institutionnels indéterminés

Que les adultes participants aient eu conscience ou pas que des acteurs institutionnels allaient lire ou corriger les carnet de réalisations et questionnaire-examen, nous retrouvons traces d'acteurs institutionnels indéterminés dans le discours en entrevue de plusieurs adultes participants (Ariane, Claudie, Jeanne, Robert, Guy, Sarah, Linda). Ces acteurs indéterminés sont alors le plus souvent désignés par le pronom personnel de la troisième personne du pluriel *ils*.

Ça fait que je ne sais pas de tout sur quels points qu'ils ont pu se baser pour nous donner nos notes. (Jeanne, 40 ans, Ent.)

Parce que j'avais compris quand je faisais les examens [...] j'avais compris c'est quoi qu'ils voulaient avoir puis ça me faisait une bonne idée. (Robert, 46 ans, Ent.)

Oui ça, cette question-là, au début, je ne comprends pas là qu'est-ce qu'ils voulaient. (Linda, 45 ans, Ent.)

Le pronom *ils* peut être utilisé par les adultes participants pour désigner les personnes évaluatrices des *Univers*, lorsque cela n'est pas clair pour eux, qui va les lire pour les évaluer. Les autres *ils*, comme dans les exemples tirés des propos de Robert et Linda, semblent référer aux auteurs du référentiel et des instruments des *Univers*. À quelques reprises, en parlant de difficultés à répondre aux questions des instruments des *Univers*, les adultes (Robert, Guy, Sarah, Linda, Jeanne) ont utilisé des expressions du genre : « je ne savais pas (ou je savais) ce qu'ils voulaient savoir ». Ces adultes ne semblent pas en mesure d'identifier clairement qui est derrière le référentiel. Peut-être se représentent-ils des personnes alors qu'en fait il s'agit d'une institution, d'un ministère. Il arriverait même parfois que les acteurs institutionnels du centre d'éducation des adultes, qui jouent pourtant un rôle conseil ou de personne responsable des *Univers*, se

dissocient de leur rôle d'acteur institutionnel pour se référer eux-aussi à ce *ils* indéterminé.

Oui elle m'expliquait quand je ne comprenais pas là. Puis après ça quand j'avais des choses d'écrit, j'allais y montrer puis elle disait : « Oui c'est ça, non ce n'est pas tout à fait ça qu'ils veulent savoir, c'est plus ça. »(Linda, 45 ans, Ent.)

Dans cet extrait, l'acteur institutionnel semble se dissocier de son rôle d'acteur qui évalue au nom de l'institution.

1.2 Présence des autres de l'entourage

Dans les acquis mis en mots par écrit, les autres les plus souvent présents sont, sans aucun doute, les autres de l'entourage proche. Les conjointes et conjoints des adultes participants (Ariane, Robert, Luce, Claudie, Sarah, Linda, Jeanne) sont particulièrement présents. Tous les adultes participants qui ont des enfants (Robert, Luce, Claudie, Linda) en ont parlé dans leurs réponses aux *Univers*, ce qui n'est pas surprenant considérant que tous les adultes de l'échantillon ont répondu aux *Univers* portant sur les compétences personnelles et familiales. Concernant les autres membres de la famille, certains adultes ont aussi mis en scène, par écrit, un membre singulier de la famille soit la mère (Guy, Jeanne), une grand-mère (Jeanne), le père (Jeanne), un frère (Guy), un neveu (Linda). Les autres membres de la famille mentionnés par écrit par les adultes participants sont le plus souvent un groupe de personnes soit la famille dans son ensemble, sans que les membres y faisant partie soient précisés (Maude, Robert, Sarah, Jeanne), les parents (Maude, Sarah), la parenté (Guy), des cousins (Guy), des oncles (Guy) ou le tandem mère/grand-mère (Maude), père/grand-père (Robert). On constate que lorsqu'il s'agit des autres membres de la famille, les adultes réfèrent plus souvent à un groupe de personnes qu'à une personne singulière. Dans le même sens, les adultes participants vont aussi faire mention d'autres proches, d'amis, de gens de leur entourage, quelques fois en spécifiant la personne en question (p. ex. Maude va mentionner une amie en particulier), mais le plus souvent, les autres personnes de l'entourage vont être un groupe de personnes : les amis de l'adulte (Maude, Guy, Sarah), « mon entourage » (Guy, Jeanne), les « personnes autour de moi » (Jeanne).

Ensuite, il y a les autres qui ne relèvent pas de la vie familiale ou personnelle des adultes participants, mais qui sont des acteurs avec qui les adultes sont en interaction dans d'autres sphères de vie, dont la vie professionnelle ou scolaire. Concernant la sphère scolaire, on retrouve les autres suivants : les élèves plus jeunes au centre d'éducation des adultes (Claudie), les autres joueuses de son équipe de soccer, « étant plus jeune » (Maude), des personnes enseignantes non impliquées dans le processus des *Univers* (Ariane), l'enseignante de ses enfants (Linda). Il y a aussi mention de deux formateurs en contexte non scolaire : une formatrice en milieu de travail a eu une influence importante chez Luce, tandis que Robert a nommé des apprentissages acquis via l'intermédiaire d'un formateur travaillant pour un organisme à but non lucratif dans le domaine de la santé et sécurité au travail.

On retrouve des mentions d'autres de l'entourage en lien avec la vie professionnelle des adultes participants : des collègues de même niveau hiérarchique (Luce, Guy, Linda), des employeurs (Jeanne, Guy), des employés de certains adultes participants (Guy, Robert), des associés (Guy), enfin, une participante, Jeanne, a nommé son syndicat. Tous les adultes participants (Guy, Robert, Luce, Linda, Jeanne) qui ont mentionné des autres directement liés à leur travail ont répondu aux *Univers* concernant les compétences professionnelles.

En dehors de l'école et du travail, les adultes ont mentionné par écrit des autres déterminés que l'on pourrait qualifier d'autres professionnels. Une bonne partie de ces autres professionnels sont du personnel du réseau de la santé et des services sociaux : un médecin de famille (Robert, Sarah, Linda), un psychologue (Ariane, Maude), une travailleuse sociale (Sarah), un psychiatre (Linda), une diététiste (Jeanne). Les autres professionnels suivants sont aussi mentionnés par des adultes participants : des fonctionnaires d'Emploi-Québec (Claudie) ou des normes du travail (Linda, Guy), une conseillère d'orientation d'un organisme communautaire d'employabilité (Claudie), une avocate (Jeanne), un notaire (Guy), un conseiller financier de la caisse populaire (Luce). Les adultes participants ont aussi mentionné quelques autres déterminés dans le carnet de réalisations et questionnaire-examen : un vendeur (Claudie), un propriétaire locatif

(France), des agresseurs (Ariane), une étudiante européenne (Linda), une femme à qui on a vendu le chalet familial (Jeanne).

Dans l'activité d'écriture elle-même, on trouve aussi une présence importante des autres de l'entourage, particulièrement à la phase de réalisation de la banque de renseignements qui, comme déjà mentionné, peut s'effectuer à la maison. Ces autres présents à l'activité d'écriture sont : des collègues de classe (Claudie, Guy), un conjoint (Ariane, Jeanne), des enfants (Luce, Linda), une mère (Linda), une grand-mère (France), des amis (Claudie), ou encore les gens de l'entourage en général, incluant parents et amis (Jeanne). Ils peuvent être aussi des personnes professionnelles (qui se distinguent ici des acteurs institutionnels parce que non directement impliqués dans le processus des *Univers*) comme des personnes enseignantes et une psychologue (Ariane). On pourrait qualifier ces autres de l'entourage d'intermédiaires de l'écrit (Papen, 2010) puisqu'ils vont aider les adultes à préparer un document écrit, dans ce cas-ci la banque de renseignements, sans que cela soit leur fonction habituelle de le faire.

1.2.1 *Aide et entraide à la compréhension des instruments*

Les autres de l'entourage, lorsqu'ils connaissent un peu les instruments des *Univers*, peuvent aider les adultes participants à comprendre la banque de renseignements. Aussi, les adultes effectuant la démarche des *Univers* en même temps que d'autres collègues d'école peuvent s'entraider. C'est le cas pour Claudie et Guy, qui ont dit avoir effectué la démarche des *Univers* simultanément à d'autres collègues du centre; Guy a fait la démarche en même temps que deux ou trois autres collègues. Entre eux, ils ont discuté de leur difficulté à comprendre la façon dont il fallait remplir la banque de renseignements, qui n'était pas assez explicite de leur « point de vue » (Guy).

C'est que la façon que c'était amené c'était... plus difficile. Je ne suis pas le seul à avoir pensé ça. On était deux, trois, qui le faisaient en même temps. Puis c'est la façon que c'est, ce n'était pas assez explicite à notre point de vue. (Guy, 47 ans, Ent.)

Quant à Claudie, elle a mentionné l'entraide avec trois autres collègues de classe, des anciennes collègues d'usine, qui ont effectué la démarche des *Univers* en même temps qu'elle.

Oui mais, c'est parce que c'est ça, tu sais on était comme trois qui venaient, tu sais de la même place. [...] L'usine allait fermer puis on le faisait les trois aussi. Ça fait que c'est pour ça que là on pouvait s'aider là-dedans aussi. (Claudie, 35 ans, Ent.)

En plus de cette entraide entre collègues, Claudie a pu aussi bénéficier de l'aide d'une amie qui avait déjà fait les *Univers* avant elle afin de remplir sa banque de renseignements. Nous n'avons pas assez d'informations pour savoir dans quelle mesure l'entraide contribue à faciliter l'activité de mise en mots. Néanmoins, Guy et Claudie n'ont pas mentionné en entrevue avoir eu besoin d'accompagnement ou de beaucoup de rencontres avec un acteur institutionnel afin de remplir leur banque de renseignements.

1.2.2 Aide à la mise en mots : la forme écrite

Quelques personnes participantes (Ariane, Linda) ont dit avoir demandé de l'aide à des personnes de leur entourage proche afin de les aider dans la rédaction de leur banque de renseignements; ici, il s'agit d'une aide à la forme écrite, les structures de phrase, la syntaxe, le « comment écrire » (Linda) et non pas au contenu. Linda mentionne que ses enfants étaient là en soutien à l'écriture, lors de l'élaboration de sa banque de renseignements. Ariane, quant-à elle, a demandé de l'aide à son conjoint et à ses parents pour l'élaboration de sa banque de renseignements.

Qu'est-ce que je marquais, est-ce que c'était correct, est-ce que j'en ai trop mis, est-ce que j'en n'ai pas assez mis, est-ce que ma cohérence des phrases est correcte? (Ariane, 21 ans, Ent.)

Mais par la suite, elle insiste sur le fait que cette aide concernait la « formulation du texte » et non pas le contenu.

À vrai dire la meilleure personne qui l'a vécu bien c'est moi puis je ne pouvais pas demander à mes parents ou à mon chum... Parce que oui ils pouvaient m'aider, comme je te dis, pour la formation du texte mais j'ai dit le reste à vrai dire, qu'est-ce que je marque, ça vient de moi. (Ariane, 21 ans, Ent.)

1.2.3 Aide à la mise en mots : le contenu

L'aide à la mise en mots des acquis des personnes de l'entourage peut concerner la forme écrite, mais tout autant le contenu, les « idées » (Linda) à mettre en mots par écrit. La contribution des autres de l'entourage se fait plus souvent sous forme d'aide à l'identification des expériences, acquis et caractéristiques personnelles à mettre en mots par écrit. En effet, certaines personnes participantes (Luce, Linda, Jeanne) ont mentionné avoir consulté des autres de leur entourage afin de les aider à trouver des éléments de réponses. Linda dit avoir discuté avec sa mère afin d'avoir des idées d'éléments à mettre dans sa banque de renseignements. Elle a aussi demandé l'aide de ses enfants, tout comme Luce :

Mais quand il fallait que je fasse ça, des fois je faisais ça assise sur le divan à côté de mon gars là. Puis je remplissais, ah des fois j'effaçais, là je disais : « Qu'est-ce que t'en penses? » (Luce, 51 ans, Ent.)

Quant à Jeanne, elle dit avoir consulté plusieurs personnes de son entourage, dont sa mère, son conjoint, des amis, afin de voir si elle « répondait comme il faut » à sa banque de renseignements : « Il a fallu que je m'assure encore plus en allant voir autour de moi si je répondais correctement ou si j'étais ce qu'ils pensaient là. » (Jeanne) Dans le cas de Jeanne, l'aide sollicitée aux autres de son entourage semble répondre à un besoin de validation quant au contenu des réponses à mettre en mots par écrit :

Je prenais beaucoup de renseignements autour des gens que je connais bien, des amis aussi. Je disais j'ai un travail à faire, peut-être qu'il faudrait que vous m'aidiez là pour voir si j'ai les bonnes réponses ou si j'ai les mêmes que vous autres dans le fond. (Jeanne, 40 ans, Ent.)

1.2.4 Aide à l'activité d'écriture : être soutenu par les autres de l'entourage

Les encouragements de proches de l'entourage ont été aidants pour quelques adultes (Ariane, Jeanne) qui en on fait mention en entrevue. Lorsque Jeanne consultait ses proches et qu'elle leur parlait de sa démarche des *Univers*, ils étaient en général très contents pour elle.

Ils étaient contents pour moi que j'ai pu me découvrir grâce à ça. Parce que j'étais jamais une personne qui disait les bonnes choses, qui était à la bonne place là. J'étais toujours, tu sais, jamais rien de bon ou quoi que ce soit. Ça fait que c'est sûr qu'ils étaient contents de savoir que j'avais fait ça pour m'ouvrir, savoir que j'étais telle personne. Une bonne personne dans le fond là. C'est ça qu'ils me disaient en gros. (Jeanne, 40 ans, Ent.)

Pour Ariane, qui suivait une psychothérapie parallèlement au processus des *Univers*, le fait de mettre sur papier des choses qu'elle n'avait jamais dites lui a permis par la suite de les exprimer à sa psychologue et de faire avancer la relation thérapeutique. Remarquant cette progression et apprenant la démarche des *Univers* entreprise par Ariane, sa psychologue lui a donné une forme d'encouragement verbale à continuer les *Univers*.

Oui c'est ça, elle (la psychologue) a dit : « Mon Dieu, qu'est-ce qui est arrivé, qu'est-ce qui t'a fait changer de même? » J'avais expliqué ça, elle a dit : « Ça là, c'est génial puis tu as bien fait de prendre ça. » (Ariane, 21 ans, Ent.)

Ariane a aussi reçu le même type d'encouragement de la part de certains de ses professeurs, non directement impliqués comme acteurs institutionnels dans la démarche.

Il y a des professeurs qui me connaissaient puis ils savaient que j'avais pris les Univers puis j'avais dit en gros mon sujet, je n'ai pas tout écrit, je n'ai pas tout montré mais grosso modo. Oui mais il a dit : « Ariane, ça là, ça va t'aider. » Puis même eux autres le disaient. J'ai dit oui. (Ariane, 21 ans, Ent.)

Autant pour Jeanne que pour Ariane, le fait de faire les *Univers*, de chercher des forces et des acquis à mettre en mots par écrit, a donné l'occasion à certaines personnes de leur entourage de les encourager à poursuivre la démarche et de leur refléter certaines de leurs forces.

Par ailleurs, l'activité de mise en mots, dans la démarche des *Univers*, ne fait pas que faire ressortir des aspects positifs. Elle fait parfois aussi ressurgir, il en sera question ultérieurement, des expériences plus difficiles. Cela a été le cas pour Ariane qui a alors eu besoin du soutien moral de son conjoint.

C'est sûr j'avais mon chum proche. J'ai dit : « Sois proche câline ». J'ai dit des fois j'écrivais puis ça me remontait puis je disais : « Je vais arrêter ça, je vais revenir plus tard. » (Ariane, 21 ans, Ent.)

Certes, les rôles de soutien et d'encouragement joués ici par les autres de l'entourage sont à la périphérie de l'activité d'écriture. Néanmoins, pour certains adultes, on peut penser que cela peut contribuer à les maintenir dans la démarche.

1.3 Présence des autres indéterminés

On retrouve, dans le discours écrit des adultes, traces de ces autres qui ne sont pas désignés de manière spécifique dans la mise en mots par écrit des adultes, appelés ici les autres indéterminés, au même titre que certains acteurs institutionnels ont été qualifiés précédemment d'acteurs institutionnels indéterminés. Les adultes ont alors recours à des expressions généralisantes afin de les désigner.

Il m'arrive de blesser les autres et de le regretter par la suite. (Claudie, 35 ans, Q-E)

En respectant les autres tels qu'ils sont cela pourrait m'aider à faire un peu plus confiance et être plus à l'écoute aussi. Je vais éviter de juger les gens trop vite, donc le dialogue devrait se faire beaucoup mieux. (Luce, 51 ans, CdeR)

Parce que j'ai bien appris à communiquer et faire confiance aux autres et que les gens qui m'ont aidée dans cette démarche étaient de bonnes personnes. (France, 41 ans, CdeR)

La désignation la plus souvent utilisée par les adultes participants afin de mettre en mots par écrit des autres indéterminés est l'expression « les autres » sans que ces autres soient précisés outre mesure. Les expressions telles que « une personne », « des personnes », « certaines personnes » et « plusieurs personnes » sont aussi largement mobilisées par les adultes participants. Les adultes ont aussi souvent recours à l'expression « des gens », mais vont parfois y ajouter un complément de nom qui va préciser un peu plus à quel type d'autres indéterminés ils réfèrent.

Devenir travailleur autonome peut devenir très intéressant pour les gens comme moi qui n'aiment pas avoir quelqu'un qui leur disent quoi faire. (Robert, 46 ans, CdeR)

De consulter des gens qui ont les compétences nécessaires pour m'aider à mieux vivre les situations plus difficiles dans la vie. (Linda, 45 ans, CdeR)

M'entourer de personnes qui m'encouragent. (Claudie, 35 ans, CdeR)

D'écouter les gens en qui j'ai confiance. (Jeanne, 40 ans, CdeR)

Je m'adapte très bien aux gens de toutes les classes sociales. (Sarah, 27 ans, CdeR)

En somme, les résultats qui précèdent permettent d'atteindre l'objectif annoncé consistant à identifier et décrire la présence des autres dans l'activité d'écriture et dans les acquis mis en mots par écrit dans la mesure des *Univers de compétences génériques*. Les autres de l'entourage immédiat et les autres indéterminés sont très présents dans la mise en mots des adultes participants. Les autres de l'entourage le sont tout autant dans l'activité d'écriture; dans ce cas, ils prennent alors le rôle d'intermédiaires de l'écrit. Enfin, les acteurs institutionnels prennent un rôle de première importance dans l'activité d'écriture.

2. ÉCRITURE DE SOI DANS LES UNIVERS DE COMPÉTENCES GÉNÉRIQUES

Cette deuxième section correspond au deuxième objectif spécifique présenté dans le cadre d'analyse soit : décrire l'écriture de soi mobilisée par des adultes non diplômés dans la mesure des *Univers de compétences génériques*. Il est aussi question de la manière dont les adultes ont mis en mots par écrit le soi ainsi que la présence des autres contenus dans le soi.

2.1 Une démarche qui amène à effectuer un travail d'écriture personnelle

Dans leur discours oral, plusieurs adultes participants (Ariane, Maude, France, Robert, Guy, Luce, Sarah) parlent des *Univers de compétences génériques* comme une démarche amenant à « parler de soi », à effectuer un travail d'écriture personnelle.

Bien un cours de français c'est raconter une histoire puis le cours d'Univers bien c'est parler de soi. (Maude, 19 ans, Ent.)

Je parlais de moi-même, il fallait que je me décrive dans l'examen là, ce n'est pas évident là. (Jeanne, 40 ans, Ent.)

Pour certains adultes, la démarche amenait aussi à faire des réflexions personnelles ou encore à « travailler sur soi ».

Bien c'est là que je me suis aperçu, ah là, j'ai travaillé sur moi-même. (Jeanne, 40 ans, Ent.)

Mais moi j'étais bien contente là parce que c'est le fun, c'est un travail qu'on fait sur soi. (Sarah, 27 ans, Ent.)

Il te fait beaucoup réfléchir sur toi-même mais en gros, moi j'ai trouvé ça bien correct puis j'ai trouvé que c'était un bel exercice à faire aussi. (France, 41 ans, Ent.)

La démarche des *Univers* amènerait aussi à avoir une image extérieure de soi, comme si on mettait « un miroir devant soi » (Robert) ou encore, comme si on se voyait à travers les instruments répondus de la démarche (Jeanne).

Puis je trouvais que c'était un peu le but de ça, quelqu'un probablement qu'il se mette un miroir devant soi. (Robert, 46 ans, Ent.)

À part ça là, il se tient, ça se tient puis c'est ce que tu veux être. Tu te vois dans ton paquet de feuilles dans le fond. (Jeanne, 40 ans, Ent.)

Ainsi, ces résultats illustrent bien que les *Univers*, de la perspective des adultes participants, relève d'un travail d'écriture personnelle, voire, d'une écriture de soi

réflexive. D'ailleurs, la plupart des acquis écrits par les adultes dans le carnet de réalisations ou questionnaire-examen réfèrent au soi, notamment via la mise en mots par écrit de forces et faiblesses et d'expériences heureuses et difficiles.

2.2 Une démarche qui demande d'identifier et d'écrire des forces et faiblesses

Le référentiel et les questions des instruments des *Univers* demandent à certaines occasions aux adultes de mettre en mots des forces ou faiblesses personnelles en fonction des thèmes proposés, ce qui explique en partie la présence de nombreuses forces et faiblesses mises en mots dans les documents répondus par les adultes. Il s'agit d'un travail réflexif qui relève aussi de l'écriture de soi.

2.2.1 Forces et faiblesses mentionnées

La plupart du temps, les forces mises en mots réfèrent à des qualités ou à des aptitudes personnelles telles que l'écoute (Maude, Robert, France, Luce), la persévérance (Ariane, France, Jeanne), la confiance en soi et aux autres (France, Luce, Guy), l'autonomie (France, Claudie, Linda), la capacité d'adaptation (Claudie, Sarah), etc.

En ce qui concerne les faiblesses, les adultes vont majoritairement mettre en mots des défauts ou points à améliorer personnels tels que : le manque de confiance en soi (Ariane, Linda, Jeanne, France), trop d'exigences envers soi ou envers les autres (Robert, Luce, Claudie), l'impulsivité (Maude, Claudie), la paresse (Sarah, Guy), etc. Parfois, les adultes nomment le fait de ne pas avoir assez de connaissances ou de formation : manque de formation académique (Robert), manque d'informations (Luce), manque de connaissances informatiques et sur les métiers d'avenir (Guy).

2.2.2 Prédominance du Je linguistique dans l'énonciation des forces et faiblesses

Fréquemment, les adultes vont avoir recours au pronom personnel de la première personne du singulier *je* lorsque le référentiel leur demande de nommer des forces et des faiblesses.

*J'ai appris à ne pas rester concentrée sur moi-même et à écouter les autres.
(Maude, 19 ans, Q-E)*

Je suis moi-même, je me regarde en face. (Sarah, 27 ans, CdeR)

*Parfois je vais au-delà de mes capacités – Je me décourage facilement.
(Jeanne, 40 ans, CdeR)*

Je fais trop confiance aux autres. (Claudie, 35 ans, Q-E)

Des adultes (Maude, Robert, France, Sarah, Jeanne) vont avoir fréquemment recours à la formule « je suis une personne » ou « quelqu'un qui » afin d'introduire des forces, surtout lorsque cela est demandé par les questions du carnet de réalisations ou du questionnaire-examen.

Je suis une personne débrouillarde, car lorsque quelqu'un me dit quelque chose et que ça m'intéresse je peux faire beaucoup de recherche afin d'avoir toute l'information que je veux. (Robert, 46 ans, CdeR)

Je suis quelqu'un de déterminé qui lorsque je décide que j'entreprends quelque chose je vais jusqu'au bout. (Maude, 19 ans, Q-E)

Je suis une personne travaillante, qui aime l'action l'autonomie, la fierté de réussir une démarche en emploi. (France, 41 ans, CdeR)

Je suis une personne fonceuse et qui ne veut pas d'échec (Jeanne, 40 ans, CdeR)

Dans la mise en mots par écrit des faiblesses, on ne retrouve jamais ce type de formulation (qui ressemblerait, par exemple, à une formulation telle que : je suis une personne impatiente).

2.2.3 *Recours à des éléments d'écriture expressive*

Les adultes vont avoir plus souvent recours à des éléments relevant d'une écriture expressive dans la mise en mots des faiblesses que dans la mise en mots des forces.

Je suis très critique envers moi-même et lorsqu'une activité me fait trop « suer » je suis vraiment en colère et tout me fait « chier ». (Maude, 19 ans, Q-E)

Des fois je veux trop en faire et je me ramasse soit avec des « bleus » ou bien ce que j'avais organisé depuis longtemps tombe à l'eau et là je hurle! (Maude, 19 ans, Q-E)

Je suis porté à vouloir tout décider car c'est moi qui paye! (Robert, 46 ans, Q-E)

Lorsque quelqu'un me provoque je « pogne » vite les « nerfs ». Je fais trop confiance aux autres. (Claudie, 35 ans, Q-E)

Outre le recours aux points d'exclamation, on constate le recours des guillemets afin d'encadrer les mots et expressions des énoncés issus du langage populaire (p. ex. : *je « pogne » vite les « nerfs »*), ce qui en quelque sorte témoigne de la volonté des scripteurs à faire voir aux destinataires que ces vocables ne font pas partie du genre d'écriture approprié à la situation d'écriture. En quelque sorte, il y a ici prise en compte du destinataire, d'un autrui généralisé qui, dans cette situation d'écriture, suggère à l'adulte la mobilisation de certaines normes scripturales.

2.2.4 *Les autres présents à la mise en mots des forces et faiblesses*

D'autres indicateurs permettent de rendre compte de la présence des autres dans l'énonciation écrite des adultes participants. On retrouve quelques occurrences du pronom de la première personne du pluriel autant en ce qui concerne la mise en mots des forces que des faiblesses.

Ce que ça m'a appris à être ce que je suis, c'est que nous gardons notre emploi longtemps et que l'employeur n'a rien à dire sur nous. (Jeanne, 40 ans, Q-E)

L'assurance que j'ai acquise m'a permise d'être plus écoutée. Suite à un atelier fait équipe, nous avons développé un vêtement pour enfant [v]iable et amusant encore offert cette année. (Luce, 51 ans, Q-E)

Non syndiqué. Ce fait donne à mon employeur l'opportunité de ne pas nous augmenter de salaire s'il en a pas envie. (Guy, 47 ans, Q-E)

Le recours au *nous* est ici presque toujours lié aux forces et faiblesses en contexte du travail, du moins dans les trois premiers exemples de Jeanne, Luce et Guy, où le *nous* inclut le sujet-énonciateur et ses collègues de travail. Il y a un exemple d'énoncé où un *on* ressemblant à un *nous* est mobilisé :

On se fait souvent avoir par les publicités. (Jeanne, 40 ans, CdeR)

Dans ce cas, tout comme les *nous* des exemples précédents, le *on* laisse sous-entendre que l'énonciateur est inclut dans le pronom, à la différence que dans ce *on*, les autres concernés réfèrent à des autres indéterminés, les consommatrices et consommateurs en général.

Enfin, de tout le matériel analysé, une seule utilisation d'un pronom personnel de la deuxième personne a été repérée, un *tu* mobilisé par un adulte participant (Robert), conjointement avec la mobilisation d'un *nous*, afin de mettre en mots une force à une question du carnet de réalisations qui en faisait la demande.

Est la connaissance que nous sommes comme un compte bancaire, si tu manges 1000 calories et que tu en dépenses 800 et garderas 200 calories. (Robert, 46 ans, CdeR)

2.2.5 *Recours à une écriture par mots-clés*

Les adultes vont avoir recours, dans la mise en mots de leurs forces et faiblesses, à plusieurs des procédés issus des perspectives de la troisième personne, certains ayant déjà été mentionnés (p. ex. : le recours à des guillemets, la prise en compte de l'autrui généralisé et de conventions d'écriture). Ce qui ressort, cependant, lorsqu'il est question de mettre en mots forces et faiblesses, particulièrement lorsque les questions du carnet de réalisations et du questionnaire-examen le demandent, c'est le recours fréquent de plusieurs adultes (France, Luce, Claudie, Guy, Linda, Jeanne) à une écriture que l'on qualifiera ici par mots-clés.

Travaillante et autonome, force de caractère, fonceuse (France, 41 ans, Q-E)

Forces : Être tenace, aime les défis. (Luce, 51 ans, CdeR)

Ponctuel –Prévoyante (Claudie, 35 ans, CdeR)

Manque de motivation, l'inconfort d'un nouvel environnement, le manque de confiance en soi (France, 41 ans, CdeR)

Faiblesses : trop perfectionniste. Difficulté à faire confiance aux autres (Luce, 51 ans, CdeR)

Impulsive – peur de me tromper (Linda, 45 ans, CdeR)

La manière dont sont construits les instruments semble influencer ce type de réponse par mots-clés.

Parce qu'en fait, ce n'est pas vraiment des questions. Tu as ton thème puis ensuite de ça, il faut que tu dises tes expériences. Sans vraiment faire de phrases. Parce qu'ils ne veulent pas que tu fasses de phrases. Non, c'est parce qu'il faut que ça rentre dans le carreau, tu sais. (Guy, 47 ans, Ent.)

Je pense qu'il y a des places que c'était juste des phrases courtes là, puis juste comme des titres. (Luce, 51 ans, Ent.)

Cependant, ce mode de réponse n'est pas seulement lié au fait que les adultes devaient « entrer les réponses dans des carreaux » (Guy). Tel que déjà vu, des acteurs institutionnels semblent suggérer un mode de réponse par mots-clés aux adultes participants. Malgré cela, quelques adultes ont presque toujours mis en mots leurs acquis par des phrases complètes. C'est le cas de Sarah qui a dit en entrevue avoir travaillé un mode de réponse par mots-clés sous les conseils de son enseignante³⁷. Pourtant, l'analyse de ses réponses aux carnet de réalisations et questionnaire-examen témoigne que cette participante a toujours répondu par des phrases, simples et concises, certes, mais complètes (comportant un sujet, verbe, complément).

³⁷ Voir la citation présentée à la section 1.1.2 de ce chapitre.

2.3 Une démarche qui amène à nommer et écrire des expériences intenses

Un autre constat tiré des analyses est le fait que les expériences personnelles choisies par les adultes, pour faire valoir leurs acquis, sont souvent intenses : heureuses ou difficiles.

2.3.1 *Expériences heureuses et expériences difficiles mentionnées*

Par expériences heureuses, on réfère à tout matériel où les adultes ont mis en mots des expériences où ils ont pu ressentir des émotions positives telles que le bonheur, la satisfaction, la fierté, etc. Tandis que par expériences difficiles, on réfère à tout matériel où les adultes ont mis en mots des expériences où ils ont pu ressentir des émotions négatives telles que l'échec, la peur, la déception, etc., ou toute expérience où les adultes sont en état de vulnérabilité. Même si la plupart des adultes (Maude, Robert, Luce, Claudie, Guy, Sarah, Linda, Jeanne) ont relaté des événements heureux dans le carnet de réalisations et questionnaire-examen, ils ont en général mis en mots beaucoup plus d'expériences difficiles que d'expériences heureuses³⁸; et seulement Luce n'a mis en mots par écrit aucune expérience difficile.

Certaines expériences heureuses soulignent le bonheur de faire un travail que l'on aime (Robert, Luce, Linda) ou mettent en scène des réussites professionnelles (Robert, Linda) ou scolaires (Jeanne). Quelques autres expériences heureuses mises en mots par écrit concernent le fait de « profiter de la vie dans le bonheur » (Maude) et « d'apprécier les petits moments » (Luce) sans que la présence d'autres personnes soit explicitement mentionnée.

Toutes les autres expériences heureuses mises en mots impliquent l'interaction avec d'autres personnes. Ici, des autres professionnels peuvent être à la source d'expériences heureuses, comme dans le cas de Claudie dont la rencontre avec la conseillère d'orientation du centre d'éducation des adultes a été déterminante, cette dernière lui ayant permis de constater qu'elle « pouvait enfin réaliser son rêve »

³⁸ La méthodologie de cette recherche ne s'appuie pas sur des données quantitatives, cependant, à titre indicatif, j'ai retracé dans les documents d'archives analysés 47 occurrences d'expériences difficiles versus 26 occurrences d'expériences heureuses.

(Claudie, Q-E). Le plus souvent, toutefois, ce sont des autres de l'entourage proche qui sont présents dans les expériences heureuses décrites. Ainsi, les enfants (Robert, Claudie, Luce, Linda), les parents (Maude, Jeanne), la famille et la parenté en général (Maude, Guy), les amis (Maude, Guy), le conjoint (Sarah) sont à la source de plusieurs expériences heureuses décrites par les adultes.

Avoir des enfants. Valorisant d'être mère, d'atteindre un but que l'on s'était fixé. De partager beaucoup de beaux moments. (Linda, 45 ans, CdeR)

Je participe aux rencontres familiales annuelles, dans les deux parentés, cela nous permet d'être plus près les uns des autres. Cette expérience m'a permis d'être plus ouvert, d'être plus heureux et de me réjouir du bonheur des autres. (Guy, 47 ans, Q-E)

Quelques adultes (Sarah, Jeanne) ont aussi mentionné, par écrit, ressentir du bonheur à travers les interactions avec les autres en général, des autres indéterminés : « Ça m'a appris que vivre avec les autres est ce qu'il y a de plus beau » écrit Sarah dans le questionnaire-examen.

Comme déjà mentionné, on retrouve plus d'exemples d'expériences difficiles. On a vu plus haut (Lainé, 2005) que les acquis se révèlent souvent dans un contexte de résolution de problèmes. Cela semble être le cas dans les *Univers*, notamment dans la mise en mots des acquis de la vie privée. On observe une variété dans le degré d'intensité des situations difficiles mises en mots, allant à des expériences que l'on pourrait qualifier de douloureuses (Ariane, Jeanne, Guy) à la mise en mots d'expériences difficiles servant surtout à illustrer la capacité de l'adulte participant à savoir tirer profit de ses faiblesses grâce à ses ressources personnelles :

Je ne pouvais pas écrire au tableau de présentation parce que je fais trop de fautes mais pour cette partie je me servais de l'auditoire et cela crée une meilleure dynamique. [...] Cette présentation a en effet amélioré mon image parce que je me suis servi du public pour l'écriture au tableau et cela améliore les relations interpersonnelles. (Robert, 46 ans, CdeR)

Parmi les expériences qualifiées de douloureuses, Ariane a mis en mots à plus d'une reprise le « calvaire vécu » avec ses « deux agresseurs ». Quelques adultes

participants ont aussi fait mention du décès de leur père ou de leur mère (Guy, Jeanne) et du deuil qui en a suivi. D'autres expériences difficiles relatées par des adultes (Ariane, France, Sarah, Jeanne) peuvent éventuellement relever d'expériences douloureuses parce qu'elles mettent en relief un problème de santé mentale auquel les adultes ont dû faire face : automutilation, dépression, idées suicidaires, syndrome du stress post-traumatique, crises d'hyperventilation, trouble panique, phobie sociale et autres problèmes de santé. Il faut dire ici qu'un thème proposé dans un des *Univers* porte sur la santé physique et mentale, ce qui a pu influencer la mise en mots de difficultés liées à la santé mentale. Des situations d'urgence, où les adultes ont dû intervenir pour régler la situation, sont aussi relatées par Maude et Claudie. Les difficultés liées au retour ou au maintien aux études sont aussi mentionnées par la moitié des adultes participants (Ariane, Maude, Claudie, Linda, Jeanne).

On peut observer que plusieurs des expériences difficiles mises en mots par les adultes dans le carnet de réalisations et dans le questionnaire-examen sont des difficultés d'ordre relationnel, impliquant la relation plus ou moins facile avec les autres. Parfois, ces situations ne mettent pas directement en mots l'interaction avec les autres mais sous-entendent tout de même une interaction difficile, ou absence d'interaction avec l'autre : se sentir mis à l'écart (Maude), ne pas être pris au sérieux (France), se sentir seul (Guy). D'autres fois, les autres avec qui le lien est difficile sont explicitement nommés : des personnes enseignantes (Ariane), des collègues de travail (Linda), une amie (Maude), un propriétaire locatif (France), une personne avec qui l'adulte a fait une transaction financière (Jeanne).

2.3.2 *Recours au Je linguistique dans l'énonciation des expériences heureuses et difficiles*

De manière générale, les adultes participants ont recours au pronom personnel de la première personne du singulier *je* afin de mettre en mots par écrit les expériences heureuses ou difficiles.

Cette expérience m'a permis d'être plus ouvert, d'être plus heureux et de me réjouir du bonheur des autres. (Guy, 47 ans, Q-E)

Je suis une bonne vivante, qui aime autant rire et s'amuser que rester calme et reposée. Je suis quelqu'un qui aime aller dans des soupers, sortir et rencontrer de nouvelles personnes. (Maude, 19 ans, CdeR)

J'ai eu beaucoup de mal à accepter toute ma colère et ma peine accumulée. (Ariane, 21 ans, CdeR)

Cependant, nous retrouvons légèrement plus d'expériences heureuses que malheureuses écrites au *je*.

2.3.3 *Recours à une écriture expressive*

Afin de mettre en mots des expériences, des adultes ont recours quelques fois à des éléments linguistiques relevant d'une écriture expressive, tel le recours au point d'exclamation ou encore à des vocables ou expressions tels que « bonheur », « aimer », « réaliser mon rêve ».

Être mon patron! Je voulais être un travailleur autonome et tout décider! (Robert, 46 ans, Q-E)

Je n'ai qu'une jeunesse et je ne veux pas passer mon temps à faire miroiter les sales langues. Je veux profiter de ma vie dans le bonheur. (Maude, 19 ans, CdeR)

J'ai su que c'était possible de gérer mes études et ma vie de famille. Et que je pouvais enfin réaliser mon rêve. (Claudie, 35 ans, Q-E)

Comme déjà mentionné, dans la mise en mots des expériences difficiles, les exemples où les adultes ont recours principalement au *je* sont un peu moins fréquents. Cependant, lorsqu'il est question de mettre en mots les expériences douloureuses, des adultes (Ariane, Jeanne) mobilisent essentiellement le *je* et ont alors largement recours à une écriture expressive.

Cet événement a beaucoup changé dans ma personnalité, car je n'étais plus aussi souriante qu'avant. Je mangeais presque plus. Cette agression avait beaucoup changé sur ma relation avec les autres. Parce que je m'isolais beaucoup. J'avais extrêmement honte de cette situation. Je voyais la vie en

noir. J'avais juste l'intention de me suicider. Depuis que j'ai été consulter ma perception de vie a changé. (Ariane, 21 ans, CdR)

J'ai connu la douleur de perdre mon père depuis déjà 4 ans et je viens juste de revenir parmi les gens que j'aime. Ma personnalité, j'en avais plus, car je me trouvais toutes sortes de problèmes, et je voyais noir et je ne pouvais pas me voir comme une bonne personne. Je n'étais plus du monde, je déprimais je ne voulais plus parler à personne et je pleurais toujours et je sombrais dans une dépression, me disant que je ne pourrais pas vivre sans mon père. (Jeanne, 40 ans, CdR)

Ariane suivait une thérapie au moment de l'écriture des *Univers*, ce qui peut expliquer en partie sa décision de mettre en mots des expériences douloureuses. De manière générale, on peut constater que le *je* est plus souvent mobilisé dans la mise en mots des expériences heureuses que dans la mise en mots des expériences difficiles; mais lorsqu'il est question de mettre en mots des expériences douloureuses, il y a davantage de recours au *je* et à des vocables et expressions relevant d'une écriture expressive (p. ex. : « voir la vie en noir », « connaître la douleur », « sombrer dans une dépression ») venant ainsi augmenter l'intensité des expériences douloureuses.

2.3.4 *Recours à une écriture narrative*

Le recours à une écriture narrative a été observé surtout chez une participante; même si elle semble être la seule à mobiliser l'écriture narrative dans les réponses aux *Univers*, ce recours est vraiment frappant dans son discours écrit. En effet, à plus d'une reprise, cette participante, Maude, va utiliser une écriture de type narratif dans sa mise en mots, comme si elle racontait une histoire, particulièrement lorsqu'elle a mis en mots des expériences heureuses ou difficiles.

Pendant 10 mois, une copine à moi était amoureuse de son meilleur ami. Un jour il lui a dit que cela ne marcherait pas car il était amoureux de moi et moi [aussi]. « La crise »! J'ai consulté psychologue et travailleur social pour me sortir de ce cauchemar. Elle m'a pardonné 1 ½ mois plus tard et j'ai laissé tomber le gars. Tout est rentré dans l'ordre et elle est sortie avec le gars... finalement. (Maude, 19 ans, Q-E)

On retrouve dans cet extrait d'un moment difficile plusieurs caractéristiques d'un récit : le recours au temps passé (imparfait et passé composé de l'indicatif); des marqueurs de temps (pendant 10 mois, un jour), l'introduction de personnages de la troisième personne (une copine et non pas ma copine; « le gars », etc.) Dans ce court extrait, on retrouve aussi une situation initiale (pendant 10 mois, une copine à moi était amoureuse de son meilleur ami), un événement déclencheur (l'aveu du gars amoureux de Maude), une action centrale accomplie (consulter pour se sortir du cauchemar) avec l'aide d'alliés (psychologue et travailleur social) et enfin un dénouement (la narratrice a « laissé tomber le gars », « tout est rentré dans l'ordre » et la copine « est sorti avec le gars... finalement »). Le recours à une écriture narrative est considéré ici comme relevant des perspectives de la troisième personne, puisqu'il s'agit ici de la mobilisation d'un plan d'énonciation autre que celui relevant du discours, par l'emprunt à un mode d'écriture relevant plutôt du récit³⁹.

2.3.5 *Recours aux modalités déontiques*

Un procédé souvent observé dans la mise en mots des expériences difficiles de certains adultes participants (Ariane, France, Claudie, Guy, Linda, Jeanne) est le recours aux modalités déontiques, procédé considéré comme relevant des perspectives de la troisième personne, tandis qu'on ne retrouve pratiquement pas de recours aux déontiques dans la mise en mots des événements heureux.

Après une perte d'emploi j'ai dû prendre mon courage à deux mains pour retourner sur les bancs d'école afin d'avoir un meilleur emploi et surtout finir mon sec V. (France, 41 ans, Q-E)

Dans les expériences difficiles je devais me parler pour continuer et ne pas lâcher. (Claudie, 35 ans, CdeR)

Appeler l'ambulance lorsque mon fils a fait une convulsion [...] Qu'il faut rester calme en cas d'urgence. (Claudie, 35 ans, CdeR)

³⁹ Selon la distinction effectuée par Benveniste (1966) entre le discours et le récit.

Qu'il ne faut pas se fier aux apparences et ne pas faire confiance aux gens en les voyant, et ceux qui nous ont l'air sympathique l'apparence est trompeuse, si on n'est pas sûr d'une chose s'en informer. (Jeanne, 40 ans, Q-E)

Dans ce qui précède, on distingue deux types de recours aux déontiques. Les deux premiers extraits sont des exemples de recours à des déontiques afin de présenter des actions réalisées découlant d'expériences difficiles : devoir prendre son courage à deux mains suite à la perte d'un emploi, devoir se parler pour ne pas lâcher dans les expériences difficiles. Dans les autres exemples, les déontiques sont précédés du pronom *il* ou encore du pronom *on*, pronoms qui n'incluent pas nécessairement les sujets-énonciateurs, mais qui sont plutôt ici des procédés généralisant (il faut rester calme, il ne faut pas se fier aux apparences). Dans ces cas, les déontiques annoncent plutôt des phrases de type « énonciation proverbiale » (Maingeneau, 1994).

2.3.6 *Présence des autres dans l'énonciation des expériences heureuses et difficiles*

Les exemples de recours au pronom personnel de la première personne du pluriel *nous* sont plus nombreux en ce qui concerne les événements heureux que les événements difficiles. Ici, ce qui est particulier, c'est que le *nous* mobilisé dans la mise en mots des événements heureux inclut toujours l'adulte participant et les autres membres de sa famille ou de sa parenté.

Nous ne sommes pas beaucoup dans ma famille (12) et les fêtes (anniversaire, Pâque, Noël, etc.) sont très importantes pour moi car nous voyons rarement et lorsque cela arrive c'est toujours très joyeux. (Maude, 19 ans, Q-E)

Depuis 1 an, tous les vendredis nous faisons un cinéma popcorn en famille. Cela nous rapproche car nous allons choisir le film ensemble et nous l'écoutons tous les 4 et nous commentons le film. (Robert, 46 ans, CdeR)

Je participe aux rencontres familiales annuelles, dans les deux parentés, cela nous permet d'être plus près les uns des autres. Cette expérience m'a permis d'être plus ouvert, d'être plus heureux et de me réjouir du bonheur des autres. (Guy, 47 ans, Q-E)

Par contre, on retrouve quelques énoncés mobilisant le *nous* dans la mise en mots par écrit d'expériences difficiles.

Une fois il y avait une "petite" tempête de pluie chez ma copine et avec les vents un arbre est tombé et a cassé 3 fenêtres, nous étions seules et l'eau rentrait dangereusement. Avec ma copine nous avons déplacé l'arbre le plus qu'on pouvait et nous avons mis une grande toile sur les fenêtres pour empêcher l'eau de rentrer. (Maude, 19 ans, Q-E)

J'ai eu recours à l'aide juridique. J'ai vendu le chalet familial au décès de mon père et la dame qui l'a acheté a pas fait inspecter alors elle se retourne contre nous, et dit qu'il y avait des vices cachés et a mis ça dans les mains des avocats. J'ai fait confiance à cette dame, mais ma confiance m'a trahie. Je me suis trompée. Avec cette dame, la relation n'est pas bonne du tout, et je ne veux plus lui parler car elle m'accuse de choses que je n'ai pas faites. (Jeanne, 40 ans, Q-E)

Ces deux énoncés illustrent deux manières différentes de situer les autres sur le plan de l'énonciation. Dans l'exemple de Maude, le *nous* inclus le sujet-énonciateur et sa copine. Pleinement assumé par le scripteur, le *nous* est ici mobilisé tout au long de l'énoncé. Dans l'exemple de Jeanne, le sujet-énonciateur mobilise le *nous* à une reprise, possiblement afin de désigner les autres membres de la famille concernés par la vente du chalet familial, mais tout le reste de l'énoncé va avoir recours au *je*. C'est à la première personne du singulier que le sujet-énonciateur exprime ici les actions et sentiments vécus en rapport avec cette expérience difficile, comme si les responsabilités liées à ce moment lui incombaient seule. Du moins, le *nous* ne semble pas ici pleinement assumé. On devine la présence des autres, mais ces derniers sont en arrière-plan de l'énonciation. Il en sera question dans la section suivante, la mise en mots d'expériences où les autres sont présents peut être source de défis.

À la lumière des résultats qui viennent d'être présentés, on peut sans aucun doute avancer que le travail qui est demandé aux adultes, dans la démarche des *Univers*, relève de l'écriture de soi. Par ailleurs, les résultats ont permis d'atteindre le deuxième objectif spécifique de ce mémoire, puisqu'on a pu décrire l'écriture de soi mobilisée dans les *Univers*.

3. DÉFIS LIÉS À L'ÉCRITURE DE SOI

Les résultats de la section précédente ont laissé entrevoir que la mise en mots de soi, des forces et faiblesses comme des expériences heureuses et difficiles, n'est pas une tâche facile. Dans la présente section, il sera question des défis que pose l'écriture de soi dans le contexte des *Univers*. Cette section correspond au troisième objectif spécifique de ce mémoire soit : dégager les principaux défis que pose l'écriture de soi.

3.1 Le défi d'avoir à écrire sur soi

Le fait d'avoir à écrire sur soi représente un défi de mise en mots pour certains adultes. Cependant, ce défi n'est pas vécu de la même manière pour tous les adultes. Pour certains (Ariane, Maude, Guy), le fait de parler (ou d'écrire) sur des choses plus personnelles a rendu le processus des *Univers* plus facile, surtout lorsque l'on a « plus de facilité à parler de soi » (Maude).

Bien c'était sur ma vie, ce n'était pas compliqué, c'est sur ce que je savais, sur ce que j'avais vécu ou... Non, c'est ça, je ne me rappelle plus trop de tout, tout ce qui s'était passé dans ce cours-là mais c'était sur moi ça fait que ce n'était pas si compliqué que ça. (Maude, 19 ans, Ent.)

Quelques adultes (Claudie, Jeanne), toutefois, ont laissé entendre que le fait que la démarche des *Univers* amène à parler de soi et à aborder des choses plus personnelles rend la démarche plus difficile.

Je parlais de moi-même, il fallait que je me décrive dans l'examen là, ce n'est pas évident là. [...] Tu sais parce qu'on parlait de nous, de notre travail, de notre savoir dans la vie là. C'est pour ça que c'est un petit peu difficile. Je ne me rappelle pas tout par cœur ce qu'on a écrit là, mais c'est ma vie, comment elle a été dans le fond là. Mon moi-même, c'est ça là, c'est plus dur ce petit bout-là. (Jeanne, 40 ans, Ent.)

Je trouve pour ces examens-là ou les pratiques, c'est trop gros, je trouvais, à comparer du français ou des maths là. Tu sais, il y en a trop sur soi-même, sur tout dans le fond. Sur toute notre vie, je trouvais que c'était beaucoup, énorme [...] Tu sais, j'ai été déçue parce que ça en renfermait trop, j'ai eu à trop peut-être plonger intérieurement pour trouver là. (Jeanne, 40 ans, Ent.)

Bien c'est sûr que des fois, je me demandais à quoi ça servirait de nous faire travailler vraiment personnel là. C'est sûr que des fois... Mais moi je ne suis pas quelqu'un qui, tu sais très renfermé ça fait que ça me dérangeait moins. Mais je sais qu'il y a une personne qui l'a faite puis qui a dit que ça la dérangeait vraiment de parler d'elle. (Claudie, 35 ans, Ent.)

Se demander à quoi « ça servirait de travailler vraiment personnel », « avoir à trop plonger intérieurement », les propos de Jeanne et Claudie laissent entendre que les *Univers* sont susceptibles d'amener les adultes-scripteurs à mettre en mots des aspects personnels, voire intimes de soi, comme des expériences difficiles ou encore des faiblesses et forces personnelles.

3.2 Le défi d'avoir à mettre en mots ses forces et ses faiblesses

On se souvient que le référentiel des *Univers* demande aux adultes participants d'identifier et d'écrire des forces et faiblesses. D'après le discours oral des adultes participants, les faiblesses comme les forces peuvent être difficiles à mettre en mots par écrit. En effet, certains adultes ont mentionné qu'il leur a été difficile de mettre par écrit leurs faiblesses (Maude, Jeanne) comme leurs forces ou points plus positifs (Sarah, Jeanne). Concernant les forces, « on n'ose pas » dira Sarah ou encore, les mettre en mots donne l'impression d'avoir « à se vanter » (Jeanne).

Ce n'est pas évident des fois, les faiblesses on n'a pas de misère mais les forces on n'ose pas puis oui, je suis bonne dans quoi... (Sarah, 27 ans, Ent.)

Bien oui, c'était comme je disais, me décrire là. Tu sais, parce que je ne suis pas habituée de, je ne suis pas une personne qui va me vanter, puis dire ah, je suis comme ça, je suis comme ça tu sais. Elle dit : « Il faut que tu mettes tes priorités, si tu es bonne, il faut que tu dises que tu es bonne. » [...] Parce que je ne suis pas une personne qui aime dire ah, je suis comme ça... ça fait que c'est cette partie-là que j'ai trouvé plus dur, même à l'écrire là. (Jeanne, 40 ans, Ent.)

Aussi, il est parfois difficile « d'accepter » (Jeanne) ou de « s'avouer » (Maude) ses faiblesses.

Tu sais, ça m'a aidé à dire oui ça m'aide, mais il y a des choses qu'il faut que je change encore. Parce que je ne suis pas capable de les accepter ou je ne

suis pas capable d'accepter je suis comme ça. Tu sais en principe là. (Jeanne, 40 ans, Ent.)

Bon peut-être, deux, trois trucs mais j'ai quand même assez d'orgueil ça fait que je le savais sûrement à l'intérieur de moi mais de le mettre par écrit c'était autre chose. Il fallait que je me l'avoue. (Maude, 19 ans, Ent.)

En outre, les propos de ces participantes (Maude, Jeanne) suggèrent que la démarche des *Univers* nécessite d'avoir confiance en soi, de par la découverte de faiblesses personnelles qu'on peut y faire.

Parce que je n'ai pas confiance en moi, ça fait que c'est ça qui me rendait plus difficile à faire ce style de texte-là. (Jeanne, 40 ans, Ent.)

Quant à Maude, elle a mentionné, en entrevue, avoir « quand même une bonne confiance » en elle, ce qui l'aurait aidée à faire la démarche. Avec le recul, cette participante dit ne se souvenir que des points plus négatifs qu'elle a découverts sur elle lors de la démarche des *Univers*, et ne plus se souvenir des forces qu'elle a pu y découvrir.

3.3 Le défi de mettre en mots des expériences difficiles

Dans les questions et le référentiel des *Univers*, rien n'oblige les adultes participants à mettre en mots des expériences difficiles. Or, lors de la rédaction des *Univers*, particulièrement lors de la réalisation du carnet de réalisations et du questionnaire-examen en salle d'examen, quelques sujets relatent avoir écrit des expériences difficiles, des « affaires que des fois... j'aurais pas aimé sortir » dira Maude. Les motifs menant à mettre en mots des expériences difficiles diffèrent d'une personne à l'autre : pour Maude, c'est que parfois, il n'y avait rien d'autre qui lui venait à l'esprit.

Bien il fallait que je réfléchisse plus longtemps puis il y a des affaires que des fois... j'aurais peut-être pas aimé sortir, que j'aimerais peut-être pas me remémorer mais bon, c'était la seule réponse qui me venait à l'esprit donc il fallait que je la raconte. (Maude, âge, Ent.)

Ici, le contexte propre à l'activité d'écriture semble avoir une influence sur la mise en mots d'expériences difficiles. On se rappelle que la réalisation du carnet de réalisations et du questionnaire-examen doit se dérouler en salle d'examen, à l'intérieur d'un nombre d'heures limité. Pour Ariane, la prise en compte des thèmes proposés dans le référentiel, la peur de ne pas avoir toutes ses notes si elle ne le faisait pas, a fait en sorte qu'elle a choisi d'aborder dans les *Univers* des expériences de vie intimes douloureuses comme un viol.

Oui, c'est ça, les émotions. Mais je me suis dit avec qu'est-ce qu'ils donnaient comme thèmes j'ai décidé vraiment que je voulais avoir mes points puis que je ne le manque pas, que je ne le moffe pas, c'est rare que tu moffes des Univers mais... Pour être sûre, pour ma sécurité on pourrait dire, pour me sécuriser j'avais dit je vais prendre ça, je n'ai pas de gêne, anyway je suis en thérapie. J'ai dit c'est une bonne façon de libérer. Ça a été ma façon de penser. (Ariane, 21 ans, Ent.)

Même si les adultes participants ont tous, pour la plupart, mis en mots des expériences difficiles, certains ont eu recours à des stratégies scripturales afin de limiter l'exposition de soi. En effet, des participants disent avoir évité de parler de choses jugées intimes (Guy) ou encore avoir « camouflé » (Sarah) ou ajouté (Maude) certaines choses au récit de leurs expériences.

Il y a peut-être des petites choses que j'ai mises, que je peux avoir un petit peu camouflées parce que là, à un moment donné, c'est personnel. (Sarah, 27 ans, Ent.)

Je pense qu'à un moment donné, il fallait que je raconte une histoire, que je raconte des mises en situation qui s'étaient passées dans ma vie selon certains sujets, là il fallait que j'aie les chercher loin puis des fois... Non, non, c'est ça, il fallait que j'aie les chercher loin puis je réussissais à en trouver. Même que des fois je rajoutais des petites inventions pour la rendre plus intéressante. (Maude, 19 ans, Ent.)

Guy, quant-à-lui, dit avoir limité les risques d'exposition de soi en « restant quand même assez superficiel » et en n'écrivant que des choses « qu'on peut dire à tout le monde ».

3.4 Le défi de mettre en scène la présence des autres dans le soi

L'analyse de l'énonciation a permis de dégager le défi de mettre en scène les autres présents dans le soi, qui peut être considéré comme un sous-défi de la mise en mots des expériences. En effet, les autres sont généralement très présents dans les expériences, heureuses comme difficiles, décrites par les adultes.

Les adultes vont mobiliser plusieurs procédés et perspectives, dans leur discours écrit, afin de mettre en mots une expérience où les autres sont présents. Les effets du recours à des procédés issus des perspectives de la troisième personne seront ici illustrés à partir d'un extrait tiré du questionnaire-examen de Guy. L'extrait ne concerne pas la mise en mots par écrit d'un événement heureux ou difficile comme tel, mais relate une expérience significative où d'autres personnes étaient présentes.

Il y a quelques années déjà. J'ai acheté avec mes cousins une station-service à [nom de la municipalité]. Le but de cet achat était d'avoir de l'essence à [nom de la municipalité] et aussi si le commerce marche bien de le vendre. Cela ferait notre fonds de retraite. La première des choses, il a fallu y mettre des heures de travail pour que l'entreprise démarre. Ensuite, il faut que celle-ci arrive à bien fonctionner pour qu'on puisse payer des employés. Maintenant l'avenir nous dira si notre investissement aura été une bonne chose. (Guy, 47 ans, Q-E)

Dans cet extrait, les autres co-acteurs des activités mises en mots sont des autres déterminés, soient les cousins et associés du sujet-scripteur. D'ailleurs, au début et à la fin de l'extrait, ce dernier mobilise des pronoms possessifs de la première personne. Néanmoins, au cœur de l'extrait, l'auteur a majoritairement recours à des procédés relevant des perspectives de la troisième personne, notamment aux pronoms *on* et *il*. L'emploi du pronom *on* est beaucoup plus souple (Maingueneau, 1991) et moins inclusif que le *nous*. Le sujet-scripteur a aussi recours à des modalités déontiques (*il a fallu, il faut*) qui permettent de sous-entendre le caractère nécessaire, voire obligatoire, des acquis devant être mobilisés pour l'atteinte des résultats escomptés. Toutefois, en précédant ce déontique d'un pronom personnel de la troisième personne (*il* devant *faut*), le sujet-scripteur rend difficile l'identification de l'acteur ou des acteurs des acquis mobilisés mis en mots : « "Il" peut être une infinité de sujets – ou aucun. » (Benveniste,

1966, p. 230) Est-ce le sujet-scripteur qui est le seul acteur des acquis et apprentissages mis en mots; est-ce les autres de l'entourage impliqués seulement ou bien est-ce le sujet-scripteur et les autres de l'entourage qui sont simultanément impliqués? Un flou persiste. Évidemment, ce procédé scriptural a sûrement été non intentionnel de la part du sujet-scripteur, mais il peut contribuer à illustrer le défi consistant à mettre en mots, et à s'attribuer le mérite, d'acquis qui ont été mobilisés avec ou en présence d'autres, dans le contexte d'une démarche individuelle de reconnaissance des acquis.

À la lumière de ce qui précède, il est possible d'avancer que le troisième objectif spécifique a été atteint puisque quelques défis de mise en mots liés à l'écriture de soi ont été dégagés et décrits, permettant ainsi de répondre à la question de recherche : Quels défis pose l'écriture de soi aux adultes non diplômés dans la mesure des *Univers de compétences génériques*? Même si cela n'était pas un objectif de la recherche, ces résultats permettent aussi de décrire quelques-uns des stratégies et procédés scripturaux mobilisés par les adultes participants afin de relever ces défis.

CINQUIÈME CHAPITRE

DISCUSSION

Dans ce chapitre sont discutés quelques-uns des résultats du mémoire en lien avec la littérature scientifique et le cadre théorique. Les résultats permettent maintenant de répondre à la question de recherche : *Quels défis pose l'écriture de soi aux adultes non diplômés dans la mesure des Univers de compétences génériques?* En répondant à cette question, certains aspects ont pu être mis en lumière de manière plus particulière. Notamment, a été effectué le constat de la présence significative des autres dans l'activité d'écriture et dans les acquis mis en mots. Sur le plan de l'énonciation, les résultats soulignent la présence importante du soi, et des autres contenus dans le soi, dans cette mise en mots. Cette présence du soi permet ensuite de soutenir que la démarche des *Univers* fait appel à de l'écriture de soi. Enfin, les résultats permettent aussi de faire valoir que la mobilisation de l'écriture de soi est source de défis liés au « soi », à l'*être* et à l'*être avec les autres*, tels que ces défis ont pu être décrits dans ce mémoire⁴⁰. La logique aurait été de commencer ce chapitre avec la discussion des résultats à propos de l'écriture de soi. Cependant, il sera question, dans un premier temps, des différents types d'autres présents dans la démarche des *Univers*. Cela facilitera la discussion qui s'en suivra concernant la notion d'écriture de soi et de cerner à quel « soi » on se réfère lorsqu'on parle dans ce mémoire d'écriture de soi. Finalement, la troisième partie de ce chapitre discute des défis de mise en mots de soi rencontrés par les adultes participants.

⁴⁰ Cela dit, l'emphase mise sur le soi et l'*être* est propre au processus des *Univers*. Tandis que les résultats issus du contexte français de la validation des acquis ou de l'analyse de l'activité professionnelle ont plutôt contribué à faire ressortir les défis de mise en mots liés à l'activité et au *faire*. Cette différence peut s'expliquer partiellement par le recours à des cadres et à des objets d'analyse différents, mais aussi en grande partie par les différences entre le dispositif français et la mesure québécoise de reconnaissance des acquis.

1. LE SOI ET LES AUTRES DANS LE SOI

Dans la perspective meadienne du soi adopté dans ce mémoire, le « soi » est constitué, on se rappelle, par les interactions d'un sujet avec les autres, notamment en se mettant à la place de ceux-ci. Deux typologies d'autres peuvent être dégagées des résultats : les types d'autres et les niveaux de relation ou de présence des autres.

1.1 Les types d'autres

Il est opportun de discuter ici, sur le plan théorique, de la pertinence de la distinction amenée entre acteurs institutionnels, autres significatifs et autrui généralisé lors de l'analyse des données. De prime abord, la distinction apportée par Mead entre autres significatifs et autrui généralisé, ainsi que l'ajout des acteurs institutionnels, semble pertinente et porteuse, pour des raisons qui seront maintenant discutées.

L'ajout d'une catégorie d'autres, les acteurs institutionnels, situés dans une certaine position d'autorité vis-à-vis des adultes non diplômés, visait à mettre en lumière la relation non-réciproque instaurée dans l'interaction entre un adulte candidat et un acteur représentant l'institution. Les adultes participants de notre échantillon ont semblé plus ou moins au fait de cette position d'autorité institutionnelle portée par les personnes qui les conseillaient ou les accompagnaient dans le processus et plus ou moins au fait de leur rôle d'évaluation des acquis. Aux yeux des adultes, ces acteurs semblent plutôt être des autres « significatifs ». Cela peut être lié à la plus grande visibilité du rôle conseil ou d'accompagnement joué par ces acteurs par rapport au rôle, plus discret, d'évaluateur, lorsque c'est la même personne qui porte à la fois ces deux rôles, ce qui est le cas des acteurs institutionnels qui ont interagit avec les adultes de notre échantillon.

En ce qui concerne le terme d' « autres significatifs », il m'a été difficile d'arriver à bien en délimiter les contours. Qu'est-ce, au juste, un autre « significatif », dans le contexte du cadre meadien? Quelle définition accorder aux « autres significatifs » dans un cadre d'analyse d'inspiration meadienne, sans trop s'éloigner du sens premier? Encore faudrait-il que le sens premier d'autre significatif soit explicite

dans l'œuvre meadienne, ce qui ne m'a pas semblé être le cas, du moins si l'on s'en tient à la traduction française de *L'esprit, le soi et la société* mobilisée dans ce mémoire. Cette imprécision, ou confusion, vient aussi du fait que Mead utilise le qualificatif « significatif » au sujet des symboles significatifs, des symboles dont la signification est la même pour toutes les personnes impliquées dans un acte de communication. Aussi, les autres sont-ils significatifs parce qu'ils ont une influence importante chez les individus, dans la construction de leur « soi », ou tout autre devient-il significatif du moment où il y a interaction via la médiation de symboles significatifs, dont le recours commun au langage, qu'il soit oral ou écrit? Par ailleurs, dans l'ouvrage *Philosophy of the Present* (1932), Mead utilise le terme de « *specific others* » (autres spécifiques) afin de désigner les autres significatifs. Dans leur discours, les adultes participants ont fait référence à des autres non spécifiques, que j'ai appelés autres indéterminés. Ainsi, cette distinction entre les autres spécifiques et les autres indéterminés (ou non spécifiques) semble potentiellement heuristique, du moins sur le plan de l'énonciation⁴¹. Cela dit, cette difficulté de clarification quant à la définition à accorder à autres significatifs justifie le recours, dans ce mémoire, à l'expression « autres de l'entourage », plutôt qu'à l'expression « autres significatifs ».

Contrairement à la définition des autres significatifs de l'entourage, Mead est beaucoup plus clair quant à la définition de l'autrui généralisé, d'ailleurs une des conceptualisations majeures de son œuvre scientifique. Cependant, si la définition de l'autrui généralisé est cernable, cet autrui étant de par sa définition un autre abstrait et généralisant, il nous a été en général difficile d'« observer » puis de décrire, sa présence. Didier Demazière, auteur adoptant une perspective interactionniste, a décrit, dans une recherche menée auprès de personnes sur le chômage, une « figure de l'Autre » correspondant à une « sorte d'autrui généralisé » :

Une figure de l'Autre, sorte d'autrui généralisé, qui amalgame et condense des acteurs hétérogènes. Cet autrui, n'est pas un interlocuteur symbolique ou fantasmatique des chômeurs, il est un personnage certes fictionnel, mais qui

⁴¹ Et non pas sur le plan de la conscience de soi. En effet, il nous est difficile de savoir si les autres indéterminés nommés dans le discours des adultes réfèrent ou non à des autres spécifiques présents à la conscience de soi des adultes au moment de l'énonciation.

concentre les points de vue convergents de multiples interlocuteurs rencontrés. [...] Souvent signalé par des pronoms impersonnels (on, ils, eux), il désigne des ensembles d'acteurs qui ont en commun d'avoir produit des jugements sur le chômeur. La répétition d'interactions allant dans le même sens finit par composer un point de vue surplombant et distant, qui traduit un ordre économique indépassable, auquel le chômeur n'a d'autre alternative que de se soumettre. Personnage fictif et lointain, l'autrui généralisé n'est pas directement observable mais il est présent dans les récits que les chômeurs font de leurs expériences. (2007, p. 85)

Cette manière d'envisager l'autrui généralisé, dans les récits d'adultes à propos de l'expérience, apparaît fort intéressante : en effet, l'autrui généralisé, dans le discours oral comme écrit des adultes, peut apparaître sous la forme d'un autrui généralisant, représentant une convergence de points de vue, un autrui à la fois internalisé et destinataire, qui en fonction d'une situation donnée va faire dire (écrire) une réponse donnée. Par exemple, lorsqu'une personne participante associe le fait d'écrire sur soi dans les *Univers* comme le fait d'avoir à « se vanter », c'est probablement qu'elle a déjà entendu cela ailleurs, et qu'elle a internalisé ce point de vue.

Par ailleurs, tout comme Didier Demazière, nous avons retrouvé, dans le discours des adultes participants, le signalement d'autrui par des pronoms personnels, autrui nommé dans ce mémoire acteurs ou autres indéterminés. Toutefois, et contrairement aux résultats de ce chercheur, dans ce mémoire, le recours aux pronoms personnels ne correspond pas à la désignation d'une sorte d'autrui généralisé (alors que cela semble tout à fait le cas des propos recueillis par Demazière), mais réfèrent bel et bien à un autrui indéterminé qui en aucun cas ne doit être confondu avec un autrui généralisé. Par exemple, lorsque les participants désignent les concepteurs du référentiel et des instruments des *Univers* par un pronom, lorsque les adultes disent « mais je ne sais pas ce qu'ils voulaient savoir », le *ils*, et les attentes profilées par cette instance, n'est certes pas internalisé par les adultes participants. Si ce *ils*, ou plutôt les points de vue associés à cet autrui, était internalisé, il n'y aurait pas cette interrogation de la part des adultes et le défi de mettre en mots le soi ou les acquis pourrait être beaucoup plus facile à relever. Dans les documents des *Univers*, lorsque les adultes écrivent des énoncés du genre « j'aime aider les autres », ces autres apparaissent aussi comme un autrui indéterminé : on se sait pas qui sont ces autres. J'aimerais, à ce stade-ci, revenir

sur la distinction meadienne abordée précédemment entre les autres spécifiques et les autres non spécifiques. À la lumière des résultats de ce mémoire, il pourrait être opportun d'ajouter, en plus des autres de l'entourage, des acteurs institutionnels et de l'autrui généralisé, une quatrième figure de l'autre, des autres indéterminés qui comme l'autrui généralisé, représentent une convergence de points de vue avec lesquels les personnes entrent en interaction, mais dont la convergence de points de vue n'est pas internalisée par les adultes et dont la présence n'est pas « significative ».

Cet ajout de nouvelles catégories d'autres ne permet pas cependant de cerner si acteurs institutionnels comme autres indéterminés peuvent être considérés comme étant parties constituantes du « soi » : il faudrait alors savoir si les interactions effectuées avec ces types d'autres participent, et dans quelle mesure, à la constitution du « soi ». Somme toute, ce qui m'importe, c'est de faire valoir la présence importante, voire significative, des autres dans la constitution du soi et dans l'écriture de soi et de souligner que ces autres peuvent prendre différentes formes.

1.2 Les niveaux relationnels de la présence des autres

À ces types d'autres, la méthodologie et les résultats de ce mémoire permettent de dégager différents niveaux de présence des autres, ou niveaux relationnels. Aussi, peuvent être dégagés trois niveaux relationnels avec : les autres de l'interaction; les autres de l'expérience et les autres destinataires. Les types d'autres, qui en quelque sorte se trouvent sur un axe horizontal, peuvent se retrouver à plus d'un niveau de présence des autres, tandis que les niveaux d'autres, pouvant s'imaginer sur un axe vertical, réfèrent à des types relationnels bien distincts les uns des autres, niveaux pouvant cependant être en interaction entre eux.

Les autres associés au niveau de l'interaction correspondent aux autres avec qui les adultes participants interagissent directement dans l'activité d'écriture; tandis que les autres associés au niveau de l'expérience correspondent aux autres qui sont présents dans les expériences mises en mots par écrit par les adultes participants. On est ici sur le plan des énoncés. Enfin, dans un troisième niveau se situent les autres

destinataires, c'est-à-dire, sur le plan de l'énonciation, les autres à qui le destinateur-scripteur s'adresse dans sa mise en mots écrite.

1.3 Mise en relation des types d'autres et des niveaux relationnels

Dans une tentative de mise en relation et de synthétisation, voici un tableau qui illustre les différentes combinaisons de types et de niveaux d'autres possibles dans l'activité d'écriture et dans la mise en mots, bref, dans l'écriture de soi, en fonction des résultats de ce mémoire.

Tableau no 5

Mise en relation des types d'autres et des niveaux relationnels

Types → Niveaux relationnels ↓	Autres de l'entourage	Acteurs institutionnels	Autres indéterminés	Autrui généralisé
Les autres de l'interaction (dans l'activité d'écriture)	-Intermédiaires de l'écrit -Proches (parents, conjoint) qui apportent un soutien moral	-Les personnes responsables des <i>Univers</i> jouant un rôle conseil	-Ne s'applique pas	-Ne s'applique pas
Les autres de l'expérience (dans les énoncés)	-La famille, le conjoint, les enfants, les amis, des clients, des professionnels, les collègues d'école et de travail, etc.	-Aucun exemple	-Les autres en général	-Aucun exemple
Les autres destinataires (dans l'énonciation)	-Aucun exemple	-Les acteurs indéterminés (concepteurs du référentiel et des instruments)	-Le pronom personnel <i>tu</i> adressé au lectorat en général	-Les normes d'écriture

Ainsi, on voit que le croisement des types d'autres avec les niveaux relationnels font ressortir qui sont les autres présents et à quel niveau de relation leur présence est la plus souvent manifeste. Au niveau relationnel des autres de l'interaction, on retrouve notamment les acteurs institutionnels appelés à jouer un rôle conseil. On retrouve aussi les autres de l'entourage, appelés à ce niveau, tel que déjà précisé, intermédiaires de l'écrit puisqu'apportant une forme d'aide à l'activité d'écriture.

Au niveau des autres de l'expérience, on retrouve encore une présence importante des autres de l'entourage. Dans ce mémoire, ces autres sont largement constitués d'autres de l'entourage proche des personnes participantes : des parents, des enfants, un conjoint, des amis, des professionnels, des collègues d'école ou de travail, etc. Cependant, on retrouve aussi, dans les expériences mises en mots, présence d'autres indéterminés.

Enfin, au niveau relationnel des autres destinataires, soit sur le plan de l'énonciation, les autres de l'entourage prennent dans le corpus analysé moins d'importance, cependant, tous les autres types d'autres sont présents comme destinataire, notamment l'autrui généralisé. C'est à ce niveau qu'il a été possible de repérer le plus d'exemples de manifestations de l'autrui généralisé. En effet, lorsque les adultes ont tenu compte de certaines normes scripturales dans leur mise en mots écrite, c'est qu'ils ont en quelque sorte intériorisé ces normes qui se sont « imposées » à eux en fonction de la situation particulière d'écriture (dans ce cas-ci, un processus de reconnaissance officielle d'acquis). Cependant, les adultes ont pu tenir compte de d'autres types de destinataires. Par exemple, il a pu y avoir prise en compte d'autres indéterminés, d'un lectorat généralisant, souvent repérés par des pronoms personnels des perspectives de la deuxième personne ou encore par certains pronoms du pluriel (p. ex. : *on, nous*), incluant à la fois le scripteur et les autres indéterminés. En entrevue, il a aussi été possible de constater une certaine prise en compte, par les adultes participants, d'autres ou d'acteurs institutionnels indéterminés, par exemple les auteurs inconnus (des adultes) du référentiel et des instruments des *Univers*.

2. L'ÉCRITURE DE SOI

Il s'agit maintenant d'entrer dans le cœur de ce mémoire et de discuter de la notion d'écriture de soi. Dans un premier temps, on verra en quoi le processus des *Univers* fait appel à de l'écriture de soi en fonction de la définition d'écriture de soi proposée dans le cadre d'analyse. La définition initiale d'écriture de soi sera aussi discutée pour ensuite proposer une nouvelle définition de cette notion. Enfin, il sera question de la manière dont les adultes participants ont mobilisé l'écriture de soi dans le processus des *Univers*, ce qui amènera aussi à discuter du degré de facilité de mobilisation de l'écriture de soi par des adultes non diplômés.

2.1 Retour sur la définition d'écriture de soi

Avant tout chose, il fallait s'assurer que la mise en mots écrite, dans le contexte des *Univers*, relève bel et bien d'une écriture de soi, au regard de la définition accordée à cette notion dans le cadre d'analyse qui, on se rappelle, était celle-ci :

Une écriture où le sujet-scripteur se prend pour objet, tout en entrant en dialogue avec soi et avec les autres impliqués dans l'activité d'écriture et dans les acquis mis en mots par écrit.

Que la mise en mots par écrit de soi et des acquis, dans la démarche des *Univers*, soit une écriture où le sujet-scripteur se prend pour objet est indéniable. On a vu que plusieurs adultes ont nommé le fait que la démarche amène à écrire sur soi, à réfléchir et à « travailler sur soi ». Ces résultats concordent avec ceux répertoriés dans la littérature scientifique, en ce qui concerne le caractère réflexif de l'écriture en contexte de reconnaissance des acquis (Astier, 2008; Champy-Remoussenard, 2009; Clot et Prot, 2003). Bref, même si la démarche des *Univers*, tout comme la plupart des dispositifs de reconnaissance des acquis, invite le sujet à écrire sur ses acquis, elle amène aussi inévitablement le sujet à écrire sur soi, à se prendre pour objet. Cependant, le terme « se prendre pour objet », étroitement inspiré des travaux de Mead, peut apparaître comme une terminologie abstraite et par ailleurs comme une évidence : toute écriture de soi implique en effet d'écrire sur soi.

En ce qui concerne le dialogue avec soi et avec les autres, je me permets quelques commentaires au sujet de l'emploi du terme « dialogue ». On se rappelle que Mead parle d'interaction, mais jamais de dialogue, mais ce terme a été préféré à celui d'interaction qui semblait difficile à mobiliser dans un contexte d'écriture. Aussi, le recours au concept de dialogue, empruntant aux travaux en analyse de l'activité inspirés de l'œuvre de Lev Vygotsky et de Mikhaïl Bakhtine (Clot et Prot, 2003) aurait pu être un apport théorique fort enrichissant à la perspective interactionniste, par exemple, dans le cadre d'un travail doctoral, mais trop ambitieux ici et avec les données à notre disposition. Toutefois, on a pu observer, dans la situation d'écriture, de l'interaction entre les adultes participants et des acteurs institutionnels ou des intermédiaires de l'écrit. Sur le plan des énoncés, nous avons pu aussi constater la présence des autres dans les expériences et acquis mis en mots; enfin, sur le plan de l'énonciation – on reconnaîtra ici les trois niveaux de relation avec les autres présentés précédemment – on a pu constater prise en compte d'autres destinataires. La présence importante des autres a été plus longuement étayée dans la première section de ce chapitre; je vais me contenter ici d'insister sur le fait que l'importance de cette présence des autres amène à proposer une nouvelle perspective à la notion d'écriture de soi. En effet, les résultats de ce mémoire font voir que l'écriture de soi est loin d'être un acte individuel, les autres étant présents physiquement ou présents à la conscience de soi du sujet en train d'écrire des expériences ou caractéristiques à propos de soi et ce à plusieurs niveaux : au niveau de l'activité de l'écriture, au niveau des énoncés et au niveau de l'énonciation. Cette présence significative des autres est centrale à ce mémoire.

Ce qui précède amène à reformuler la définition de la notion d'écriture de soi et à proposer la définition suivante :

Une écriture, située dans un contexte particulier, où un sujet-scripteur met en mots des expériences ou des caractéristiques personnelles à propos de soi et où il peut y avoir : a) interaction avec d'autres impliqués dans le contexte d'écriture; b) présence des autres dans les expériences mises en mots; c) prise en compte de destinataires et du contexte particulier d'écriture.

Cette définition s'applique plus particulièrement dans un contexte tel que celui de la reconnaissance des acquis, mais peut aussi s'appliquer à d'autres contextes

d'écriture, du moment où un sujet-scripteur écrit sur soi et où il y a possibilité d'être lu par d'autres. Du moins, il serait intéressant, lors d'autres travaux empiriques, de voir si cette définition pourrait convenir à une écriture de soi à une finalité plus intime, par exemple à l'écriture dans un journal intime.

2.2 Mobilisation de l'écriture de soi

Ainsi, la démarche des *Univers* fait appel à l'écriture de soi. Cependant, de quelle manière cette écriture de soi est-elle mobilisée par les adultes participants? L'analyse de l'énonciation a permis, en partie, de répondre à cette question. Le constat de la diversité des procédés, perspectives et stratégies mobilisés par les adultes afin de répondre aux questions des *Univers* et afin de mettre en mots les expériences et caractéristiques personnelles, la capacité des adultes à relever les défis de mise en mots par écrit de soi, amènent à penser que les adultes non diplômés, du moins ceux de notre échantillon, ne sont pas si démunis face à l'écriture de soi.

Si les adultes non diplômés semblent peu familiarisés avec le langage de prescription d'une activité (Bélisle, 2004)⁴², les adultes de notre échantillon démontent une bonne aisance en ce qui concerne la mise en mots par écrit de soi, du moins en lien avec leurs expériences et caractéristiques personnelles. On peut avancer certaines hypothèses à la source de ce constat. D'une part, on peut penser que le référentiel et les instruments des *Univers* favorisent la mise en mots de soi et de l'être, plutôt que la mise en mots de l'activité ou du faire. D'autre part, et l'un n'exclut pas l'autre, cela peut nous signifier que des adultes non diplômés étaient déjà familiarisés avec l'écriture de soi avant d'entreprendre la démarche des *Univers*, ce qui irait dans le même sens que les travaux de recherche (Bélisle, 2003; Hurtubise, Vatz-Laaroussi, Bourdon, Guérette et Rachédi, 2002; Thériault, 2008) déjà mentionnés dans la problématique au sujet des pratiques de l'écrit de jeunes adultes et d'adultes non diplômés. Ces études mettent en lumière les pratiques d'écriture auxquelles ces adultes s'adonnent, notamment dans la sphère de vie privée, certaines pratiques pouvant relever de l'écriture de soi. Quelques

⁴² Et de fait, dans le corpus analysé, très peu d'exemples de mise en mots par écrit d'activité ou d'acquis relevant du faire ont été repérés.

questions d'entrevue du projet source ont permis de collecter des données quant aux pratiques d'écriture personnelle des adultes participants; données qui n'ont cependant pas été analysées dans ce mémoire mais qui auraient certainement permis de mieux comprendre l'apparente aisance à écrire sur soi. Cela aurait aussi permis de mieux comprendre en quoi les pratiques d'écriture extrascolaire peuvent faciliter l'écriture de soi, des acquis ou des expériences dans un contexte tel que celui des *Univers*. Le présent mémoire ne va pas jusque là, mais il s'agit d'une piste d'exploration pour d'autres recherches empiriques à partir du matériel du projet source.

3. LES DÉFIS DE MISE EN MOTS LIÉS À L'ÉCRITURE DE SOI

Dans ce mémoire, il a été possible de dégager, puis de décrire, certains défis de mise en mots posés par l'écriture de soi dont les défis de mettre en mots le soi, les forces et faiblesses, les expériences difficiles et les autres présents dans les expériences. Il sera maintenant question de discuter de quelques-uns de ces défis. La prochaine section va aussi mettre en parallèle certains résultats de mémoire avec des résultats présentés dans la littérature scientifique française⁴³. Sera aussi discuté du rôle ressource pouvant être joué par les autres afin d'aider les adultes à relever les défis de mise en mots.

3.1 Défis de mise en mots lié au soi dans une posture d'authenticité

Le défi lié à l'adoption d'une posture d'authenticité, soit la volonté d'adéquation de son vécu (Lejeune, 1975) doublée au risque d'exposition de ses expériences à l'autre, est le défi dégagé de la recension d'écrits qui s'apparente probablement le plus aux défis liés au soi identifiés dans ce mémoire. Si le défi lié à

⁴³ Après le dépôt du projet de mémoire et avant la phase d'analyse du corpus, j'avais prévu faire ressortir non pas seulement les défis de mise en mots plus spécifiquement liés au soi, mais aussi plusieurs des défis de mise en mots des acquis recensés dans la littérature française (voir les défis présentés au premier chapitre, sections 6.1 et 6.2). Cependant, en cours d'analyse, étant donné l'ampleur de la tâche et l'abondance de matériel de défis directement liés au soi, il a été décidé, avec la directrice de ce mémoire, de mettre l'emphase sur les défis plus spécifiquement liés à l'écriture de soi. Néanmoins, les analyses initiales avaient permis de dégager des résultats en lien avec d'autres défis de mise en mots des acquis que ceux présentés dans ce mémoire.

l'adoption d'une posture d'authenticité a été observé chez les adultes scolarisés des études françaises mentionnées précédemment, on peut constater ici aussi que ce défi a été rencontré chez les adultes non diplômés de notre échantillon.

Dans le contexte des *Univers*, et on peut penser aussi dans le contexte large de la reconnaissance des acquis, au défi de mettre en mots par écrit le soi dans une posture d'authenticité, s'ajoutent, tel que vu dans le chapitre des résultats, d'autres défis liés au soi. Notamment, on a vu que les adultes participants ont été confrontés au défi de mettre en mots par écrit leurs forces et faiblesses. Le défi de mettre en mots par écrit forces et faiblesses personnelles a pu facilement être dégagé du corpus, d'autant plus que la mise en mots de forces et faiblesses a été fortement incitée, voir fait l'objet d'une injonction, par les questions des instruments des *Univers*, cette injonction pouvant par ailleurs paraître paradoxale dans un contexte de reconnaissance des acquis. Nous n'avons pas repéré mention d'un défi correspondant dans la littérature scientifique consultée. Cependant, dans le domaine de l'orientation professionnelle, les exemples sont nombreux où les personnes participantes à un processus de counseling vocationnel, dans des activités de connaissance de soi, sont invitées à mettre en mots, à l'oral ou à l'écrit, leurs forces et faiblesses ou leurs ressources et limites personnelles. À titre d'exemple, on peut retrouver cet exercice d'identification de ressources et limites, de forces et de faiblesses, dans le cadre d'un processus de bilan de compétences (Michaud, Dionne et Beaulieu, 2006) ou encore dans un processus d'insertion ou d'adaptation professionnel (Savard, 1990). Nommer forces et faiblesses est aussi un exercice très répandu lors d'une entrevue d'embauche. Bref, tout cela pour faire ressortir qu'il y a plusieurs contextes de vie dans lesquels les adultes peuvent être confrontés à ce défi qui prend une coloration toute particulière lorsqu'elle se présente sous sa forme écrite. Ainsi, lorsqu'il a été question de nommer les difficultés à mettre en mots par écrit leurs forces et faiblesses, les propos de certains adultes participants vont dans le même sens que la représentation de l'écriture de soi, présentée au premier chapitre, des adultes issus de classes populaires interrogés par Bernard Lahire, comme quoi, écrire sur soi peut être un « acte prétentieux » (Lahire, 2008, p. 167).

Écrire le soi sur un mode authentique devient aussi source de défi lorsqu'il est question de mettre en mots des expériences de vie plus difficiles. Comme déjà vu, le processus des *Univers* et son contexte particulier (p. ex. : le fait d'avoir à répondre en salle d'examen dans un temps limité) peut faire en sorte de mettre en mots par écrit des expériences que les adultes auraient préféré ne pas faire émerger. Par ailleurs, nous avons vu que même si cela n'était pas une injonction des questions des instruments, les adultes ont mis en mots plus d'expériences difficiles que d'expériences heureuses. Un élément d'interprétation à ce constat pourrait se retrouver dans la littérature : par exemple, au fait, constaté par Alex Lainé et déjà présenté en recension d'écrits, que « c'est davantage lorsqu'elle se solde par un échec (que l'action) suscite, de la part du sujet agissant, interrogations et retour réflexif » (Lainé, 2005, p. 40). Si on considère que les actions qui se soldent par un échec sont susceptibles de faire partie d'expériences dites difficiles, cela pourrait expliquer, du moins en partie, le choix des adultes de mettre en mots des expériences difficiles, de par la plus grande facilité d'identification des apprentissages, acquis ou processus de résolution de problèmes que ces expériences ont permis de mettre en lumière. Néanmoins, si les expériences difficiles, parfois douloureuses, semblent facilement surgir à la conscience de soi des adultes participants, sur le plan affectif, nous avons vu que la mise en mots de ces expériences est loin d'être facile.

3.2 Les autres à la source de défis de mise en mots

Ceci est un *leitmotiv* de ce mémoire : les autres sont très présents dans la démarche des *Univers*. Notamment, on a pu constater la forte présence des autres de l'entourage dans la mise en mots par écrit des expériences de vie des adultes. Ce qui fait sans doute ressortir un autre défi : celui de mettre en mots la présence des autres de l'entourage, alors que la démarche des *Univers* est une démarche individuelle de reconnaissance des acquis. Ce défi correspond au défi présenté dans le cadre d'analyse « écrire au *je* ce qui relève du *nous* ». Dans ce mémoire, ce défi a surtout été observé à partir des résultats de l'analyse de l'énonciation. En effet, on a vu que les adultes ont eu recours aux pronoms de différentes personnes afin de mettre en scène le soi dans les expériences où d'autres personnes de l'entourage sont impliquées. En fait, nous avons

identifié trois cas de figures en ce qui concerne la mise en scène de soi dans la description écrite d'activités réalisées avec d'autres : 1-le recours majoritaire au pronom personnel de la première personne *je*; 2- le recours au pronom personnel de la deuxième personne du pluriel *nous*; 3- le recours à des pronoms de la troisième personne, aux pronoms *on*, *il* et aux modalités déontiques. Dans le premier cas, le sujet-scripteur est porté à se mettre exclusivement en scène, mais cela crée une tension, puisqu'il ne peut faire abstraction, dans la description de l'expérience mis en mots, du moins sur un mode authentique, de la présence des autres. Dans le deuxième cas, le recours au *nous* ne semble pas nuire à la posture d'authenticité, cependant le sujet-scripteur peut toutefois être en posture de tension, du fait qu'il s'agit, dans les *Univers*, d'un processus de reconnaissance d'acquis individuels. Dans le troisième cas de figure, les procédés issus des perspectives de la troisième personne contribuent à généraliser les expériences et acquis mis en mots et à brouiller l'identité des acteurs véritables des expériences et acquis mis en mots. Bref, dans tous les cas, dès qu'il y a d'autres personnes de l'entourage mis en scène dans les expériences décrites par écrit, il y a défi de mise en mots des acquis.

3.3 Les autres comme ressource à la mise en mots

Si les autres peuvent être à la source de défis de mise en mots, dans l'activité d'écriture, ils peuvent aussi constituer des ressources permettant de relever ces défis. Ce sont les autres de l'interaction qui sont ici directement concernés par ce rôle ressource. Comme déjà vu, les autres de l'interaction sont principalement les acteurs institutionnels et les intermédiaires de l'écrit qui ont apporté une forme d'aide à la mise en mots par écrit de soi. Les résultats de ce mémoire permettent de souligner, à l'instar de plusieurs études françaises (Astier, 2008; Bernaud *et al.*, 2009; Besson, 2008; Champy-Remoussenard, 2006; Presse, 2008) l'importance de l'aide apportée par des acteurs institutionnels dans une démarche de reconnaissance ou de validation des acquis, et ce particulièrement auprès de personnes non diplômées ou faiblement scolarisées.

Une originalité des résultats de ce mémoire est de souligner non pas seulement l'importance des acteurs institutionnels, mais aussi le rôle significatif que peuvent jouer

les autres de l'entourage dans l'activité d'écriture, autres que l'on peut alors considérer comme des intermédiaires de l'écrit. D'autres travaux ont déjà contribué à faire ressortir la présence d'intermédiaires de l'écrit auprès des personnes peu à l'aise avec l'écrit ou faiblement scolarisées; par exemple les travaux d'Uta Papen et de Sue Walters (2008) et d'Uta Papen (2009) soulignant l'importance des intermédiaires de l'écrit dans les apprentissages liés à la santé d'adultes inscrits en alphabétisation.

En plus de l'aide à la mise en mots, l'aide apportée par les autres de l'entourage est significatif sur le plan du soutien moral, comme le constatent aussi les résultats de l'enquête de Jean-Luc Bernaud, Thierry Ardouin, Céline Leroux et Émeline Declercq (2009) en contexte français de validation des acquis. On a vu dans les résultats que l'écriture de soi, dans un processus de reconnaissance des acquis, est susceptible de faire ressurgir des expériences difficiles ou encore révéler des dimensions de soi pouvant affecter l'estime de soi. C'est probablement une des raisons pour laquelle l'établissement d'un lien de confiance entre la personne candidate et la personne qui apporte une forme d'aide, que cette dernière soit un acteur institutionnel ou un autre de l'entourage, est considéré ici comme une condition favorable à l'activité d'écriture.

Aussi, compte tenu de ce qui précède, j'aimerais conclure cette discussion en soulevant le rôle important que peuvent jouer les personnes intervenantes et les personnes de l'entourage afin d'aider les adultes non diplômés à relever les défis liés à l'écriture de soi dans un processus de reconnaissance des acquis. En ce qui concerne les personnes intervenantes, l'aide à apporter peut prendre la forme d'aide à la mise en mots, mais peut aussi consister à s'assurer que l'adulte ait, dans son entourage, accès à des intermédiaires de l'écrit, ou encore à des personnes de confiance auxquelles il pourrait recevoir un soutien moral. Car le recours à l'écriture de soi dans un tel contexte, au-delà de susciter de simples défis techniques (p. ex. : maîtriser le code écrit) semble engendrer d'abord et avant tout des défis d'ordre socioaffectif, des défis liés à une écriture de l'*être* en relation avec les autres.



CONCLUSION

À l'ère de la société du savoir, les mesures de reconnaissance officielle des acquis sont considérées comme des leviers favorisant l'apprentissage tout au long de la vie des personnes. Afin de reconnaître les acquis extrascolaires, ces mesures vont avoir recours à différentes modalités d'évaluation, dont l'évaluation des acquis via la mise en mots de ceux-ci par les adultes candidats. Or, la mise en mots par écrit des acquis extrascolaires est à la source de plusieurs défis pour nombre d'adultes, particulièrement pour les adultes non diplômés. De manière plus spécifique, cette recherche s'est intéressée à une mesure en formation générale des adultes, les *Univers de compétences génériques*, faisant appel à beaucoup d'écriture de la part des adultes candidats. Dans ce mémoire, la mise en mots par écrit des acquis est envisagée comme une forme d'écriture de soi destinée à être lue et évaluée. La question générale de recherche est celle-ci : Quels défis pose l'écriture de soi aux adultes non diplômés dans la mesure des Univers de compétences génériques?

Afin de répondre à cette question générale de recherche, ce mémoire, s'inscrivant dans une perspective à dominante interactionniste symbolique, a eu recours à un cadre d'analyse inspiré des travaux du soi de George Herbert Mead et de la théorie de l'énonciation d'Émile Benveniste. Une proposition de définition d'écriture de soi fait aussi partie du cadre d'analyse. Trois objectifs spécifiques, visant à répondre à la question générale de recherche, ont servi à baliser l'analyse des données : 1) identifier et décrire la présence des autres dans l'activité d'écriture et dans les acquis mis en mots par écrit dans la mesure des *Univers de compétences génériques*; 2) décrire l'écriture de soi mobilisée par des adultes non diplômés; 3) dégager les principaux défis que pose l'écriture de soi.

La méthodologie de ce mémoire est qualitative et à visée descriptive. Ce mémoire s'inscrit dans une plus vaste recherche menée par une équipe de recherche du CÉRTA intitulée : *Espaces d'apprentissage d'adultes ayant obtenu une reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences au secondaire* (Bélisle, Michaud, Bourdon et Garon, CRSH, 2008-2011). Le travail du mémoire a fait appel à deux méthodes de

collecte, l'entrevue semi-structurée et la recherche dans des documents d'archives, ainsi qu'à deux méthodes d'analyse, l'analyse thématique et l'analyse de l'énonciation. Les données analysées proviennent d'un échantillon de 10 adultes en formation générale des adultes ayant participé à la mesure des *Univers de compétences génériques*.

Le travail d'analyse a mis en lumière l'importance significative des autres – principalement les acteurs institutionnels et les autres de l'entourage, et dans une moindre mesure, les autres indéterminés et l'autrui généralisé – dans l'activité d'écriture et dans les acquis mis en mots par écrit. L'importance des acteurs institutionnels et des autres de l'entourage est notamment significative de par les différentes formes d'aide que ces derniers apportent aux adultes, formes d'aide contribuant à faciliter l'activité d'écriture et de mise en mots. Notamment, les acteurs institutionnels jouent un rôle important en ce qui concerne l'aide à la compréhension du référentiel et à la mise en mots, tandis que les autres de l'entourage peuvent jouer un rôle d'intermédiaire de l'écrit ou de soutien affectif. Les résultats permettent aussi d'affirmer que la démarche des *Univers* nécessite d'avoir recours à une écriture de soi, une écriture où le soi du sujet-scripteur se prend pour objet et où la présence des autres est manifeste. En outre, cette écriture de soi est à la source de défis. Quatre principaux défis sont dégagés de l'analyse : le défi d'avoir à écrire sur soi; le défi d'avoir à mettre en mots forces et faiblesses; le défi de mettre en mots des expériences difficiles et le défi de mettre en scène la présence des autres. Afin de surmonter ces défis, les adultes participants, en plus de l'aide et du soutien apportés par les autres de l'entourage et des acteurs institutionnels, ont mobilisé des procédés scripturaux issus de différentes perspectives énonciatives.

Le chapitre de discussion aborde la présence des autres dans l'activité d'écriture et dans les acquis mis en mots par écrit dans la démarche des *Univers*. Un élément abordé dans le chapitre de discussion est le fait que les adultes non diplômés, du moins ceux de notre échantillon, sont en mesure de relever plusieurs défis de mise en mots par écrit liés à l'écriture de soi. Ces défis sont objet de discussion et lorsque cela est possible, sont mis en parallèle avec les résultats de d'autres travaux ayant répertoriés des défis similaires rencontrés par d'autres populations. Sur le plan théorique, ce

chapitre est l'occasion de discuter de la pertinence de se référer aux différents types d'autres identifiés dans ce mémoire, typologie directement inspirée des travaux de Mead. Y est aussi proposée une définition révisée de la notion d'écriture de soi.

Les travaux de ce mémoire et ses résultats sont d'une pertinence certaine pour le domaine de l'orientation professionnelle et le champ de l'éducation des adultes. En ce qui concerne le domaine de l'orientation, ce mémoire va dans le prolongement de la thèse de Marie Cardinal-Picard (2010) qui met en lumière l'omniprésence de l'écrit « au cœur de la relation d'orientation » (*Ibid.*). En effet, un processus d'orientation ou d'insertion comporte de nombreuses occasions d'activités d'écriture, certaines de ces activités faisant appel à de l'écriture de soi. On n'a qu'à penser aux exercices d'exploration de soi proposés aux adultes participants, à la rédaction d'un bilan de compétences, d'un *curriculum vitae*, d'une lettre de présentation, etc. Par ailleurs, les conseillères et conseillers d'orientation sont de plus en plus appelés à jouer différents rôles en lien avec la reconnaissance des acquis, dont l'accompagnement à la mise en mots, écrite ou orale, des expériences et caractéristiques personnelles des personnes candidates.

En décrivant les formes d'aide que peuvent apporter les acteurs institutionnels aux adultes participants à la démarche des *Univers* et en décrivant les défis d'écriture de soi rencontrés par des adultes, les résultats de ce mémoire sont aussi fort pertinents aux acteurs œuvrant dans les centres d'éducation des adultes. Notamment, il est espéré que les résultats présentés pourront inspirer certaines réflexions quant aux différentes manières d'intervenir auprès des adultes participants à une telle mesure, et ce, tout au long de la démarche.

Certaines pistes de recherche sont proposées dans la poursuite des résultats présentés. En premier lieu, il apparaît tout à fait pertinent que d'autres recherches s'intéressent aux questions touchant l'écrit, notamment à la présence des intermédiaires de l'écrit dans les différentes formes d'aide apportées aux adultes non diplômés en différents contextes éducatifs (formel, non formel et informel) et dans le domaine de l'orientation professionnelle. Sur un plan plus théorique, il semble heuristique de mettre en dialogue, à l'avenir, des auteurs tels qu'Émile Benveniste, George Herbert Mead,

Lev Vygotsky et Mikhaïl Bakhtine, qui ont en commun d'accorder une place essentielle à l'autre dans tout acte de langage.

Enfin, s'il y avait deux choses, l'une plus théorique, l'autre plutôt sur le plan de la pratique, que j'aimerais que le lecteur retienne de ce mémoire, elles seraient celles-ci. Tout d'abord, cette idée que l'écriture de soi, loin d'être un acte solitaire, implique la présence et la prise en compte des autres. Ensuite, cette piste à approfondir que les adultes non diplômés, du moins ceux ayant obtenu une reconnaissance officielle d'acquis dans la mesure des *Univers de compétences génériques*, ne sont pas si démunis devant certaines formes d'écriture dont l'écriture de soi, et qu'avec soutien et confiance en soi, ils peuvent arriver à surmonter plusieurs défis d'écriture.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alheit, P. et Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34(1), 57-83.
- Angermuller, J. (2006). L'analyse qualitative et quasi qualitative des textes. In P. Paillé (dir.), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (p. 225-236). Paris : Armand Colin.
- Astier, I. (2008). Écriture de soi, une injonction réflexive. L'exemple de la Validation des acquis de l'expérience. *Sociologie et sociétés*, 40(2), 51-68.
- Athens, L. (1995). Mead's Visions of the Self : A Pair of "Flawed Diamonds". *Studies in Symbolic Interaction*, 18, 245-261.
- Athens, L. (2007). Radical Interactionism : Going Beyond Mead. *Journal of the Theory of Social Behavior*, 37(2), 137-165.
- Bannour, R. (2009). *L'écriture expressive et ses effets : Approche cognitive-émotionnelle*. Thèse de doctorat, École Doctorale : Cognition, Langage, Éducation, Université Aix-Marseille.
- Bélisle, R. (dir.) (1995). *Nos compétences fortes*. Montréal : Institut canadien d'éducation des adultes.
- Bélisle, R. (2003). *Pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs œuvrant en milieux communautaires auprès de jeunes adultes peu scolarisés*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke.
- Bélisle, R. (2004). Valoriser les acquis des adultes non diplômés. In A. Mercier, M. Ettayebi et F. Medzo (dir.), *Le curriculum de la formation générale des adultes. Défis et perspectives d'une réforme, vol.100* (p. 143-161). Montréal : Cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le savoir.
- Bélisle, R. (2006). *Relance de la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : la place des conseillères et des conseillers d'orientation* (collaboration D. Touchette). Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.educ.usherbrooke.ca>>.
- Bélisle, R. (2008). Éducation des adultes et culture de l'écrit. In I. Clerc et C. Beudet (dir.), *Langue, médiation et efficacité communicationnelle* (p. 33-55). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bélisle, R. (2009). *Les politiques publiques peuvent-elles soutenir le développement de carrière dans un monde complexe, compartimenté et rude?* Conférence d'ouverture du Symposium pancanadien sur le développement de carrière et les politiques

publiques. Winnipeg : Groupe de travail sur les services de développement de carrière du Forum des ministres du marché du travail (FMMT). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.flmm-cds.ca/CMFiles/Belisle_Ouverture%20FMMT%20291009_%20finale.pdf>.

Bélisle, R. et Bourdon, S. (2006). Variété, diversité et pluralité des pratiques et de l'apprentissage de l'écrit. In R. Bélisle et S. Bourdon (dir.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives* (p. 1-27). Québec : Presses de l'Université Laval.

Bélisle, R., Gosselin, M. et Michaud, G. (2010). *La formation des intervenantes et intervenants en reconnaissance des acquis et des compétences : un enjeu pour le développement des services. Rapport de recherche pour soutenir la réflexion collective*. Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage. Document téléaccessible à l'adresse <http://erta.ca/media/publications/belisle_gosselin_michaud_pefrac_rapport2010.pdf>.

Bélisle, R., Michaud, G., Bourdon, S., Garon, S. et Chanoux, P. (2008). *Favoriser la lisibilité des espaces d'apprentissage non formel et informel fréquentés par les adultes sans diplôme*. Communication présentée au 1er Forum mondial de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Document téléaccessible à l'adresse <<http://forummondialftlv.org>>.

Bélisle, R., Michaud, G., Bourdon, S. et Garon, S. (2008). *Problématique, cadre et méthodologie du projet Espaces d'apprentissage d'adultes ayant obtenu une reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences au secondaire. Extrait de la demande de certificat éthique* [Document interne]. Sherbrooke, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage.

Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale, 1*. Paris : Éditions Gallimard.

Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale, 2*. Paris : Éditions Gallimard.

Berg, B.L. (1995). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (2e éd.). Boston : Allyn & Bacon.

Bernaud, J. Ardouin, T. Leroux, C. et Declercq, E. (2009). Analyse des abandons prématurés lors d'un accompagnement à la validation des acquis de l'expérience (V.A.E.) : une recherche empirique. *Psychologie du travail et des organisations*, 15(3), 247-270.

Besson, É. (2008). *Valoriser l'acquis de l'expérience : une évaluation du dispositif de VAE*. Paris : Secrétariat d'état chargé de la prospective, de l'évaluation des politiques publiques et du développement de l'économie numérique. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/084000590>>.

- Bishop, M.-F. et Penloup, M.-C. (2006). L'écriture de soi et l'école, une relation singulière. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 34, 5-11.
- Birchmeier, U. (2001). Les mutations du monde du travail dans la société du savoir. *La vie économique. Revue du politique économique*, 9, 47-53.
- Blanchard, N. (2006). Diversité et ambivalence du rapport à l'écriture chez des adolescents en formation professionnelle, In R. Bélisle et S. Bourdon (dir.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives* (p. 199-221). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bogdan, R.C. et Knopp Biklen, S. (1998). *Qualitative Research in Education. An Introduction to Theory and Methods* (3^e éd.). Needham Heights : Allyn & Bacon.
- Boutillier, R.G., Roed, J.C., et Svendsen, A.C. (1980). Crises in the Two Social Psychologies : A critical Comparison. *Social Psychology Quarterly*, 43(1) : 5-17.
- Bourdon, S. (2006). Formation, apprentissage et compétences en littératie. In F. Bernèche et B. Perron (dir.), *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir. Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (ELACA), 2003* (p.143-171). Montréal : Institut de la statistique du Québec. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/sante/alphabetisation2003_pdf.htm>.
- Boutin, G. (2006). La conduite de l'entretien individuel. In G. Boutin, *L'entretien de recherche qualitatif* (p.105-129). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Callero, P. L. (2003). The Sociology of the Self. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 115-133.
- Cardinal-Picard, M. (2010). *Pratiques de l'écrit et rapport à l'écrit de conseillères et conseillers d'orientation au cœur de la relation d'orientation*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Cardinal-Picard, M. et Bélisle, R. (2009). Traces de cheminement soumises à des tiers : des défis de l'écriture professionnelle en relation d'aide. In F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles* (p. 97-124). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cefaï, D. et Quéré, L. (2006). Introduction. Naturalité et socialité du *self* et de l'esprit. In G.H. Mead, *L'esprit, le soi et la société* (p. 3-90). Paris : Presses Universitaires de France.
- Champy-Remoussenard, P. (2006). Enjeux et impacts de l'écriture sur l'activité dans le développement des pratiques de RVAE. In G. Figari, P. Rodrigues, M. Palmira

- Alves et P. Valois (dir.), *Évaluation des compétences et apprentissages expérimentiels. Savoirs, modèles et méthodes* (p. 295-307). Lisbonne : Educa-Formação.
- Champy-Remoussenard, P. (2009). Caractéristiques et fonctions de l'écriture sur l'activité professionnelle : l'éclairage des pratiques de VAE en France. In F. Cross, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles* (p. 73-95). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Champy-Remoussenard, P. et Rothan, B. (1999). De la mise en mots du travail à l'analyse des pratiques professionnelles. La formation d'étudiants de licence de Sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 32, 163-184.
- Chanoux, P. et Bélisle, R. (2009). *Scénarios concernant le recrutement des adultes participants au projet « Espaces d'apprentissage d'adultes ayant obtenu une reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences au secondaire »*. [Document interne]. Sherbrooke, ÉRTA, Université de Sherbrooke.
- Clot, Y. et Prot, B. (2003). Expérience et diplôme : une discordance créatrice. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(2), 183-201.
- Commission des communautés européennes (CCE) (2000). *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Bruxelles : Commission des communautés européennes. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www2.cfwb.be/lll/charger/memorandum.pdf>>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Crinon, J. et Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 156, 117-169.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Delors, J. (dir.) (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle*. Paris : Éditions Odile Jacob et UNESCO.
- Demazière, D. (2007). Réduire la dissonance identitaire dans les interactions avec autrui. Peut-on être chômeur et militant à la fois? *Négociations*, 8(2), 73-89.
- Desjardins, R., Rubenson, K. et Milana, M. (2007). *Accès inégal à la formation pour adultes : perspectives internationales*. UNESCO : Institut international de planification de l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001488/148815f.pdf>>.

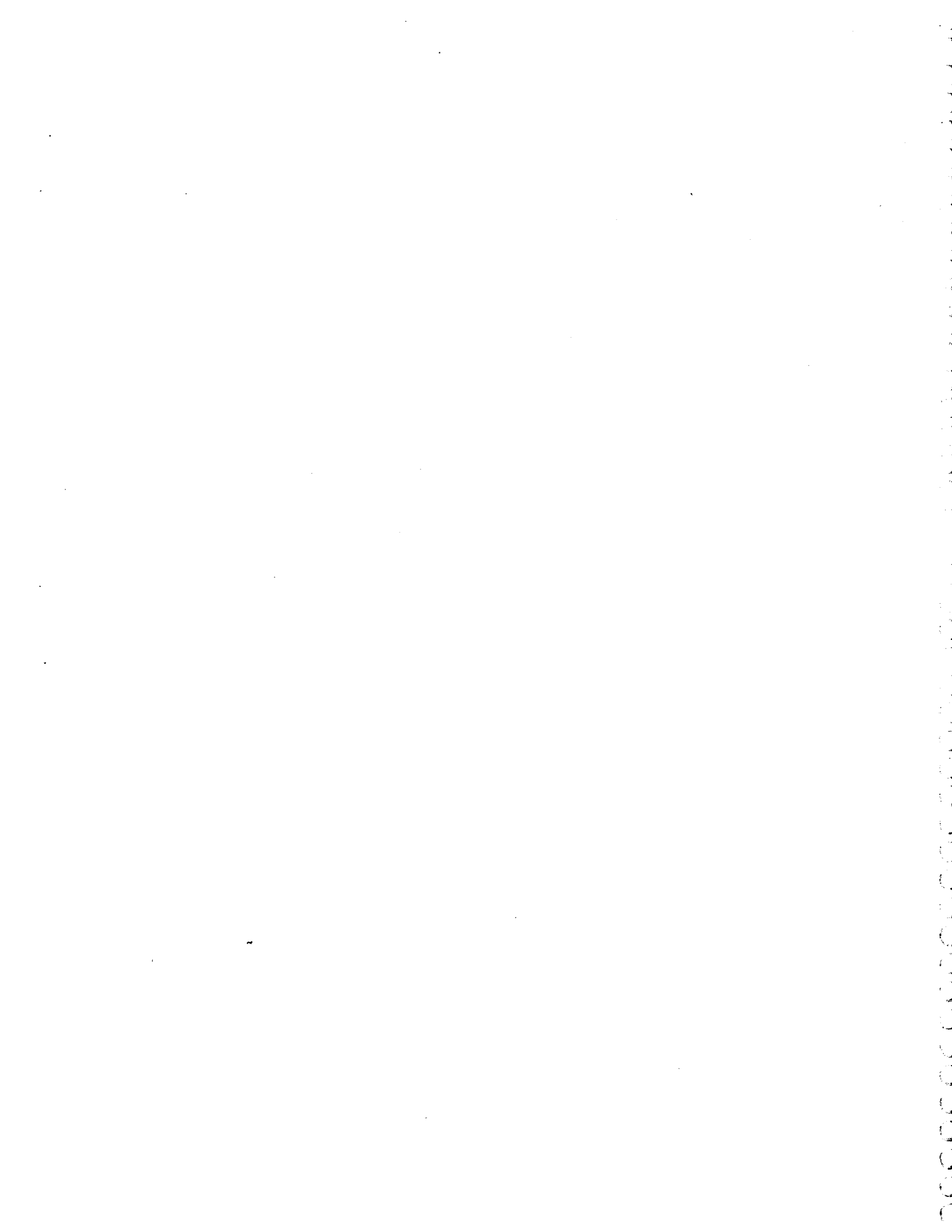
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Doray, P. et Bélanger, P. (2005). Société de la connaissance, éducation et formation des adultes. *Éducation et Sociétés*, 15(1), 119-135.
- D'Unrug, M.-C. (1974). *L'analyse de contenu et acte de parole : de l'énoncé à l'énonciation*. Paris : Éditions Universitaires.
- Garon, S. et Bélisle, R. (2009). La valorisation des acquis des adultes sans diplôme du secondaire : entre proposition de reconnaissance et risque de mépris. In R. Bélisle et J.-P. Boutinet (dir.), *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour qui? Pour quoi?* (p. 103-131). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Glesne, C. et Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers : an introduction*. New York : Longman.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. (traduit de l'anglais par Alain Accardo). Paris : Les Éditions de Minuit.
- Gouvernement du Québec. (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2008, dernière mise à jour). *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales* (11^e éd.). Paris : Éditions Dalloz.
- Gusdorf, G. (1991). *Les écritures du moi. Lignes de vie 1*. (vol.1). Paris : Odile Jacob.
- Harrison, D. (2004). L'éthique et la recherche sociale. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 37-60). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Hurtubise, R., Vatz-Laaroussi, M., Bourdon, S., Guérette, D. et Rachédi, L. (2002). *Rendre lisible l'invisible. Pratiques de lecture de faibles lecteurs*. Bulletin synthèse de recherche, Université de Sherbrooke.
- Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Lahire, B. (1998). Le « faire » et le « dire sur le faire ». *Recherche et Formation*, 27, 15-28.

- Lahire, B. (2008). De la réflexivité dans la vie quotidienne : journal personnel, autobiographie et autres écriture de soi. *Sociologie et sociétés*, 40(2), 165-179.
- Lainé, A. (2005). Les principes fondateurs. Chapitre 1. In *VAE, quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis* (p. 35-55). Ramonville Saint-Agne (France) : Érès.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.
- Lejeune, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Livingstone, D.W. (2000). Researching Expanding Notions of Learning and Work and Underemployment : Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices. *International Review of Education*, 46(6), 491-514.
- Mangueneau, D. (1991). *L'analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*. Paris : Hachette
- Mangueneau, D. (1994). *L'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette.
- Martin, J. (2004). The Educational Inadequacy of Conceptions of Self in Educational Psychology. *Interchange*, 35(2), 185-208.
- Martin, J. (2007). Interpreting and Extending G.H. Mead's "Metaphysics" of Selfhood and Agency. *Philosophical Psychology*, 20(4), 441-456.
- Martinot, D. (1995). *Le soi. Les approches psychosociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Mayer, R. et Saint-Jacques, C. (2000). L'entrevue de recherche. In *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p.115-133). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Mead, G.H. (1932). *The Philosophy of the Present*. Chicago : Open court.
- Mead, G.H. (2006). *L'esprit, le soi et la société* (traduction D. Cefaï et L. Quéré). Paris : Presses Universitaires de France (première édition anglaise 1934).
- MELS (2005). *Reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique. Cadre général - cadre technique*. Québec : Direction générale des programmes et du développement, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- MELS (2008). *Guide de gestion de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle. Sanction des études*. Québec : Direction de la sanction des études, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- MEQ (2003a). *Politique d'évaluation des apprentissages. Formation générale des jeunes. Formation générale des adultes*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

- MEQ (2003b). *Rapport sur l'évaluation du cheminement particulier de formation visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans (ISPJ)*. Québec : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, ministère de l'Éducation du Québec.
- MEQ (2004). *Élaboration des programmes d'études professionnelles. Guide de conception et de production d'un programme*. Québec : Direction générale des programmes et du développement, ministère de l'Éducation du Québec.
- Michaud, G., Dionne, P. et Beaulieu, G. (2006). *Le bilan de compétences. Regards croisés entre la théorie et la pratique*. Québec : Septembre éditeur.
- Mosès, S. (2001). Émile Benveniste et la linguistique du dialogue. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 32 (4), 509-525.
- Mucchielli, A. (2002). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Les avancés en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Pagé, C., Bérubé, C., Lemelin, C. et Saint-Pierre, C. (2004). *Cap sur l'apprentissage tout au long de la vie. Rapport du comité d'experts sur le financement de la formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.meq.gouv.qc.ca/REFORME/formation_con/Rapport/>.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin (1^{re} éd. 2003).
- Papen, U. (2005). *Adult Literacy as Social Practice. More than skills*. London : Routledge.
- Papen, U. (2009). Literacy, Learning and Health – A social practices view of health literacy. *Literacy & Numeracy Studies*, 16(2), 19-34.
- Papen, U. (2010). Literacy mediators, scribes or brokers? The central role of others in accomplishing reading and writing. *Langage et société*, 133, 63-82.
- Papen, U. et Walters, S. (2008). *Literacy, learning and health*. Research report. London : National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy.
- Prasad, P. (2005). *Crafting Qualitative Research. Working in the postpositivist traditions*. New-York : M.E. Sharpe.
- Presse, M.-C. (2003). Expliciter l'implicite : quand tout commence par une lettre à un ami. *Perspectives documentaires en éducation*, 58, 69-78.

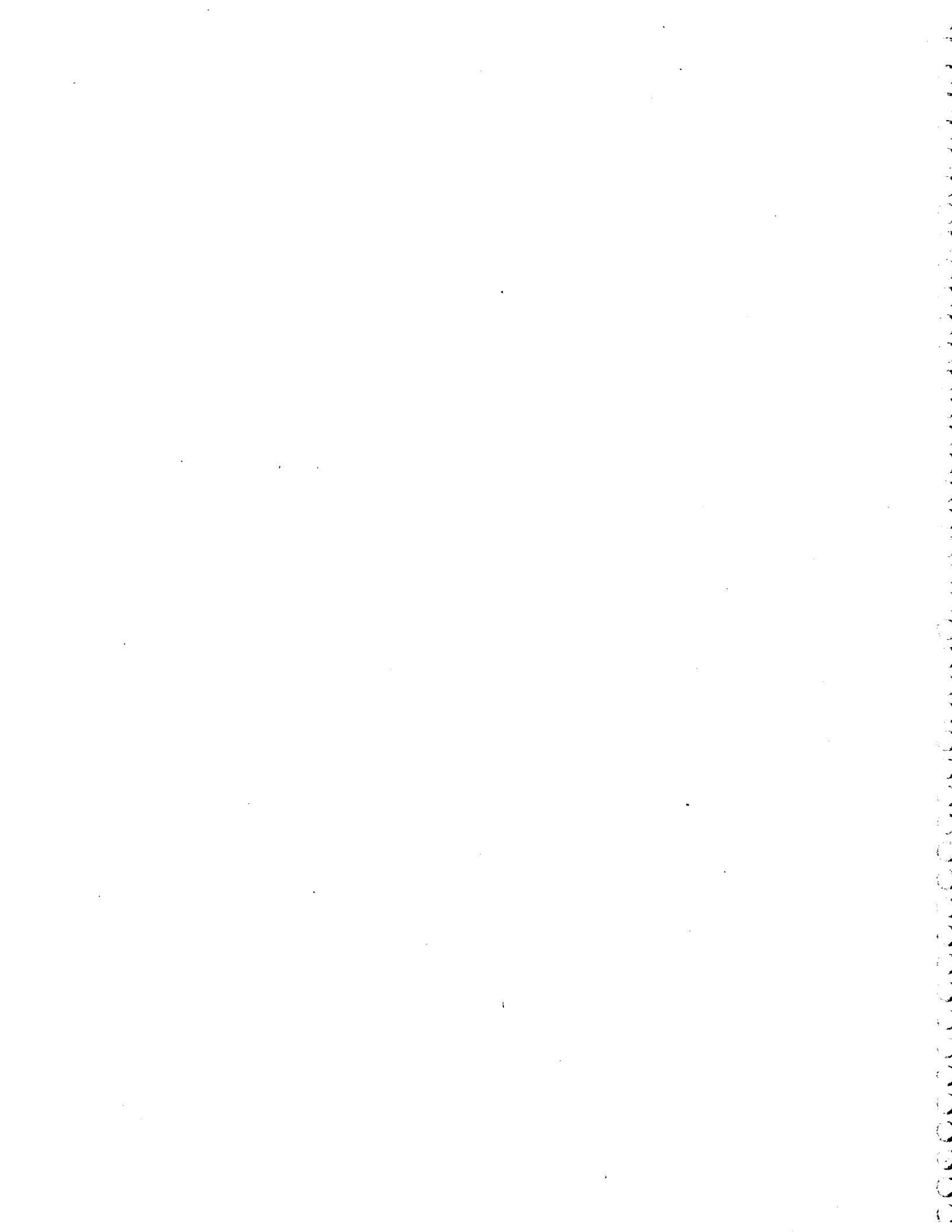
- Presse, M.-C. (2004). Entre intention et réalité, les obstacles à la validation des acquis. *Éducation permanente*, 158(1), 141-151.
- Presse, M.-C. (2008). La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) : une nouvelle forme d'exclusion? Analyse critique de la VAE des personnes faiblement scolarisées. *Contradictions*, (123), 1-110.
- Prot, B. (1998). Travail réel et formalisation de l'expérience. Quatre essais sur les rapports entre coanalyse et activité de travail. *Éducation permanente*, 135(2), 109-114.
- Prot, B. (2009). La double vie du collectif dans les acquis individuels. In R. Bélisle et J.-P. Boutinet (dir), *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour qui? Pour quoi?* (p. 15-41). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Revuz, C. (1990). « Moi, écrire...? ... Je... » ou comment aider les formateurs à écrire sur leurs pratiques. *Éducation permanente*, 102, 83-100.
- Robert, A.D. et Bouillaguet, A. (2007). *L'analyse de contenu* (coll. Que-sais-je ?). Paris : Presses Universitaires de France (1^{re} éd. 1997).
- Rochette, M. et Lapierre, L. (2007). *Les onze univers de compétences génériques*. Victoriaville : Service d'accueil et de référence de la Commission scolaire des Bois-Francis. Document téléaccessible à l'adresse <http://reconnaisancedesacquis.ca/documents/File/Univers_de_compences_generiques.pdf>.
- Savard, R. (1990). *Counseling d'emploi. Démarche d'insertion et d'adaptation professionnelles*. Sherbrooke : CFP.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 235-255). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Shalin, D.N. (1986). Pragmatism and social interactionism. *American Sociological Review*, 51, 9-29.
- Solar, C. et Bélisle, R. (2009). La reconnaissance des acquis au Québec : une histoire qui a du genre. In R. Bélisle et J.-P. Boutinet (dir), *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour qui? Pour quoi?* (p. 43-69). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Stanfield, J.H. (1987). Archival Methods in Race Relations Research. *American Behavioral Scientist*, 30(4), 366-380.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.

- Thériault, V. (2008). *La présence de l'écrit dans la vie de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke.
- UNESCO (1997). *Éducation des adultes. La Déclaration de Hambourg. L'agenda pour l'avenir*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.unesco.org/education/uie/confitea/pdf/con5fra.pdf>>.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). Les enjeux et les discours de recherche. In *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.) (p. 58-79). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université.
- Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles : Édition De Boeck.
- Yin, R.K. (1994). *Case study Research. Design and Mehtods* (2e éd.). Thousand Oaks : Sage Publications.



ANNEXE A

CERTIFICAT ETHIQUE





Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

Espaces d'apprentissage d'adultes ayant obtenu une reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences au secondaire

Rachel Bélisle

Professeure à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle
Université de Sherbrooke

Projet financé par le CRSH - Programme de subvention ordinaire

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec les êtres humains*.

Membres du comité

Eric Yergeau, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

Lise St-Pierre, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

Serge Striganuk, professeur à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

Johanne Lebrun, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire

Phillippe Maubant, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire

Micheline Loignon, membre représentante du public

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

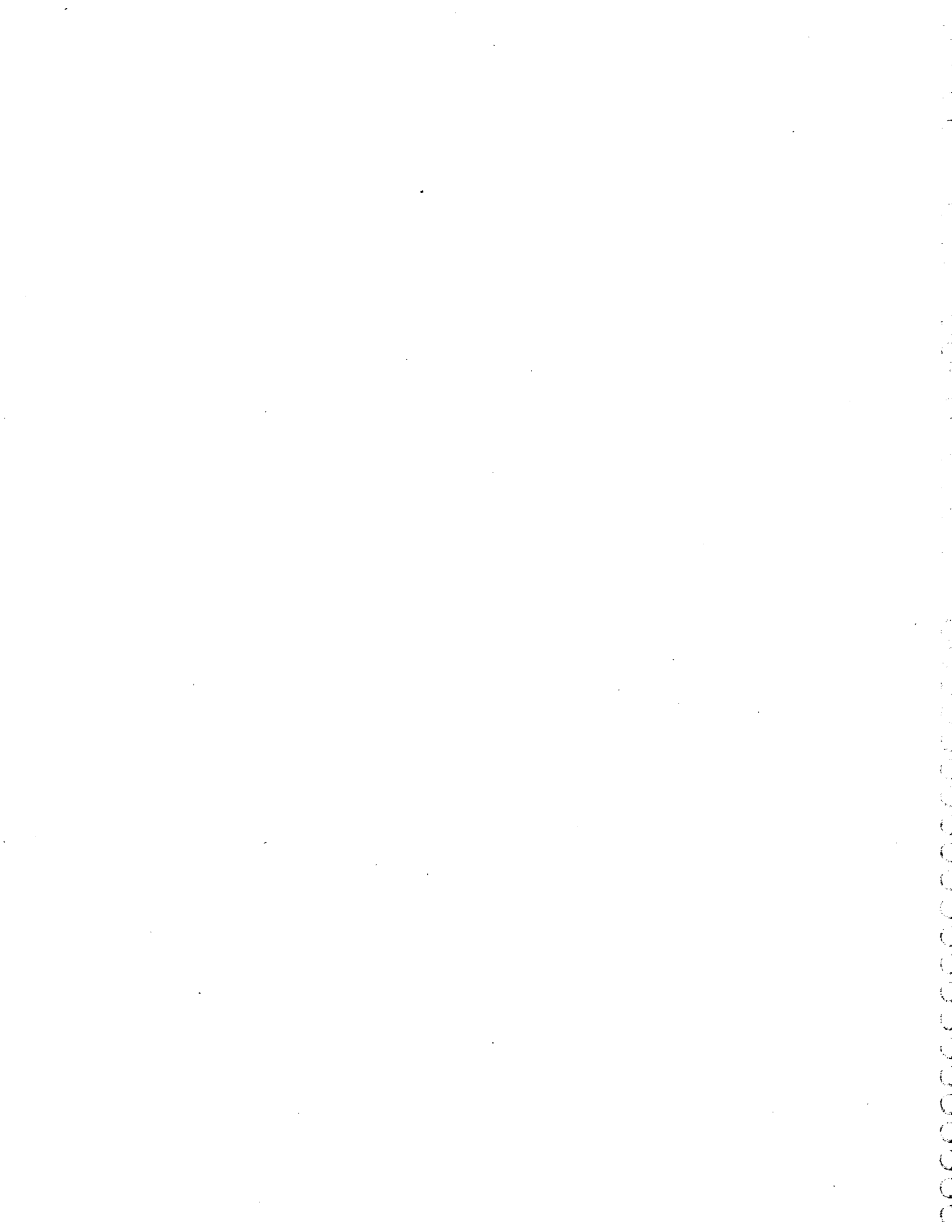
Eric Yergeau, 25 août 2008



ANNEXE B

**MODÈLE DE LA LETTRE D'INFORMATION À L'INTENTION D'ADULTES
AYANT OBTENU UNE RECONNAISSANCE OFFICIELLE D'ACQUIS OU DE
COMPÉTENCES**

SUIVI DU FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



LETTRE D'INFORMATION À L'INTENTION D'ADULTES AYANT OBTENU UNE RECONNAISSANCE
OFFICIELLE D'ACQUIS OU DE COMPÉTENCES

Projet de recherche

***Espaces d'apprentissage d'adultes ayant obtenu
une reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences au secondaire***

Projet de recherche financé par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH No 410-2008-164)

Rachel Bélisle, chercheuse principale, professeure, Faculté d'éducation,
Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA), Université de Sherbrooke

Invitation à participer au projet de recherche

Vous avez obtenu des unités pour un ou deux *Univers de compétences génériques* ? Nous vous invitons à participer à une recherche dont le but est de connaître et comprendre les expériences significatives d'apprentissage, dans différents milieux et espaces de vie (ex. : au travail, à l'école, à la maison, dans le bénévolat, via Internet), chez des adultes ayant obtenu une reconnaissance officielle d'acquis et de compétences au niveau secondaire. Nous souhaitons rencontrer une quarantaine d'adultes et étudier les dossiers qu'ils ont préparés pour obtenir cette reconnaissance. De plus, nous étudierons différents documents pour nous aider à atteindre notre but et rencontrerons une dizaine de personnes qui travaillent dans un centre d'éducation des adultes ou un centre de formation professionnelle dans le domaine de la reconnaissance des acquis et des compétences.

En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à autoriser [nom de l'organisme] à nous donner accès à votre dossier (dossier de l'élève) incluant les documents préparés pour l'obtention d'une reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences et à nous autoriser à en faire une copie numérique. Votre participation consiste aussi à participer à une entrevue de recherche à l'automne 2009 avec une ou un interviewer de notre équipe de recherche, dans un endroit qui sera déterminé avec vous. La rencontre durera environ une heure et demie (90 minutes). Cette rencontre sera enregistrée et nous la transcrivons pour pouvoir l'analyser. Il est possible que nous communiquions avec vous après l'entrevue si nous constatons que certaines informations sont manquantes. L'étude de votre dossier et l'entrevue porteront sur la description de vos apprentissages incluant les différents milieux où vous les avez faits.

Est-il obligatoire de participer?

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire, Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps. Lors de l'entrevue, vous pouvez refuser de répondre à certaines questions.

Qu'est-ce que l'équipe du projet de recherche fera des données recueillies?

Les informations que vous accepterez de nous donner seront traitées de manière à conserver votre anonymat. Une fois l'analyse des données recueillies faite, nous préparerons des notes de recherche et des communications écrites et orales. Si cela vous intéresse, nous pourrions vous informer de la mise en ligne des notes de recherche. Lors de la publication des résultats, sous forme orale ou écrite, aucune information ne sera divulguée avec l'identification de quelque participant aux entrevues que ce soit. Si des extraits d'une entrevue étaient utilisés dans une présentation, orale ou écrite, des résultats de recherche, vos prénom et nom ne seront jamais utilisés. Toutefois, les personnes qui vous connaissent bien et qui savent que vous participez à ce projet (par exemple les intervenants du centre auquel vous vous êtes adressé pour obtenir une reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences) pourraient reconnaître certains de vos propos.

Vos coordonnées ainsi que tout document papier recueilli lors de l'entrevue seront conservés sous clé dans un local de l'Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA) et les seules personnes qui auront accès au classeur sous clé sont la chercheuse principale et la professionnelle de recherche. Les données informatiques seront conservées dans des ordinateurs sécurisés et seront protégées par un mot de passe pour s'assurer que personne d'autre que l'équipe de recherche n'y ait accès. Une sélection des données ayant subi un traitement initial pourra être accessible à des étudiantes et étudiants qui démontrent de bonnes capacités de recherche et un souci éthique et qui utiliseront cette sélection de données pour préparer un essai, un mémoire ou une thèse. Compte-tenu de la richesse des données que nous recueillerons, nous pourrions procéder à des analyses secondaires (projets en éducation et formation des adultes ayant d'autres buts que le présent projet et cours en méthodologie) afin d'optimiser la contribution des participantes et participants en évitant une nouvelle sollicitation sur le même sujet.

Y-a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfiques?

Les risques associés à votre participation sont limités et notre équipe de recherche s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou y remédier. En aucun cas la participation à cette étude ne remettra en question la décision du *Centre d'éducation des adultes* de vous reconnaître des compétences génériques. Le principal inconvénient est le temps passé à participer au projet, soit le temps requis pour fixer un rendez-vous, participer à une rencontre d'environ 90 minutes et, si nécessaire, compléter par téléphone ou lors d'une deuxième rencontre, des informations manquantes. Outre le sentiment positif de contribuer au développement des connaissances et à l'amélioration des pratiques, la participation et la possibilité de prendre connaissance de notes de recherche, pour les personnes nous en ayant manifesté l'intérêt, fait partie des bénéfices potentiels. De plus, la participation à cette recherche pourrait vous aider à prendre du recul face aux expériences d'apprentissage vécues et à donner encore plus de valeur à ces expériences.

Une compensation financière de 40 \$ vous sera remise à la fin de chaque rencontre.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez surtout pas à communiquer avec Rachel Bélisle, chercheuse principale de cette étude au _____ ou _____ poste _____ ou _____

Un très grand merci pour votre intérêt pour cette recherche.

Rachel Bélisle, professeure agrégée, ÉRTA, Université de Sherbrooke
 Guylaine Michaud, professeure agrégée, ÉRTA, Université de Sherbrooke
 Sylvain Bourdon, professeur titulaire, ÉRTA, Université de Sherbrooke
 Suzanne Garon, professeure titulaire, ÉRTA, Université de Sherbrooke



Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ADULTES

J'ai pris connaissance de la lettre d'information au sujet du projet **Espaces d'apprentissage d'adultes ayant obtenu une reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences au secondaire**. J'ai compris que je serai rencontré pour une entrevue d'environ 90 minutes. J'ai compris les conditions, les bienfaits et les risques possibles de ma participation. J'ai également compris qu'il pourrait y avoir des analyses secondaires des données recueillies au cours de ce projet.

J'ai également compris que je pouvais communiquer avec Rachel Bélisle, chercheuse principale de cette étude (au _____ ou _____ poste _____ ou _____) si j'ai des questions supplémentaires sur cette étude.

J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet de recherche.

Merci de cocher les énoncés auxquels vous donnez votre consentement

- J'accepte que [nom de l'organisme] donne accès à mon dossier (dossier de l'élève) incluant les documents préparés pour l'obtention d'une reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences
- J'accepte que l'équipe de recherche numérise (scan) ce dossier.
- J'autorise l'équipe de recherche à communiquer avec moi avant l'entrevue pour prendre rendez-vous.
- J'accepte de faire une entrevue de recherche sur mes apprentissages incluant les différents milieux où je les ai faits.
- J'autorise l'intervieweuse ou l'intervieweur à me contacter après l'entrevue pour des informations complémentaires si nécessaire.
- Je souhaite être informé par courriel de la mise en ligne des notes de recherche sur le site de l'ÉRTA

J'accepte librement de participer à ce projet de recherche

Nom :

Signature :

Date :

Adresse électronique (courriel) :

Téléphone (maison) :

Téléphone (travail) :

Téléphone (autre) :

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des personnes participantes. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet (consentement à collaborer, confidentialité, etc.), communiquez avec André Balleux, président de ce comité, au



ANNEXE C

**EXTRAIT DU GUIDE D'ENTREVUE POUR LES ADULTES EN FORMATION
GÉNÉRALE DES ADULTES**



**EXTRAIT DU GUIDE D'ENTREVUE POUR LES ADULTES EN FORMATION
GÉNÉRALE DES ADULTES**

➤ Pouvez-vous me parler de comment ça s'est passé pour vous la réalisation des Univers de compétences génériques depuis le moment où vous avez eu de l'information sur la façon de procéder jusqu'au moment où vous avez reçu vos résultats.

- Information
- Élaboration de la Banque de renseignements
- Carnet de réalisations (incluant sa préparation et l'annonce des résultats)
- Dernière épreuve écrite (incluant sa préparation et l'annonce des résultats)

➤ Pouvez-vous me parler de ce qui a facilité la préparation des documents des Univers de compétences génériques.

- Le type de questions posées
- Le fait de la faire en individuel
- Le fait que ça puisse se faire par écrit
- Le fait d'avoir plusieurs compétences génériques

➤ Pouvez-vous me parler de ce qui a rendu difficile la préparation de ces documents.

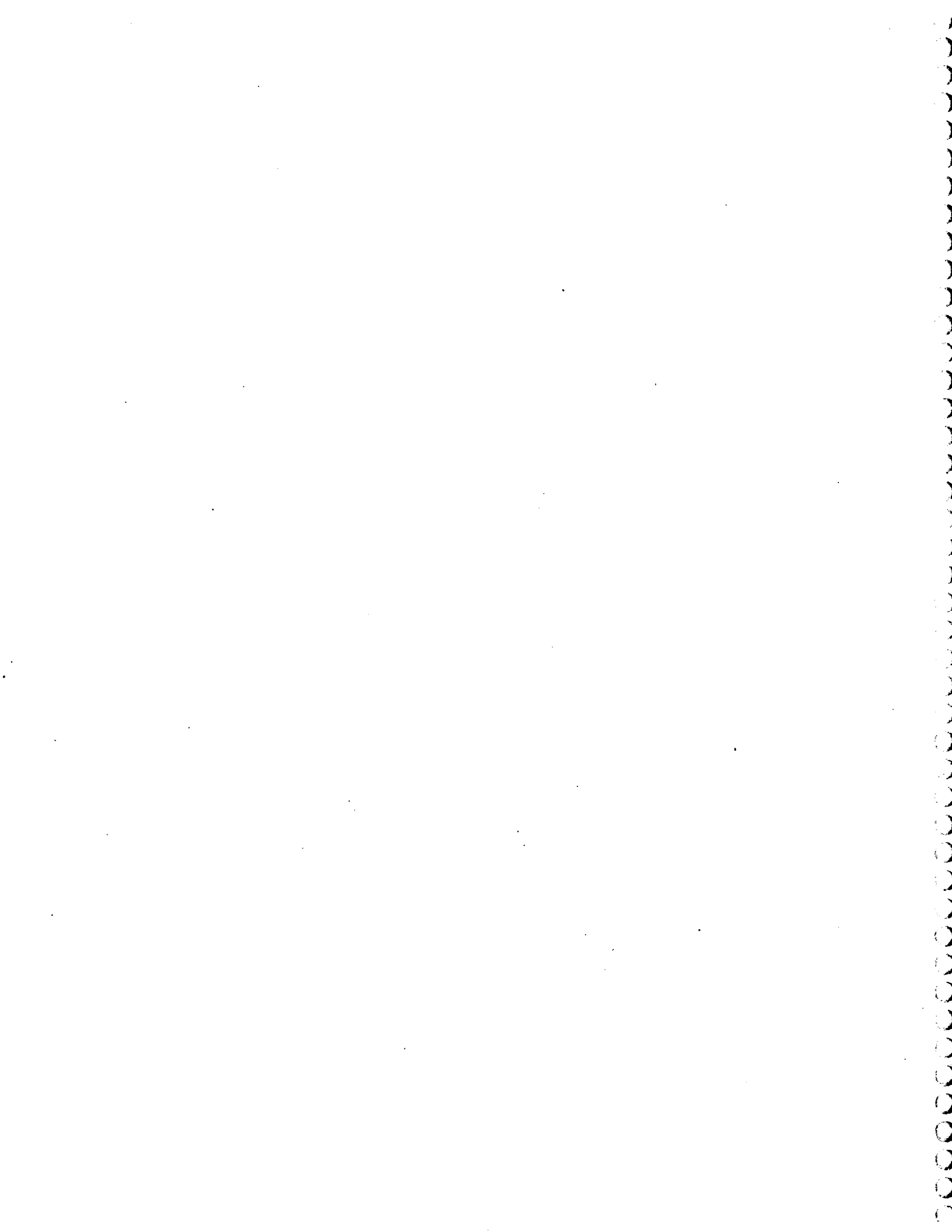
- Le type de questions posées
- Le fait de la faire en individuel
- Le fait que ça puisse se faire par écrit
- Le fait d'avoir plusieurs compétences génériques

➤ Pouvez-vous me dire ce que ça vous a fait vivre de mettre par écrit, faire lire et corriger des apprentissages parfois très personnels dans les Univers.

- Sentiments, par exemple stimulé/gêné
- Préoccupé par les fautes d'orthographe
- Besoin de faire un brouillon et de se relire avant de le faire lire par évaluateur

➤ D'après vous, quelles améliorations seraient à apporter aux Univers de compétences génériques?

Source : Bélisle, R., Michaud, G. et Bourdon, S. (2010). *Guide d'entretien avec des adultes ayant obtenu des unités via les Univers de compétences génériques (FGA)* [Document interne]. Sherbrooke, ÉRTA, Université de Sherbrooke.



ANNEXE D

**THÈMES EN PROVENANCE DU PROJET SOURCE MOBILISÉS POUR
L'ANALYSE THÉMATIQUE DU TRAVAIL DU MEMOIRE**



Thèmes en provenance du projet source mobilisés pour l'analyse thématique du travail
du mémoire

Thèmes	Définitions
Accueil/information	Tout matériel se rapportant à la prise de contact entre un adulte et le service de reconnaissance des acquis. Couvre notamment le choix des <i>Univers</i> à réaliser.
Conseil/ accompagnement/ transmission des résultats	Tout matériel se rapportant à des échanges entre un adulte et une personne du service spécialisé RAC, une fois que l'adulte a commencé la démarche officielle.
Référentiel RAC	Tout matériel se rapportant au référentiel RAC, soit le libellé de compétences de la mesure RAC concerné et les attentes des autorités concernées qui servent de référence aux responsables pour structurer l'identification et l'évaluation des apprentissages et compétences.
Instrument prescrit	Tout matériel faisant mention d'un ou plusieurs documents que les adultes doivent utiliser dans le processus de RAC.
Banque de renseignements	Tout matériel se rapportant à la première étape de la mesure des <i>Univers</i> de compétences génériques où l'adulte prépare le dossier qui lui servira à mettre en correspondance certaines de ses expériences avec le référentiel du MELS.
Carnet de réalisations ou Questionnaire- examen ⁴⁴	Tout matériel se rapportant aux deuxième et troisième étapes de la mesure des <i>Univers</i> .
Améliorations à apporter	Tout matériel se rapportant à des idées d'améliorations qui pourraient être apportées à l'une ou l'autre des phases du processus de RAC.
Autre jugement sur la RAC	Tout matériel se rapportant au regard critique sur la reconnaissance des acquis non couvert par les autres rubriques.
Usage du papier et	Tout matériel faisant mention de l'obligation, la nécessité, le

⁴⁴ Le matériel concernant le carnet de réalisations ou le questionnaire-examen a été codé sous le même thème, suite au constat qu'il était souvent difficile, pour plusieurs adultes en entrevue, de faire la distinction entre ces deux instruments. Il faut se rappeler qu'environ deux années séparaient le moment où les adultes ont répondu à ces instruments et le moment de l'entrevue. Cependant, certains adultes arrivaient à faire la distinction et nous avons donc pu faire quelques distinctions, lorsque nécessaire, dans l'analyse des données.

crayon	choix, du plaisir, du déplaisir d'écrire à la main dans un processus de reconnaissance des acquis, en formation ou ailleurs.
Fautes d'orthographe	Tout matériel faisant mention de crainte chez les adultes de faire des fautes ou du fait de faire des fautes d'orthographe, de syntaxe ou autres accros au code écrit.
Stratégies de mise en mots	Tout matériel faisant mention de stratégies utilisées par les adultes, pour trouver les mots justes, articuler leurs idées, répondre aux attentes comme la préparation d'un brouillon, la consultation d'un dictionnaire.
Usage d'un vocabulaire inhabituel	Tout matériel faisant mention d'une confrontation, chez les adultes, à la nécessité de lire ou écrire avec un vocabulaire inhabituel ou nouveau, par exemple un vocabulaire spécialisé qui n'est pas celui utilisé quotidiennement.
Intermédiaires de l'écrit	Tout matériel se rapportant à de l'aide obtenue par des personnes de l'entourage des adultes en processus de reconnaissance des acquis, autre que des personnes dont c'est la fonction, qui aident à préparer un document écrit.

Source : Bélisle, R· Michaud, G. et Bourdon, S. (2010). Arborescence pour l'analyse des données. *Projet Espaces d'apprentissage d'adultes ayant obtenu une reconnaissance officielle d'acquis ou de compétences au secondaire* [Document interne]. Sherbrooke, ÉRTA, Université de Sherbrooke.

ANNEXE E

**THÈMES COMPLÉMENTAIRES SPÉCIFIQUES AU TRAVAIL DU
MEMOIRE**

Thèmes complémentaires spécifiques au travail du mémoire⁴⁵

Thèmes	Définitions
Authenticité	Tout matériel se rapportant au fait de mettre en mots, par écrit, une expérience en tentant de décrire, le plus fidèlement possible, ce qui s'est passé ou au fait de se sentir obligé à écrire des choses sur soi qui risquent de nous exposer au regard des autres. Tout ce qui se réfère au fait d'avoir à parler ou écrire sur soi
Expériences difficiles	Tout matériel où les adultes ont mis en mots des expériences qui pourraient être qualifiées de difficiles, où ils ont pu ressentir des émotions négatives telles que l'échec, la peur, la déception, etc. ou toute expérience où les adultes sont en état de vulnérabilité.
Expériences heureuses	Tout matériel où les adultes ont mis en mots des expériences où ils ont pu ressentir des émotions positives telles que le bonheur, la satisfaction, la fierté, etc.
Faiblesses	Tout matériel où les adultes décrivent certains de leurs points faibles ou à améliorer.
Forces	Tout matériel où les adultes décrivent certaines de leurs qualités et forces personnelles.
Défi non identifié	Tout matériel se rapportant à un défi de mise en mots non identifié dans les autres nœuds existants.

⁴⁵ D'autres nœuds libres ont été créés dans le logiciel qui a servi au codage des données; cependant, ils n'ont pas été mobilisés pour l'analyse des résultats présentés dans ce mémoire et ne sont donc pas définis ici.

ANNEXE E

**THÈMES COMPLÉMENTAIRES SPÉCIFIQUES AU TRAVAIL DU
MEMOIRE**

Thèmes complémentaires spécifiques au travail du mémoire⁴⁵

Thèmes	Définitions
Authenticité	Tout matériel se rapportant au fait de mettre en mots, par écrit, une expérience en tentant de décrire, le plus fidèlement possible, ce qui s'est passé ou au fait de se sentir obligé à écrire des choses sur soi qui risquent de nous exposer au regard des autres. Tout ce qui se réfère au fait d'avoir à parler ou écrire sur soi
Expériences difficiles	Tout matériel où les adultes ont mis en mots des expériences qui pourraient être qualifiées de difficiles, où ils ont pu ressentir des émotions négatives telles que l'échec, la peur, la déception, etc. ou toute expérience où les adultes sont en état de vulnérabilité.
Expériences heureuses	Tout matériel où les adultes ont mis en mots des expériences où ils ont pu ressentir des émotions positives telles que le bonheur, la satisfaction, la fierté, etc.
Faiblesses	Tout matériel où les adultes décrivent certains de leurs points faibles ou à améliorer.
Forces	Tout matériel où les adultes décrivent certaines de leurs qualités et forces personnelles.
Défi non identifié	Tout matériel se rapportant à un défi de mise en mots non identifié dans les autres nœuds existants.

⁴⁵ D'autres nœuds libres ont été créés dans le logiciel qui a servi au codage des données; cependant, ils n'ont pas été mobilisés pour l'analyse des résultats présentés dans ce mémoire et ne sont donc pas définis ici.