

Université de Sherbrooke

Faculté d'éducation

Pratiques de l'écrit de jeunes mères de retour en formation dans Ma place au soleil

par

Jean-Pierre Mercier

Thèse présentée à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Philosophia Doctor (Ph.D.)
Doctorat en éducation

Décembre 2014

© Jean-Pierre Mercier, 2015

Université de Sherbrooke

Faculté d'éducation

Pratiques de l'écrit de jeunes mères de retour en formation dans Ma place au soleil

Jean-Pierre Mercier

Thèse évaluée par le jury composé des personnes suivantes :

Jean-Claude Coallier
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Président du jury

Rachel Bélisle
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Directrice de recherche

Olivier Dezutter
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Codirecteur de recherche

Uta Papen
Department of Linguistics and English Language, Lancaster University

Examinatrice externe

Karine Collette
Faculté des lettres et sciences humaines, Université de Sherbrooke

Examinatrice interne

Isabelle Nizet
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Examinatrice interne

Thèse acceptée le 29 avril 2015

SOMMAIRE

La situation des jeunes mères non diplômées du secondaire soulève des inquiétudes en considération de leurs conditions de vie et de celles de leur enfant, de la faible transmission intergénérationnelle de l'écrit et des obstacles à la participation à la formation structurée qu'elles rencontrent. Or, comme pour les adultes autres non diplômés, les dispositions des jeunes mères non diplômées face à leurs pratiques de l'écrit peuvent entraver leur participation à la formation structurée. Toutefois, les connaissances sur les pratiques de l'écrit des jeunes adultes ou des jeunes mères non diplômés participant à la formation structurée sont encore largement lacunaires. De plus, à ce jour, aucune étude ou recherche ayant les pratiques de l'écrit comme objet d'étude n'a été conduite auprès des jeunes mères participant à la formation générale des adultes, comme c'est le cas de celles qui retournent aux études dans le cadre de la mesure Ma place au soleil (MPAS). Aussi, pour ces raisons et considérant que la participation des jeunes mères non diplômées à la formation structurée est une préoccupation sociale, cette étude s'intéresse aux pratiques de l'écrit de jeunes mères de retour en formation dans la mesure MPAS.

Cette étude s'appuie sur une conception de l'écrit en tant que pratique sociale et fait des emprunts conceptuels et méthodologiques à l'école des *New literacy studies*. Cette étude conçoit l'apprentissage en terme de participation et comme faisant partie intégrante des pratiques sociales de l'écrit. Elle repose aussi sur une conception vygotkienne de l'écrit comme outil en appui à l'activité orientée vers un but.

La stratégie générale de recherche déployée est l'étude de cas de type ethnographique. Les données empiriques sur lesquelles s'appuie cette étude ont été produites tout au long de l'enquête de terrain qui s'est déroulée pendant l'année scolaire 2012-2013 (49 séances de terrain) auprès d'un groupe de jeunes mères

(n=31) et de jeunes pères (n=3) dans un centre d'éducation des adultes (CEA) francophone en milieu urbain. Pendant l'enquête de terrain, six méthodes ont été déployées pour la production des données empiriques : l'observation participante périphérique, l'entretien informel, la prise de photographies des lieux, la collecte d'artefacts, l'entretien semi-dirigé auprès de jeunes mères (n=13) et de personnes intervenantes (personnes enseignantes, n=4; conseillère d'orientation, n=1) et la restitution heuristique d'analyses préliminaires. Le corpus de données empiriques a été l'objet d'une analyse thématique inductive et délibératoire.

Cette étude de cas documente la variété de pratiques de l'écrit de jeunes mères participant à la mesure Ma place au soleil dans un CEA. Les résultats montrent des pratiques scolaires de l'écrit et des pratiques de l'écrit en appui à la vie courante touchant les domaines scolaire, de l'emploi et de la vie domestique. Cette étude soutient la thèse que les jeunes mères rencontrées articulent leurs pratiques de l'écrit à des temporalités différentes dans les situations qu'elles rencontrent, notamment pendant la grossesse, le début de la parentalité et leur retour en formation.

Pour conclure, cette étude pointe des retombées potentielles pour le champ de la recherche sur l'écrit et la littératie, puis pour les milieux de formation ou de pratique. En ce sens, elle s'inscrit dans la perspective de la thématique de l'interrelation recherche-formation-pratique du programme de doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
DÉDICACE	12
REMERCIEMENTS	13
INTRODUCTION	16
PREMIER CHAPITRE – LA PROBLÉMATIQUE	19
1. LA MESURE MA PLACE AU SOLEIL.....	19
2. LA SITUATION DES JEUNES MÈRES	23
2.1 Les conditions de vie.....	23
2.2 La transmission intergénérationnelle de l’écrit.....	24
2.3 Les obstacles à la participation à la formation structurée	27
3. UN ÉTAT DES CONNAISSANCES SUR L’ÉCRIT ET LA LITTÉRATIE CHEZ LES JEUNES ADULTES NON DIPLÔMÉS	31
3.1 L’approche cognitive de la lecture.....	35
3.2 L’approche socioculturelle de l’écriture et de la lecture.....	39
3.3 Un retour sur les deux approches	44
4. L’OBJET D’ÉTUDE ET SA PERTINENCE	45
5. LA QUESTION ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	47
DEUXIÈME CHAPITRE – LE CADRE CONCEPTUEL	48
1. LES TERMES POUR PARLER DES PERSONNES	48
2. LES PRATIQUES DE L’ÉCRIT	50
2.1 Les pratiques vernaculaires et les pratiques dominantes	51
2.2 L’activité, l’outil et le but	52
2.3 L’écrit.....	54
2.4 L’apprentissage par la participation	56
2.5 Le contexte et le domaine	58
TROISIÈME CHAPITRE – LA MÉTHODOLOGIE	61
1. UNE ÉTUDE DE CAS ETHNOGRAPHIQUE.....	61
2. TROIS PRINCIPES DE PRODUCTION DE CONNAISSANCES	62
3. L’ÉTHIQUE	67
3.1 Les principes éthiques.....	67
3.2 L’entrée sur le terrain.....	68
3.3 Le recrutement des personnes interlocutrices	69

3.3.1	Le recrutement des personnes intervenantes	69
3.3.2	Le recrutement des apprenantes et des apprenants	70
3.4	Les décisions éthiques	71
4.	LE DÉROULEMENT DE L'ENQUÊTE DE TERRAIN	73
5.	LES ÉCHANTILLONS	75
5.1	Le site sélectionné	75
5.2	Le groupe sélectionné	76
5.3	L'échantillon d'apprenantes pour l'entretien semi-dirigé	77
5.4	Les personnes intervenantes sélectionnées	78
5.5	L'échantillon de personnes intervenantes pour l'entretien semi-dirigé	78
5.6	L'échantillon événementiel	79
5.7	L'échantillon d'artefacts	79
5.8	La synthèse des échantillons	81
6.	LES MÉTHODES DE PRODUCTION DES SOURCES	81
6.1	L'observation participante périphérique	82
6.2	Le carnet de terrain	83
6.3	Les photographies des lieux	84
6.4	Les entretiens informels	84
6.5	Le journal de terrain	85
6.6	La collecte d'artefacts	86
6.7	Les entretiens semi-dirigés	87
6.8	La restitution heuristique	89
6.9	La synthèse des sources	89
7.	LA MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES	90
7.1	Le temps un : analyses préliminaires et constitution du corpus	92
7.2	Le temps deux : codage du corpus et procédures de validation	96
7.3	Le temps trois : création de matrices et mise en relation	98
7.4	Le temps quatre : introduction des résultats	101
8.	LES EFFETS POSSIBLES DE L'ENQUÊTE DE TERRAIN	102
	QUATRIÈME CHAPITRE – LES RÉSULTATS	109
1.	LE CENTRE D'ÉDUCATION DES ADULTES	109
2.	LES COURS ET LES FORMULES PÉDAGOGIQUES	115
3.	LE GROUPE DE MA PLACE AU SOLEIL	118
4.	LES PRATIQUES SCOLAIRES DE L'ÉCRIT	119
4.1	Les pratiques de l'écrit pour le travail par modules	121
4.1.1	Les pratiques de l'écrit pour la réalisation de modules	121
4.1.2	Les pratiques de l'écrit pour l'évaluation	126
4.2	Les pratiques de l'écrit pour le choix d'un métier	137
4.3	Les pratiques de l'écrit pour apprendre à vivre ensemble	147
4.4	Synthèse	149

5.	LES PRATIQUES DE L'ÉCRIT EN APPUI À LA VIE COURANTE	151
5.1	Les pratiques de l'écrit pour l'engagement dans le monde social	153
5.1.1	Les pratiques de l'écrit pour l'inscription dans le monde social ..	153
5.1.2	Les pratiques de l'écrit pour la participation sociale	158
5.2	Les pratiques de l'écrit pour la réalisation du travail domestique	161
5.2.1	Les pratiques de l'écrit pour les soins	162
5.2.2	Les pratiques de l'écrit pour l'entretien.....	169
5.3	Les pratiques de l'écrit pour l'autorégulation de l'affect.....	178
5.3.1	Les pratiques de l'écrit pour le réconfort.....	179
5.3.2	Les pratiques de l'écrit pour l'éveil.....	183
5.3.3	Les pratiques de l'écrit pour l'apaisement.....	186
5.4	Synthèse	188
6.	DES LIENS ENTRE TEMPORALITÉS ET PRATIQUES DE L'ÉCRIT.....	191
6.1	La temporalité du moment présent.....	192
6.2	La temporalité du moment futur	198
6.2.1	Le registre des événements planifiés	199
6.2.2	Le registre de l'avenir anticipé.....	202
6.3	Synthèse	206
	CINQUIÈME CHAPITRE – LA DISCUSSION.....	208
1.	QUELQUES CONSTATS GÉNÉRAUX	208
2.	RETOUR SUR LES PRATIQUES SCOLAIRES DE L'ÉCRIT.....	211
3.	RETOUR SUR LES PRATIQUES DE L'ÉCRIT EN APPUI À LA VIE COURANTE.....	213
4.	RETOUR SUR LES TEMPORALITÉS.....	216
5.	RETOUR SUR LE CONCEPT DE PRATIQUES DE L'ÉCRIT	218
	CONCLUSION.....	224
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	233
	ANNEXE A – ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE.....	256
	ANNEXE B – LETTRES ET FORMULAIRES DE CONSENTEMENT.....	257
	ANNEXE C – LISTE DES PRÉNOMS ET DES CONSENTEMENTS	278
	ANNEXE D – DÉROULEMENT DE L'ENQUÊTE DE TERRAIN	280
	ANNEXE E – LISTE DES ATTRIBUTS	284
	ANNEXE F – SYNTHÈSE DES FORMULES PÉDAGOGIQUES.....	286
	ANNEXE G – AIDE-MÉMOIRE POUR L'OBSERVATION	291

ANNEXE H – RÈGLES D’ARCHIVAGE DES SOURCES.....	292
ANNEXE I – AIDE-MÉMOIRE POUR LES ENTRETIENS INFORMELS... 	295
ANNEXE J – GUIDES DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS	296
ANNEXE K – CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION.....	332
ANNEXE L – GUIDE DES RENCONTRES DE RESTITUTION	334
ANNEXE M – ARBORESCENCE THÉMATIQUE.....	341

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Démarche d’analyse thématique en quatre temps.....	91
Figure 2 – Corpus des données relatives aux événements de l’écrit liés au cas.....	95

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Sélection des apprenantes de l’entretien semi-dirigé.....	78
Tableau 2 – Synthèse des échantillons.....	81

LISTE DES REPRODUCTIONS

Reproduction 1 – Occupation de l’espace sur un bureau en classe.....	113
Reproduction 2 – Notes de révision pour un examen.....	131
Reproduction 3 – Dépliants recueillis au Salon carrières.....	142
Reproduction 4 – Questions et réponses lors de l’activité élève d’un jour.....	145
Reproduction 5 – Liste de choses à faire.....	172
Reproduction 6 – Notes de renseignements.....	173

DÉDICACE

À Valérie

Pour chaque geste, chaque parole d'encouragement

REMERCIEMENTS

En repensant aux années de doctorat dont la présente thèse est l'aboutissement, je tiens à remercier les organismes et personnes qui ont apporté, de près ou de loin, leur aide à sa réalisation, parce que « tout travail artistique, de même que toute activité humaine, fait intervenir les activités conjuguées d'un certain nombre, et souvent d'un grand nombre de personnes », comme l'écrit Howard Saul Becker (1988, p. 27). En premier lieu, je tiens à remercier le Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA) pour le soutien financier accordé à ce projet de thèse par l'entremise d'une bourse d'étude de même que pour les ressources humaines et matérielles mises à ma disposition. Ce soutien a marqué, d'une part, la première reconnaissance officielle de la pertinence sociale et scientifique de ce projet et, d'autre part, a facilité son avancement. Je tiens également à remercier le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport qui, par l'entremise du programme d'aide financière aux études, a soutenu la fin de mon parcours doctoral.

Je suis profondément reconnaissant envers les apprenantes de Ma place au soleil que j'ai eu la chance de rencontrer. Elles ont été une source d'inspiration et de motivation tout au long de ce projet d'étude. Sans leur collaboration, ce projet n'aurait pas été possible. Je remercie aussi les personnes intervenantes de Ma place au soleil de même que les personnes de l'équipe de direction du CEA où l'enquête a été conduite. En donnant accès à des lieux ou à des documents autrement difficilement accessibles et en donnant généreusement de leur temps, les personnes interlocutrices ont directement contribué à l'avancement des connaissances dans le champ de la recherche sur l'écrit et la littératie et sur l'apprentissage à l'âge adulte.

Aux personnes du secrétariat des études supérieures à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke – je pense notamment à Francine Côté, Sylvie Gagné et Marie-France Noël – qui, en répondant avec diligence à mes

questions, ont facilité le passage des étapes du parcours doctoral : Merci. À mes collègues étudiantes et étudiants à la maîtrise ou au doctorat – David Baril, Marie Cardinal-Picard, Patricia Dionne, Anna Flavia Batista, Marie-Hélène Forget, Sophie Mailhot, Alain Maisterrena, Mattias Pepin, Isabelle Rioux, Eddy Supeno, Virginie Thériault, Hélène Turmel, Marjorie Vidal, entre autres – qui, à travers les rencontres, m’ont fait entrer dans la communauté étudiante et de recherche tout en suscitant chez moi la persévérance : Merci. Ma reconnaissance va aussi à mes professeures et professeurs de l’Université de Sherbrooke qui par le transfert de documents précieux, qui par le partage de connaissances, qui par leurs commentaires constructifs, qui par un bon mot, ont contribué, pendant leur cours ou lors de rencontres moins formelles, à ma formation de chercheur en éducation. Ma reconnaissance va également à la professeure Joëlle Morrissette de l’Université de Montréal : notre rencontre dans mon parcours de doctorant a été décisive pour la suite des choses.

Le chemin, fait de détours, qui a conduit à cette thèse a été parcouru avec la professeure Rachel Bélisle et le professeur Olivier Dezutter de la Faculté d’éducation de l’Université de Sherbrooke. Rachel, pour l’accompagnement que tu m’as offert à titre de directrice de thèse : Merci. Tes commentaires, toujours généreux, sur mes textes ont soutenu mon apprentissage de l’écrit scientifique et du métier de chercheur. Olivier, pour l’ouverture bienfaisante dont tu as fait preuve à titre de codirecteur quand j’ai choisi une perspective théorique différente de celle annoncée : Merci. Rachel et Olivier, merci pour l’accompagnement sur un chemin autre que ceux tracés par l’institution et pour votre présence réactive dans les moments cruciaux. Vos commentaires nombreux et diligents ont été d’une grande importance tout au long de la conduite de ce projet. Notamment, ces commentaires m’ont aidé à approfondir des analyses qui, sans eux, seraient demeurées dans l’ombre ou en surface.

Je tiens également à remercier la professeure Uta Papan de l’Université de Lancaster et les professeures Karine Collette et Isabelle Nizet de l’Université de

Sherbrooke. Vos commentaires et questions dans les rapports d'évaluation et la discussion scientifique lors de la soutenance pointent des voies potentielles pour l'approfondissement du travail d'analyse ou la conduite d'études auprès d'adultes en situation de précarité. Mes remerciements vont aussi au professeur Jean-Claude Coallier pour avoir présidé le jury de la thèse.

Merci aussi à Francine Boisvert pour sa contribution à la révision de plusieurs sections de cette thèse. Ses commentaires m'ont aidé à rendre le texte plus accessible et ainsi à favoriser la rencontre avec les lectrices et les lecteurs.

Pour finir, je pense aux personnes de ma famille ou de mon entourage qui, par leurs encouragements, qui par leur hébergement à Sherbrooke ou dans la région de Montréal, qui par leur intérêt pour mon projet, leur soutien financier direct ou indirect, les heures de gardiennage ou par les services rendus ont contribué à la réalisation de la thèse. André, Audrey-Jeanne, Benoît, David, Denise, Éric, Ève-Léa, Hélène, Huguette, Jolène, Jules-René, Marie-Hélène, Marius, Martin, Nadine, Natacha, Nicolas, Noée, Renée, Robert, Roger, Rose, Valérie : Merci.

INTRODUCTION

Au Québec, les préoccupations sociales en matière d'éducation et de formation des jeunes mères peu scolarisées sont explicites dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002*a*). Compte tenu de leur situation préoccupante, cette étude s'intéresse à la mesure Ma place au soleil (MPAS¹). Cette mesure fait partie de celles ciblées par le Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue visant à adapter l'offre de formation faite « aux jeunes mères désirant continuer ou reprendre leurs études secondaires » (Gouvernement du Québec, 2002*b*, p. 13).

Plus globalement, les engagements de l'UNESCO énoncés dans la Déclaration de Hambourg (UNESCO, 1997*a*) et définis dans l'Agenda pour l'avenir (UNESCO, 1997*b*) insufflent des raisons additionnelles de conduire la présente étude. Plusieurs de ces engagements accordent une attention aux femmes spécifiquement, notamment aux adolescentes enceintes et aux jeunes mères, et visent l'égalité et l'équité en matière d'éducation entre les hommes et les femmes. De plus, le Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (Delors, 1996) demeure une source d'inspiration de la présente étude au regard de l'importance de favoriser et de reconnaître l'éducation et l'apprentissage dans tous les contextes éducatifs : formels, non formels ou informels. En ce sens, cette étude adopte la perspective de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie.

La présente étude de cas ethnographique documente la variété de pratiques de l'écrit de jeunes mères participant à la mesure Ma place au soleil dans un centre d'éducation des adultes (CEA). Cette étude soutient la thèse que les jeunes mères rencontrées articulent leurs pratiques de l'écrit à des temporalités différentes

¹ Dans la présente étude, le sigle MPAS désigne la mesure Ma place au soleil et non seulement la formation soutenue par la mesure.

qui organisent leur existence quotidienne. Elles articulent des pratiques à la temporalité du moment présent suivant un registre de simultanéité et d'immédiateté. D'autres pratiques sont articulées par les jeunes mères à la temporalité du moment futur, suivant un registre des événements planifiés ou un registre de l'avenir anticipé. Puis certaines pratiques jouent sur les deux temporalités. L'ensemble de l'étude conduisant à cette thèse est divisée comme suit.

Le premier chapitre traite de la problématique de l'étude. Il expose d'abord la mesure MPAS, puis les préoccupations relatives aux conditions de vie difficiles des jeunes mères non diplômées², à la transmission intergénérationnelle de l'écrit et aux obstacles à la participation à la formation structurée que ces femmes rencontrent. Ensuite, en prenant appui sur les textes recensés, ce chapitre expose les arguments conduisant au choix de l'objet d'étude avant de présenter la question et les objectifs de recherche.

Le deuxième chapitre présente le point de vue de connaissances retenu pour l'étude des pratiques de l'écrit. Il s'agit d'un point de vue large qui rejoint en bonne partie celui des *New literacy studies (NLS)*³. Ce chapitre expose le concept de pratiques de l'écrit avec les notions et concepts afférents offrant les appuis théoriques mis à contribution du travail de production et d'analyse des données.

² Dans la thèse, l'expression non diplômé désigne des personnes ou groupes de plus de 16 ans qui ne fréquentent plus l'école pour les jeunes et qui ne détiennent pas de diplôme de fin d'études secondaires, au sens où il est question de ce type de diplôme dans la Classification internationale type de l'éducation (UNESCO, 2011). D'autres auteures et auteurs utilisent l'expression peu scolarisé au sens de niveau de scolarité jugé insuffisant pour répondre aux exigences de la société dite du savoir et de l'économie de l'information. L'expression non diplômé marque une distance par rapport au sens normatif de l'expression peu scolarisé. Néanmoins, quand celle-ci est utilisée dans cette thèse, c'est pour demeurer fidèle au sens que les auteures et auteurs cités donnent à cette expression.

³ Les *NLS* se sont développées dans le champ de la recherche sur l'écrit et la littératie à partir des années 1990 en Angleterre, puis dans des pays anglo-saxons et dans plusieurs pays en voie de développement (Barton et Papen, 2010; Fraenkel et Mbodj, 2010). Des auteures et des auteurs de cette école de pensée qui a ouvert la voie à plusieurs études et recherches sur l'écrit et l'apprentissage à l'âge adulte (Barton, 2012; Ivanic *et al.*, 2009; Papen, 2012) utilisent l'expression *literacy studies* sans référence à l'idée de nouveauté. Mais il semble préférable de continuer de nommer cette école comme celle des *NLS* pour la distinguer de l'ensemble des études et des recherches sur l'écrit ou la littératie.

Le troisième chapitre présente la méthodologie de l'étude de cas de type ethnographique, les principes de production de connaissances, l'éthique de l'étude et le déroulement de l'enquête de terrain en six vagues, puis l'argumentation présidant au choix des échantillons et des méthodes de production et d'analyse des données. Ce chapitre se termine par l'analyse des effets possibles des relations avec les personnes interlocutrices sur l'étude de cas.

Le quatrième chapitre présente les résultats de l'étude. Sont exposées, d'abord, les pratiques scolaires de l'écrit, ensuite les pratiques de l'écrit en appui à la vie courante, puis les temporalités auxquelles les jeunes mères articulent les pratiques documentées.

Le cinquième chapitre, réservé à la discussion, met d'abord en relief des éléments qui permettent de porter un regard global sur les pratiques de l'écrit. Ensuite, la discussion met les résultats de l'étude en relation avec ceux d'études ou recherches recensées ou d'autres études ou recherches auxquels les résultats de cette étude font écho. Puis, elle revient sur le concept de pratiques de l'écrit en proposant une réflexion sur celui de pratiques vernaculaires de l'écrit et sur la notion de but à partir de ce que les données empiriques donnent à voir et à penser.

La conclusion revient d'abord sur la réponse que cette thèse propose à la question de recherche, sur les objectifs atteints, puis sur la principale limite de l'étude. Ensuite, elle met en relief les principales contributions ou retombées potentielles de la thèse pour le champ de la recherche sur l'écrit et la littératie, puis pour les milieux de formation ou de pratique. Cette mise en relief est faite dans la perspective de la thématique de l'interrelation recherche-formation-pratique du programme de doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke.

PREMIER CHAPITRE – LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre expose la problématique à l'origine de la présente étude de cas. La première section décrit la mesure MPAS : son origine et ses caractéristiques institutionnelles. La deuxième section met en relief la situation préoccupante des jeunes mères non diplômées de même que celle de leurs enfants. La troisième expose un état des connaissances sur les compétences en lecture et les pratiques de l'écrit des jeunes adultes non diplômés participant à la formation structurée. La quatrième section expose les arguments qui justifient le choix de l'objet d'étude, sa pertinence scientifique, puis sa pertinence sociale. La cinquième présente la question de recherche, puis les objectifs que se donne l'étude pour y répondre.

1. LA MESURE MA PLACE AU SOLEIL

À la fin des années 1990, la situation préoccupante des jeunes mères est à l'ordre du jour du Programme d'action 1997-2000 pour toutes les Québécoises (Secrétariat à la condition féminine, 2000). À la suite de l'élaboration de ce programme, un comité interministériel est formé avec le mandat de cibler toutes les ressources pouvant être mises au service de la prévention des grossesses à l'adolescence et du soutien des jeunes mères (Conseil du statut de la femme, 2004; Secrétariat à la condition féminine, 2006). La mesure MPAS, instaurée par le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS), fait partie de ces ressources jugées prometteuses dès sa mise en œuvre au début des années 2000 (Secrétariat à la condition féminine, 2006).

Le Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002*b*) cible MPAS comme l'une des mesures visant à adapter l'offre de formation faite aux jeunes mères désireuses de poursuivre leurs

études secondaires. S'adressant, pendant près de dix ans, aux jeunes mères chefs de famille monoparentale, MPAS fait partie des actions menées dans le contexte d'application de la Stratégie d'intervention d'Emploi Québec à l'égard de la main-d'œuvre féminine. Cette stratégie vise à utiliser au mieux les ressources d'Emploi Québec pour « favoriser la pleine participation des femmes au marché du travail, en améliorant leur intégration et leur maintien en emploi » (MESS, 2009b, p. 13).

La mesure MPAS peut être définie comme un moyen enchâssé dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue et mis en œuvre pour remédier à la situation préoccupante des jeunes mères non diplômées. Cette mesure intersectorielle découle d'un partenariat et d'une concertation entre des ministères et entre des instances éducatives de type scolaire et d'autres de type non scolaire. Elle fédère des ressources, comme des programmes d'aide financière, des ressources d'organismes communautaires, et des services, comme des services éducatifs et des services d'accompagnement, des services de garde, pour favoriser la persévérance scolaire de jeunes parents non diplômés, leur réussite de la formation structurée préalable à la formation professionnelle ou technique et leur intégration durable au marché du travail (MESS, 2002a, 2005, 2009a, 2010). À l'échelle provinciale, la coordination des ressources et de l'offre de formation de la mesure MPAS repose sur un partenariat entre le MESS et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)⁴. À l'échelle régionale, MPAS repose sur la concertation entre le centre local d'emploi, le CEA et des partenaires comme le centre de la petite enfance, le centre local des services communautaires (CLSC) et des organismes communautaires (MESS, 2002a). Depuis 2000, MPAS est pensée pour que l'accompagnement et l'intégration des jeunes mères au marché du travail rejoignent « tous les domaines de vie des jeunes mères : les relations avec leur conjoint et leur enfant, la gestion du budget, leur choix professionnel, le logement, les problèmes judiciaires et conjugaux, etc. » (MESS, 2002b, p. 2).

⁴ Le 27 février 2015, ces deux ministères sont respectivement devenus celui du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité social et celui de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Depuis 2009, la mesure MPAS s'adresse aussi aux jeunes pères chefs de famille monoparentale de même qu'aux parents vivant en couple. Sont admissibles à cette mesure les parents qui sont âgés de moins de 25 ans, qui ne détiennent pas de diplôme du secondaire et qui sont prestataires de l'assurance-emploi, de l'aide financière de dernier recours ou qui participent au Programme alternative jeunesse⁵ ou qui sont prestataires du Régime québécois d'assurance parentale (MESS, 2010, s.d.). Les jeunes mères souhaitant participer à la formation de MPAS se rendent disponibles afin de poursuivre leurs études en formation générale des adultes (FGA) avant d'entreprendre une formation professionnelle ou technique donnant accès à des emplois en demande sur le marché du travail (*Ibid.*).

Pour les aider à poursuivre leurs études secondaires et susciter leur persévérance en formation, les jeunes mères participant à MPAS reçoivent une subvention octroyée dans le cadre de l'assouplissement de la Mesure de formation de la main-d'œuvre (MFOR). La MFOR vise à aider les adultes à intégrer le marché du travail et à se maintenir en emploi (Gouvernement du Québec, s.d.). Pour favoriser l'accessibilité des jeunes mères à la MFOR, des assouplissements ont été apportés à cette mesure : adaptation du rythme de la formation à cause de contraintes personnelles; abolition du critère concernant le délai d'absence de 24 mois aux études régulières; report possible de l'établissement d'un objectif professionnel à la fin de la formation préalable à la formation professionnelle ou technique; dépassement possible de la période d'admissibilité à la mesure et autorisation à suivre une formation menant à un diplôme d'études collégiales, à condition qu'il conduise au marché du travail (MESS, 2009b).

⁵ Le Programme alternative jeunesse s'adresse aux jeunes âgés de 16 à 25 ans qui souhaitent recevoir un accompagnement personnalisé en vue d'acquies de l'autonomie aux plans personnel, social et professionnel et qui sont admissibles à une aide financière octroyée pour mener une formation permettant d'intégrer le marché du travail (Secrétariat à la jeunesse, 2009).

Fruit d'une collaboration entre le MESS et le MELS, l'offre de formation de la mesure MPAS relevant de la FGA s'actualise dans les services éducatifs à travers les services de formation et, dans la suite des services d'accueil et de référence, à travers les services d'aide à la démarche de formation (Gouvernement du Québec, 2012) offerts par les CEA du Québec.

Les services de formation comprennent les services d'enseignement. Les services d'enseignement offerts aux jeunes mères de MPAS ont plus spécifiquement trait à l'éventail des cours du présecondaire et des premier et second cycles du secondaire. La priorité est donnée aux cours préalables à la formation professionnelle ou technique (MESS, 2002*a*). Depuis le début de la mise en œuvre de la mesure MPAS, la formation de groupes multiniveaux est privilégiée de sorte que les jeunes mères partagent souvent le même horaire de cours (MESS, 2002*a*, 2002*b*, 2009*a*, 2010). La formation d'un groupe demeure cependant un choix local selon le nombre de jeunes mères inscrites à la mesure MPAS (MESS, 2010). Les cours inscrits au profil de formation des jeunes mères sont balisés par les programmes d'études du domaine des langues – comme le cours de français, langue d'enseignement et celui d'anglais, langue seconde – et du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie – comme le cours de mathématique et celui d'informatique (MELS, 2007, 2010). D'autres cours qui sont des préalables spécifiques à l'entrée en formation professionnelle ou technique ou des cours menant à l'obtention du DES peuvent être ajoutés à leur profil de formation, comme le cours de science et technologie ou un de ceux rattachés au domaine de l'univers social, comme le cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté (MELS, 2010). De plus, pour favoriser la persévérance en formation et la réussite un cours relevant du Programme d'études intégration socioprofessionnelle (MELS, 2011) est souvent inscrit à leur profil de formation (MESS, 2010). Quant aux services d'aide à la démarche de formation, ils visent à aider l'adulte à établir son projet de formation en tenant compte de ses expériences personnelles et professionnelles et de ses objectifs (Gouvernement du Québec, 2012).

2. LA SITUATION DES JEUNES MÈRES

La situation des jeunes mères non diplômées est préoccupante, notamment en considération de leurs conditions de vie, de la transmission de l'écrit auprès de leur enfant et des obstacles à la participation à la formation structurée. Les éléments de préoccupation rapportés donnent une idée du contexte ambiant dans lequel elles vivent, mais ils ne concernent pas exclusivement ces femmes.

2.1 Les conditions de vie

Les jeunes mères non diplômées et leurs enfants ont des conditions de vie difficiles. Un grand nombre d'entre elles sont chefs de famille monoparentale. Selon Statistique Canada (2006), parmi les Canadiennes chefs de famille monoparentale ayant un ou plusieurs enfants de 4 ans ou moins, près du tiers sont âgées de 15 à 24 ans. De plus, le Conseil du statut de la femme (2004) a montré que les mères aux études assumant seules leurs responsabilités parentales sont beaucoup plus nombreuses que les pères aux études assumant seuls ces responsabilités et que plus les mères aux études et chefs de famille monoparentale sont jeunes, plus cette tendance va en augmentant.

Les jeunes mères sont aussi nombreuses à être touchées par la pauvreté. Au Québec, en 2002, le Conseil du statut de la femme (2002) estimait le taux de pauvreté à 85 % chez les familles monoparentales dirigées par une femme de moins de 25 ans. Dans un avis paru en 2004 (Conseil du statut de la femme, 2004), cette instance mettait en évidence que l'aide de dernier recours constitue la principale source de revenu de la majorité des mères de moins de 20 ans. Au Canada, depuis

plus de 30 ans, la proportion des familles monoparentales ayant un faible revenu⁶ est plus élevée que chez tous les autres types de familles et cette proportion est plus élevée chez les familles monoparentales ayant à leur tête une femme que chez celles ayant à leur tête un homme (Williams, 2010).

Selon Charbonneau (2003), l'arrêt de la scolarisation avant l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES), le peu sinon l'absence de qualifications professionnelles reconnues, le départ de chez les parents, les ruptures de couple, les déménagements et, pour un grand nombre d'entre elles, les circonstances les obligeant à demander des prestations de sécurité du revenu sont autant de facteurs qui marginalisent les jeunes mères non diplômées sur les plans social, affectif et économique. Celles qui sont chefs de famille monoparentale à la naissance de leur enfant sont moins susceptibles d'avoir été sur le marché du travail ou d'y retourner que celles vivant en couple, comme le signalent Desrosiers, Gingras, Neill et Vachon (2004). Elles sont aussi plus susceptibles que celles vivant en couple de recourir durablement à des prestations de sécurité du revenu (*Ibid.*). Quant aux enfants, Japel, Tremblay et McDuff (2000) montrent que les nourrissons vivant dans une famille monoparentale dont la mère est jeune et peu scolarisée sont les plus susceptibles d'évoluer dans un contexte familial moins favorable à leur développement.

2.2 La transmission intergénérationnelle de l'écrit

En tant que parents, les jeunes mères non diplômées jouent un rôle important auprès de leur enfant sur le plan de la transmission intergénérationnelle de l'écrit. Celle-ci dépasse la seule transmission des supports matériels de l'écrit du parent vers l'enfant et inclut la transmission « de tout ce qui est nécessaire pour s'approprier adéquatement l'héritage matériel en question : goûts, compétences et

⁶ Les familles ayant un faible revenu sont celles qui « consacrent, en moyenne, au moins 20 points de pourcentage de plus de leur revenu avant impôt que la famille moyenne ou le particulier moyen à la nourriture, au logement et aux vêtements » (Statistique Canada, 2006, p. 153).

dispositions à agir, à percevoir ou à juger » (Lahire, 2010, p. 209). Dans une synthèse des recherches sur la littératie⁷ familiale, Saracho (2002) rappelle que nombre d'auteurs et d'auteurs s'entendent sur l'importance du rôle que les parents jouent auprès de leur enfant dans le développement de ses compétences en matière de littératie. D'aucuns (par exemple, Bulanda, 2004; Roberts, Jurgens et Burchinal, 2005) mentionnent que ce rôle est particulièrement associé aux mères. D'ailleurs, dans une étude de Boudreau, Saint-Laurent et Giasson (2006), il a été demandé aux parents (n = 139) de désigner, pour la conduite des observations et de l'entretien sur les interventions en lecture auprès de leur enfant, la personne s'impliquant le plus dans le cheminement scolaire de l'enfant. Près de neuf fois sur dix, il s'agissait de sa mère. Des analyses issues de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ) vont dans le même sens. On y apprend que l'étayage maternel de tâches de numération en situation de collaboration est caractérisé par le transfert de responsabilités de la mère à l'enfant (Caron, Parent, Normandeau, Tremblay et Séguin, 2008).

Mais comme le rappelle Lahire (2010), les processus de socialisation familiale des enfants sont différenciés selon que les parents éprouvent des difficultés avec l'écrit et selon leur niveau de scolarité. La relation entre les difficultés à l'écrit par les adultes non diplômés du secondaire et le niveau de scolarité de leurs parents ont aussi été mis en évidence par l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) (Desrosiers et Robitaille, 2006; Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 2005)⁸.

⁷ Il est à noter que le terme littératie utilisé dans cette thèse n'est pas un outil conceptuel mobilisé pour la production et l'analyse des données. Quand ce terme est utilisé, c'est pour demeurer fidèle au propos des auteurs et des auteurs convoqués.

⁸ Les premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) montrent « une corrélation étroite et positive entre le niveau de scolarité et la maîtrise des compétences » (Statistique Canada, Emploi et Développement social Canada et Conseil des ministres de l'éducation (Canada), 2013, p. 32) en traitement de l'information (littératie, numération et résolution de problèmes dans des environnements technologiques). Comme pour l'EIACA, on peut penser que des études issues du PEICA mettront en relation le niveau de compétence des adultes canadiens avec le niveau de scolarité déclaré de leur parent. La version canadienne du questionnaire contextuel du

Concernant les parents non diplômés, une recherche de Dionne, Saint-Laurent et Giasson (2004) – l'échantillon (n = 174) est constitué à 89 % de femmes – montre que ceux dont les compétences mesurées en lecture et en écriture sont faibles disent faire la lecture à leurs enfants en moyenne une fois par semaine et que ces derniers n'auraient pas souvent l'occasion de voir leurs parents lire et écrire. Dans une étude subséquente, ces mêmes auteures (Dionne, Saint-Laurent et Giasson, 2005) rapportent que l'étayage offert par les parents non diplômés à leur enfant de première année, pendant que celui-ci lit à haute voix, serait peu efficace; cependant il le serait davantage chez les parents plus scolarisés. De plus, les stratégies d'intervention des premiers auprès de leur enfant pendant la lecture à haute voix observée sont significativement associées à l'indice de compétence en lecture⁹ mesuré auprès de leur enfant, lequel est considéré comme faible chez les trois quarts d'entre eux.

Tout de même, Lavoie, Levesque et Sévigny (2001) montrent que les enfants de parents non diplômés participant à un programme de littératie familiale progressent significativement plus sur le plan de la conscience de l'écrit que ceux de parents de même niveau de scolarité n'ayant pas participé à un tel programme. De plus, de jeunes parents non diplômés ayant participé à l'étude de Cournoyer (2007) disent que leur participation à des ateliers d'alphabétisation familiale les a amenés à augmenter le nombre de fois par semaine où ils lisent avec leur enfant. Néanmoins, au Québec, plus du quart des enfants ayant vécu, entre la naissance et l'âge de 7 ans, dans un ménage à faible revenu présentent un retard quant aux aptitudes langagières mesurées dans le cadre de l'ÉLDEQ (Desrosiers et Ducharme, 2006) et les enfants de mères non diplômées vivant dans une famille à faible revenu sont ceux dont le rendement scolaire est le plus faible en première année du primaire (Lemelin et Boivin, 2007), selon des analyses issues de l'ÉLDEQ.

PEICA pose deux questions concernant le niveau de scolarité des parents. Au moment de la mise à jour de la présente problématique (septembre 2014), ces études n'ont pas été publiées.

⁹ Cet indice – aussi appelé formule de Clay – est calculé en pourcentage à partir du nombre d'erreurs (méprises et blocages) divisé par le nombre de mots lus d'un texte suivi (Dionne *et al.*, 2005).

2.3 Les obstacles à la participation à la formation structurée

Le Conseil du statut de la femme (2004) a donné un avis montrant clairement que les mères étudiantes non diplômées du secondaire font face à de nombreux obstacles dans leur cheminement éducatif. On parlera ici d'obstacles à la participation à la formation structurée. La notion de formation structurée a ici un sens large. La formation est dite structurée parce qu'elle vise des objectifs d'apprentissage. Cette notion inclut la formation relevant d'un programme scolaire débouchant sur un diplôme ou une qualification reconnue (on parle aussi d'éducation formelle), la formation non scolaire sans sanction de l'État, par exemple celle visant la préparation à l'emploi (on parle aussi d'éducation non formelle) ou la cohabitation de la formation du type scolaire et de la formation du type non scolaire (Bélisle, 2012).

Les auteures et auteurs cités dans cette section ne se réfèrent pas tous aux catégories d'obstacles à la participation au sens où Cross (1981) de même que Darkenwald et Merriam (1982) définissent ces catégories. Mais les résultats exposés dans les textes cités peuvent être rapportés en termes d'obstacles, car ils montrent des entraves à la participation. Les catégories d'obstacles retenues ici sont les obstacles institutionnels, les obstacles situationnels et les obstacles dispositionnels. Des documents internes du MESS relatifs à l'application ou à l'évaluation de la mesure MPAS (MESS, 2002*a*, 2002*b*, 2005, 2009*a*, 2010) et un avis du Conseil du statut de la femme (2004) nomment de tels obstacles rapportés ici selon ces trois catégories.

Pour Cross (1981), les obstacles institutionnels à la participation renvoient aux pratiques institutionnelles qui excluent ou découragent les adultes de participer à la formation structurée. Darkenwald et Merriam (1982) ajoutent que cette catégorie d'obstacles réfère aussi aux « manques de cours intéressants ou appropriés et aux politiques et pratiques institutionnelles qui imposent des inconvénients, de la

confusion ou de la frustration chez les adultes apprenants¹⁰ » (1982, p. 137). Pour Lavoie, Levesque, Aubin-Horth, Roy et Roy (2004), cette catégorie d'obstacles comprend les aspects de l'offre de formation qui entravent la participation des adultes peu diplômés à la formation structurée, comme les contenus d'apprentissage, les pratiques andragogiques, les horaires, l'éthique du personnel, les lieux de formation.

Comme le mentionne Solar (2005), la disponibilité, ou plus précisément la non-disponibilité, de la formation dans le milieu agit comme obstacle institutionnel à la participation. Si la formation est disponible, encore faut-il qu'elle le soit sur une base non sexiste, c'est-à-dire non restreinte par des critères d'admissibilité à la formation discriminatoires à l'égard des femmes, comme c'est souvent le cas dans des secteurs d'emploi non traditionnels. De plus, cette même auteure rapporte que les comportements des personnels de conseil, d'orientation et de formation œuvrant auprès des femmes peuvent agir comme obstacles à la participation. Elle fait mention de comportements sexistes d'agents des centres locaux d'emploi qui découragent les femmes de participer à certaines formations ou leur refusent l'accès à des formations en invoquant des arguments relatifs à la force physique ou aux difficultés de placement des femmes dans certains secteurs d'emploi non traditionnels. Le Conseil du statut de la femme (2004) mentionne également des comportements discriminatoires à l'égard des mères étudiantes s'engageant dans la formation d'un métier non traditionnel. Leahey (2005) mentionne des obstacles posés par les centres locaux d'emploi à des femmes de niveau de scolarité jugé trop bas pour compléter, dans les délais d'octroi de la subvention associée au retour aux études, une formation menant à l'obtention du DES, d'un diplôme d'études professionnelles (DEP), ou d'une attestation d'études collégiales. De plus, un document interne de MPAS (MESS, 2009a) évoque des contraintes d'accès à distance à la FGA et des choix restreints de formations professionnelles pour les jeunes mères vivant en milieu rural.

¹⁰ Traduction libre de « *Other significant institutional barriers are lack of attractive or appropriate courses and institutional policies and practices that impose inconvenience, confusion, or frustration on adult learners* » (Darkenwald et Merriam, 1982, p. 137).

Concernant les obstacles situationnels, Cross (1981) définit ceux-ci comme se rapportant à la situation dans laquelle une personne se trouve et qui l'amène à renoncer à participer à la formation structurée. En même temps, comme Lavoie et ses collègues (2004) le notent, ces obstacles évoqués peuvent cacher une forme d'attribution externe qui dépend de la valeur attachée à une formation.

Les jeunes mères non diplômées rencontrent souvent des obstacles situationnels d'ordre financier ou familial. Selon certains (Doray, Bélanger et Levesque, 2004; Lavoie, Levesque et Aubin-Horth, 2008), les coûts associés à la formation, par exemple l'achat de matériel scolaire et de vêtements, les frais de gardiennage et de transport, de même que les responsabilités familiales sont des raisons plus souvent mentionnées par des femmes que par des hommes pour ne pas participer à la formation structurée. De tels obstacles sont aussi nommés dans des documents internes relatifs à l'application ou à l'évaluation de MPAS (MESS, 2002a, 2002b, 2005, 2009a, 2010) et dans un avis du Conseil du statut de la femme (2004).

De plus, certains obstacles situationnels relèvent du réseau social. Comme Larue, Malenfant, Lazure, Côté, Jetté et Beauparlant (2008) le signalent, lorsque les pères ou les conjoints se mêlent peu de l'éducation de l'enfant et offrent peu de soutien financier, ils se posent en obstacles à la participation. Cette situation devient grave quand certaines femmes subissent, comme d'aucuns en font mention (Aubin-Horth, 2007; Charbonneau, 2003; Lavoie *et al.*, 2008; MESS, 2002a, 2002b), de la pression, voire de la violence visant à les dissuader de participer à la formation structurée.

Pour ce qui est des obstacles dispositionnels, ils désignent, selon Cross (1981), les attitudes et perceptions de soi comme apprenant qui entravent la participation à la formation structurée. Dans sa recherche conduite auprès de femmes non diplômées, Belzer (2004) montre que leurs expériences scolaires amènent

certaines d'entre elles à éprouver un sentiment d'ambivalence par rapport aux pratiques institutionnelles ou à celles des personnes enseignantes. Lavoie et ses collègues (2004) parlent aussi du sentiment d'ambivalence que les mères peu scolarisées peuvent éprouver par rapport à la formation structurée. Le fait d'être femmes, mères et de devoir se former les amène à se sentir « déchirées entre leurs désirs personnels [...] et le sentiment qu'elles doivent être toujours présentes et disponibles auprès de leurs enfants » (*Ibid.*, 69). De leur côté, Larue, Malenfant, Lazure, Côté, Jetté et Beauparlant (2008) mentionnent que la persévérance en formation est influencée par le niveau d'autonomie financière auquel aspirent les jeunes mères par rapport à leur conjoint actuel ou éventuel ou par rapport à l'État, et par la valeur qu'elles attribuent à une formation menant potentiellement à de meilleures conditions de travail. Des documents internes du MESS (2002a, 2005) parlent de découragement, de manque d'intérêt ou de difficultés d'apprentissage évoqués par des jeunes mères pour interrompre leur participation à MPAS. Dans un avis sur les mères étudiantes, le Conseil du statut de la femme (2004) mentionne qu'elles sont nombreuses à s'estimer incapables de poursuivre des études ou que leur motivation pour les études est fragile. En même temps, on peut penser, comme Lavoie, Levesque et Aubin-Horth (2008) le rapportent à propos des parents peu scolarisés, ou encore Lycke (2010) et Zachry (2005) à propos de jeunes mères non diplômées, que le fait d'être parent d'un enfant dispose favorablement de nombreuses jeunes mères envers la formation structurée.

Par ailleurs, Lavoie et ses collègues (2008) montrent que les dispositions des adultes peu scolarisés mobilisées dans leurs pratiques de lecture et d'écriture¹¹

¹¹ Partant de cette recherche, il est impossible de parler de pratiques de l'écrit comme en parlent les auteures et auteurs qui font de celles-ci leur objet d'étude, c'est-à-dire en considérant leur étude comme devant toujours être contextualisée. Lavoie et ses collègues (2004) parlent de pratiques et d'activités de lecture et d'écriture dans leur canevas d'entrevue et dans les résultats de recherche exposés. Dans leur canevas d'entrevue, le terme pratiques est utilisé pour poser quelques questions sur les activités de lecture et d'écriture des adultes interviewés « dans la vie de tous les jours » ou dans leur « emploi » (*Ibid.*, p. 262-263). Si les termes pratiques et activités semblent être utilisés de façon interchangeable dans les résultats exposés, c'est surtout l'idée d'activités de lecture et d'écriture qui est

peuvent entraver la participation, au sens où ces pratiques restreignent leurs motifs de participer à la formation structurée pour améliorer leurs compétences en lecture ou en écriture. Ceci, au même titre que ce que l'on sait des autres obstacles à la participation, est préoccupant, car les résultats des deux précédentes enquêtes internationales sur la littératie chez les adultes (Statistique Canada, 1996; Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 2005) montrent que cette participation joue en faveur du rehaussement des compétences en littératie des adultes, de celles de leur enfant de même que de leurs conditions de vie.

Toutefois, la recherche de Lavoie et ses collègues (2004) porte sur les obstacles à la participation sans traiter de façon centrale les pratiques de lecture et d'écriture des adultes peu scolarisés. Pour avoir une idée des pratiques de l'écrit des jeunes mères non diplômées participant à la formation structurée, il faut se tourner vers d'autres études ou recherches, en élargissant la sélection des textes scientifiques à recenser au groupe de référence le plus proche, soit celui des jeunes adultes non diplômés participant à la formation structurée.

3. UN ÉTAT DES CONNAISSANCES SUR L'ÉCRIT ET LA LITTÉRATIE CHEZ LES JEUNES ADULTES NON DIPLÔMÉS

Les textes scientifiques sur l'écrit ou la littératie demandent d'entrer dans un champ de recherches et d'études où il est fréquent qu'un même mot désigne des construits différents. À titre d'exemple, le terme anglais *literacy* désigne, comme le montre Bélisle (2006, 2008, 2012), tantôt le système d'écriture, la compréhension en lecture, ou l'enseignement et l'apprentissage du code écrit, tantôt les compétences ou capacités en écriture ou en lecture, tantôt les pratiques sociales de l'écrit. Les différentes conceptions de l'écrit et de la littératie sont liées à des approches, au sens de disciplines de référence et de systèmes de significations, de concepts et de

présente dans les textes issus de leur recherche (Lavoie *et al.*, 2004; Lavoie *et al.*, 2008), au sens commun de pratiquer la lecture et l'écriture.

méthodes, qui ne sont pas toujours compatibles (Bélisle et Bourdon, 2006). Aussi, les textes recensés dans le cadre de la présente étude ont été regroupés selon l'un ou l'autre des deux grands types d'approches empruntées par les recherches ou études dont ces textes sont issus : l'approche cognitive ou l'approche socioculturelle. Un avis récent du Conseil supérieur de l'éducation (Conseil supérieur de l'éducation, 2013) fait une distinction apparentée entre, d'un côté, une perspective associée à la mesure du niveau de compétences en littératie et, de l'autre, une perspective associée au rapport à l'écrit¹².

Pour la recension des textes, les revues suivantes ont été systématiquement dépouillées : *Éducation et didactique*, *Langage et société*, *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, *Recherches : revue de pédagogie et de didactique du français*, *Revue française de pédagogie*, *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*/*Journal of applied research on learning* (dans la sphère francophone); *Journal of Literacy Research, Language and Education*, *Literacy and Numeracy Studies*, *Review of Adult Learning and Literacy* (dans la sphère anglophone). Les banques de données suivantes ont également été consultées : *Érudit*, *Familia*, *Francis et Repère*, *Academic Search Complete*, *Education Research Complete*¹³, *ERIC* et *Social work abstracts*, *ProQuest Dissertations and Theses* et *Science Direct* de même que le catalogue en ligne de l'éditeur *Routledge* et *Archives Canada*, le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine, *COMPAS* ainsi que le site internet de la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires

¹² Mais cet avis (Conseil supérieur de l'éducation, 2013) élude les différences conceptuelles, méthodologiques et épistémologiques conduisant à la production de connaissances de types différents propres à chaque perspective ou approche. De plus, les études empiriques ayant pour objet la littératie et sur lesquelles s'appuie l'avis sont issues de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes ou, pour la vaste majorité, de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, respectivement conduites au début des années 1990 et des années 2000. L'avis tient peu compte des études ou recherches indépendantes dans le champ de la recherche sur l'écrit et la littératie.

¹³ Entre la 1^{re} recension des textes et sa dernière mise à jour, cette banque de donnée a été fusionnée à la banque *Education source*. La recension des textes dans cette banque a été faite de la même manière qu'avec les autres banques de données au moment de la dernière mise à jour.

du Québec, celui de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes et celui de la Base de données en alphabétisation des adultes¹⁴.

La recherche de textes a été faite par la combinaison de mots-clés coordonnés par les opérateurs booléens OR et AND et identifiés dans le champ des descripteurs, du titre ou dans celui du résumé, voire dans les textes recensés ou par une première lecture partielle ou complète chaque fois qu'il était jugé nécessaire de le faire pour juger de leur pertinence pour la présente étude. Les mots-clés retenus pour la recherche dans les banques de données et sites internet sont les suivants : *lecture/reading*, *écriture/writing*, *littératie/literacy* pour ce qui concerne l'objet d'étude; *jeunes adultes/young adults*, *décrocheurs/dropouts*, *non diplômés/peu scolarisés/low schooled/low skilled* pour ce qui concerne le groupe de référence; *éducation formelle/formal education*, *éducation non formelle/non formal education*, *centre d'éducation des adultes/continuing education center*, *centre d'alphabétisation/literacy center* pour ce qui concerne le contexte éducatif. Quand c'était possible, des alertes ont été programmées afin de demeurer informé des textes récents qui touchent l'objet d'étude. La recension systématique des écrits a été faite une première fois à l'hiver 2012, puis elle a été régulièrement mise à jour. La dernière recension systématique des écrits par le dépouillement des revues et l'usage de mots-clés dans les moteurs de recherche des banques de données date de septembre 2014.

Les textes recensés ont été sélectionnés à partir des cinq critères suivants.

- (1) Les textes scientifiques devaient avoir été publiés depuis les dix dernières années.
- (2) Ils devaient être issus de recherches ou études empiriques ayant pour objet d'étude l'écriture ou la lecture au sens large.
- (3) Ces recherches ou études devaient avoir été conduites dans des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques.
- (4) Leur échantillon devait être constitué de jeunes

¹⁴ À cause de l'abolition de son financement par le gouvernement Harper, il n'a pas été possible, à l'aide de l'outil d'accès distant (Copian) à cette dernière banque de données, de mettre à jour les textes scientifiques sur l'écriture ou la lecture récemment archivés.

adultes non diplômés ou d'une proportion importante de ceux-ci. (5) Les jeunes adultes devaient, au moment du recrutement, participer à une activité de formation structurée à laquelle participaient en nombre significatif des jeunes adultes non diplômés. Sont considérés comme jeunes adultes participant à la formation structurée ceux qui font partie de la tranche d'âge des 16-24 ans. Au Québec, cette tranche d'âge est celle des jeunes adultes non diplômés n'étant plus soumis à l'obligation de fréquentation scolaire et se trouvant dans des contextes éducatifs adaptés pour eux, comme ceux documentés exhaustivement par l'enquête de Bourdon et Bélisle (2011) et celle de Desmarais (2003). Sont considérés comme non diplômés les jeunes adultes qui ne fréquentent plus l'école pour les jeunes et qui, en référence à la Classification internationale type de l'éducation (UNESCO, 2011), ne détiennent pas de diplôme de fin d'études secondaires, générales ou professionnelles. Au Québec, ce diplôme correspond au DES ou au DEP.

La recension systématique des manuels ou *handbooks*, des revues non indexées et des ouvrages collectifs, nombreux dans le champ de la recherche sur l'écrit et la littératie, n'a pas été faite, ce qui constitue la principale limite de l'état des connaissances exposé ici. Néanmoins, quand un livre, un chapitre ou un article, pointé par les collègues ou cité dans les références bibliographiques des textes recensés, semblait pouvoir éclairer la problématique de l'étude, il a été lu et, s'il correspondait aux critères de sélection, intégré au corpus de textes. Par ailleurs, Braze, Tabor, Shankweiler et Mencl (2007) ont déjà signalé qu'il existe peu de recherches empiriques portant spécifiquement sur la littératie chez les jeunes adultes peu scolarisés participant à des programmes d'éducation des adultes. Les critères limitatifs de sélection des textes recensés permettent d'élargir ce constat, soit qu'il existe encore peu de recherches sur les pratiques de l'écrit des jeunes adultes non diplômés participant à la formation structurée.

Parmi les textes recensés, 21 textes ont été sélectionnés dont six sont issus d'autant de recherches de l'approche cognitive : Braze, Tabor, Shankweiler et Mencl

(2007) ; Desrochers (2009); Hurry, Brazier et Wilson (2009); Mellard, Fall et Mark (2009); Mellard, Woods et Md Desa (2012) et Trampush, Miller, Newcorn et Halperin (2009) et 15 textes sont issus de 11 recherches de l'approche socioculturelle. Parmi ces derniers, six textes sont issus de deux recherches distinctes : ceux de Bélisle (2004, 2008) sont issus de sa thèse doctorale (Bélisle, 2003) et ceux de Desmarais (2003) et de Desmarais, Boyer et Dupont (2005) sont issus de la recherche-action-formation de la Boîte à lettre de Longueuil (Daneau, Dupont, Trottier, Audet, Desmarais et Lefebvre, 2002); et neuf textes sont issus d'autant de recherches : Barton, Ivanic, Appleby, Hodge et Tusting (2007); Bickerstaff (2010); Bros (2008); Chodkiewicz, Widin et Yasukawa (2010); Lycke (2010); Miller (2007); Morisse (2008); Pytash (2009) et Thériault et Bélisle (2012)¹⁵.

Cette section¹⁶ s'appuie sur les textes recensés, puis regroupés selon l'approche cognitive ou l'approche socioculturelle pour exposer un état des connaissances scientifiques sur la littératie ou les pratiques de l'écrit des jeunes adultes non diplômés participant à la formation structurée. Ce regroupement selon ces deux approches permet de mieux comprendre le point de vue théorique et épistémologique duquel parlent les auteures et auteurs cités. Ce regroupement a aussi contribué à justifier le choix de l'objet d'étude.

3.1 L'approche cognitive de la lecture

L'approche cognitive emprunte le langage de la psychologie cognitive pour comprendre les processus mentaux des individus ou des groupes d'individus. Une des idées centrales de la psychologie cognitive est que les individus, par leurs processus mentaux, traitent l'information en réagissant sélectivement aux éléments

¹⁵ L'étude de Thériault et Bélisle (2012) ne porte pas spécifiquement sur les pratiques de l'écrit des jeunes adultes non diplômés, mais l'approche socioculturelle empruntée est éclairante pour connaître certaines de leurs activités qui font appel à l'écrit, notamment dans les moments importants de leur vie.

¹⁶ Des extraits du texte de la présente section sont des ponctions reprises et aménagées d'un article (Mercier et Bélisle, accepté) en attente de publication.

discriminants de l'environnement, par exemple les signes écrits, et que ces processus peuvent être découpés en éléments distincts et analysables (Varela, 1989). Parmi les auteures et auteurs des recherches de cette approche, certains (Desrochers, 2009; Trampush *et al.*, 2009) considèrent explicitement la lecture comme une activité de traitement de l'information reposant largement sur les connaissances antérieures des personnes lectrices, fussent-elles apprenties ou expertes, adultes ou jeunes.

Les recherches regroupées dans la catégorie de l'approche cognitive portent toutes sur la lecture, aucune n'ayant l'écriture comme objet d'étude. Ces recherches ont été conduites auprès de jeunes adultes non diplômés qui avaient participé ou participaient à des cours de préparation aux tests GED (*General educational development*)¹⁷ (Trampush *et al.*, 2009), auprès de jeunes adultes qui, au moment de l'enquête, fréquentaient des écoles d'adultes (*adult schools*) ou des *community colleges* aux États-Unis (Braze *et al.*, 2007), auprès de proportions importantes de jeunes adultes du mid-ouest des États-Unis qui participaient à des programmes d'éducation des adultes (Mellard *et al.*, 2009) ou à un programme s'adressant spécifiquement aux jeunes adultes non diplômés (Mellard *et al.*, 2012) ou encore auprès d'une proportion importante de jeunes adultes non diplômés participant à un programme d'alphabétisation dans des centres de formation des adultes francophones de l'Ontario (Desrochers, 2009). On compte aussi parmi ces recherches celle de Hurry et ses collègues (2009) conduite au Pays de Galles ou en Angleterre auprès de jeunes délinquants (*young offenders*) participant, dans la communauté ou en détention, à la formation visant le développement des compétences de base ou à la formation professionnelle.

¹⁷ Il s'agit de tests de connaissances générales servant à juger si les connaissances acquises par l'adulte sont équivalentes à celles attendues en fin d'études secondaires.

Ces recherches recourent à des tests standardisés pour mesurer les compétences des individus. Ces tests servent à déceler, par l'analyse de régularités quantifiables des scores obtenus, des difficultés (Braze *et al.*, 2007; Mellard *et al.*, 2009) ou des forces (Desrochers, 2009), voire servent à distinguer des groupes de jeunes adultes non diplômés selon des traits spécifiques de leurs faibles compétences en lecture : comme la conscience phonologique, la vitesse, la mémoire ou la fluidité (Mellard *et al.*, 2012).

À titre d'exemples de résultats, Braze et ses collègues (2007) montrent que la compréhension en lecture chez de jeunes adultes enquêtés est davantage corrélée à la qualité de leurs représentations lexicales¹⁸ qu'à leurs habiletés de décodage. Entre autres choses, leurs analyses les amènent à penser, d'une part, que les difficultés éprouvées sur le plan de la compréhension en lecture ne relèvent pas seulement de la conscience phonologique des individus, mais aussi, et peut-être davantage, de leurs faibles connaissances en matière de vocabulaire. D'autre part, ces auteurs et cette auteure avancent que, lorsqu'ils lisent, les jeunes adultes enquêtés s'appuient davantage sur la connaissance qu'ils ont des mots que sur un décodage analytique des mots, contrairement à ce que font de jeunes apprentis lecteurs et lectrices. Ces analyses rejoignent celles de Desrochers (2009) pour qui l'évocation du sens des mots se manifesterait plus rapidement chez les apprentis lecteurs adultes que chez les enfants, qui se concentrent davantage sur la segmentation des mots au début de l'apprentissage de la lecture. L'étude de Hurry et ses collègues (2009) montre que des jeunes délinquants participant à la formation centrée sur le développement des compétences de base ou à la formation professionnelle améliorent leurs compétences en littératie et en numératie. Les résultats suggèrent aussi que la participation à l'une ou l'autre de ces formations, plus que, en soi, la participation à la formation visant spécifiquement le développement des compétences en littératie et en numératie,

¹⁸ La qualité des représentations lexicales désigne l'étendue et la richesse de ce que représente spécifiquement chaque composante (orthographique, phonologique et syntaxico-sémantique) d'une représentation lexicale (un mot) aux yeux d'un individu (Braze *et al.*, 2007).

contribue à l'amélioration de ces compétences. Puis l'étude de Trampush et ses collègues (2009) révèle, entre autres, l'absence d'association statistique significative entre les scores obtenus aux tests relativement aux compétences en lecture et le fait d'interrompre ses études secondaires.

Les résultats issus de telles recherches peuvent être utiles pour qui veut cibler des objets d'enseignement précis jugés nécessaires pour l'apprentissage de la lecture à l'âge adulte (Purcell-Gates, Degener et Jakobson, 2001). Ces résultats sont en effet directement liés à des propositions pour l'intervention, qu'il s'agisse de proposer une remédiation visant l'acquisition de connaissances en matière de vocabulaire (Braze *et al.*, 2007), le développement d'habiletés de décodage et de reconnaissance rapide des mots, de fluidité en lecture oralisée et de compréhension en lecture de textes suivis (Mellard *et al.*, 2009) ou un enseignement explicite de particularités du langage écrit, comme le son des graphèmes fondamentaux, les structures morphologiques des mots et la grammaire de la phrase (Desrochers, 2009). Ce faisant, ces propositions sont limitées aux compétences qui doivent être, *per se*, enseignées et apprises.

Pour certains (Papen, 2005; Street, 2003), la conception de la littératie en tant que compétence ou ensemble de compétences (*a skill view of literacy*) est dominante dans le champ des recherches sur l'écrit et la littératie. Papen parle d'une conception de la littératie vue comme attribuable à l'individu, c'est-à-dire située en lui (2005).

S'en tenant à mesurer auprès d'individus certaines des compétences en lecture jugées fondamentales pour favoriser l'apprentissage de la lecture (Desrochers, 2009) ou nécessaires pour la compréhension en lecture (Braze *et al.*, 2007; Mellard *et al.*, 2009), ces recherches reflètent ce que Street (1984, 1988, 2003) appelle un modèle autonome de la littératie (*autonomous model of literacy*). Ce modèle est centré sur les aspects techniques et les compétences en littératie indépendamment du contexte social (Street, 1984, 1988) et véhicule une conception de la littératie comme

pouvant en soi améliorer les conditions de vie des personnes ou faire d'elles de meilleurs citoyennes ou citoyens (Street, 2003). Les recherches privilégiant l'approche cognitive contrastent avec celles privilégiant l'approche socioculturelle, lesquelles conçoivent l'écrit comme faisant partie des pratiques sociales.

3.2 L'approche socioculturelle de l'écriture et de la lecture

L'approche socioculturelle vise à comprendre les pratiques et interactions faisant appel à l'écrit dans un contexte, souvent en utilisant les concepts et méthodes de la sociologie ou de l'anthropologie. Pour Barton et Papen, l'étude anthropologique de l'écrit permet de mieux comprendre « des formes d'interactions sociales entre les institutions et les communautés de même qu'entre les individus¹⁹ » (2010, p. 3).

Les études et recherches de l'approche socioculturelle documentent, entre autres, des pratiques sociales de l'écrit. Parmi ces recherches, on trouve celles, conduites en Angleterre, en France ou au Québec, faisant état des pratiques de l'écrit des jeunes adultes non diplômés dans la formation structurée offerte par des organismes communautaires d'alphabétisation (Daneau *et al.*, 2002 ; Desmarais, 2003; Desmarais *et al.*, 2005) ou d'insertion sociale et professionnelle (Barton, Ivanic, Appleby, Hodge et Tusting, 2007; Morisse, 2008), par exemple des carrefours jeunesse-emploi, des organismes qui leur sont associés ou des organismes faisant du travail de rue ou intervenant en développement durable (Bélisle, 2003, 2004, 2008).

Ces recherches montrent que les jeunes adultes non diplômés ont des pratiques de l'écrit diversifiées selon la visée de formation des organismes communautaires. Par diversité des pratiques de l'écrit, il est fait référence à « des différences entre les pratiques de groupes d'acteurs distincts » (Bélisle et Bourdon, 2006, p. 12). Dans la recherche-action-formation de la Boîte à lettres de Longueuil

¹⁹ Traduction libre de « *forms of social interaction, between institutions and communities as well as between individuals* » (Barton et Papen, 2010, p. 3).

(Daneau *et al.*, 2002) et à laquelle le milieu universitaire a contribué (Desmarais, 2003; Desmarais *et al.*, 2005), il est question de pratiques de l'écrit reflétant les intérêts des jeunes adultes pour redynamiser leur appropriation de la lecture et de l'écriture. Dans l'enquête ethnographique de Bélisle (2003, 2004, 2008), il est question de pratiques d'utilisation de listes, de lecture à haute voix, de structuration écrite des performances orales et de témoignages écrits pour se préparer à intégrer le marché du travail dans des contextes d'éducation non formelle où l'écrit est omniprésent. Cette auteure documente aussi des attitudes de retrait, de bonne volonté, d'effort et de rejet que les jeunes adultes manifestent face à l'écrit de même que des logiques d'action structurant des usages de l'écrit distincts et se chevauchant dans les pratiques de l'écrit.

En même temps, les pratiques de l'écrit des jeunes adultes non diplômés participant à la formation structurée dans ces organismes peuvent être variées, c'est-à-dire qu'au sein d'un même groupe d'acteurs des pratiques ayant des caractéristiques distinctes cohabitent (Bélisle et Bourdon, 2006). Les jeunes adultes non diplômés peuvent, en dehors de la formation à laquelle ils participent, faire appel à l'écrit pour s'aider à vivre un moment important, comme par l'écriture ou la lecture de paroles de chansons ou de poèmes pour s'autoréguler et s'apaiser, ou pour obtenir des informations et apprendre relativement à un moment important comme la grossesse (Thériault et Bélisle, 2012) ou encore faire appel à l'écrit par la correspondance, l'écriture d'un récit autobiographique ou d'un journal intime qui suscitent le retour réflexif sur les expériences vécues (Morisse, 2008). On peut aussi parler de variété des pratiques de l'écrit dans les trois catégories générales de pratiques auxquelles Barton et ses collègues (2007) associent celles de jeunes adultes non diplômés. Dans la première, l'écrit est en appui à la vie courante (*literacy for life purposes*) pour faire des choses dans un emploi ou dans le travail bénévole, par exemple réaliser un dépliant, un livre, un site internet, une vidéo documentaire, une publicité d'événement à caractère citoyen, organiser des réunions, soutenir une cause ou encore lire la musique, lire aux enfants, télécharger et écouter de la musique ou des films, écrire et

lire des cartes de souhaits, des poèmes, un journal intime. L'écrit est aussi en appui à la vie courante dans les communications personnelles, par exemple entretenir une correspondance, clavarder, texter. Deuxièmement, l'écrit est en appui à l'apprentissage (*literacy for learning*) que des jeunes adultes non diplômés font concernant les sujets qui les intéressent ou les préoccupent comme les animaux, la consommation, la religion, la grossesse, le mariage, les voitures, l'embonpoint, la cuisine, les règles du groupe. Troisièmement, à travers les différentes situations qu'ils rencontrent, les jeunes adultes non diplômés apprennent l'écrit²⁰ (*literacy learning*) de façon informelle ou formelle, ses codes, règles, techniques, usages sociaux, etc. Pour Barton et ses collègues, l'apprentissage par ou de l'écrit se fait à travers les initiatives que les jeunes adultes non diplômés prennent en matière d'écriture ou de lecture ou à travers le soutien reçu ou donné.

D'autres recherches de l'approche socioculturelle font état des pratiques de l'écrit des jeunes adultes non diplômés dans la formation structurée de type scolaire. Ces recherches ont été conduites dans des établissements comme un *youth center* dans le système d'éducation australien (Chodkiewicz, Widin et Yasukawa, 2010), une école alternative (*alternative school*) états-unienne (Lycke, 2010; Pytash, 2009) ou dans le cadre d'un programme permettant de compléter des études secondaires dans le mid-ouest (Miller, 2007) ou sur la côte est des États-Unis (Bickerstaff, 2010).

En milieu scolaire, les pratiques de l'écrit des jeunes adultes non diplômés sont variées. Elles varient plutôt en fonction du lieu où elles ont cours, des textes lus ou écrits et d'autres variations, liées au contexte, qui contraignent ces pratiques. Leurs pratiques de l'écrit sont souvent liées à un objectif d'apprentissage formel du langage écrit, par exemple dans le cours de langue (Bickerstaff, 2010;

²⁰ Les expressions l'écrit en appui à la vie courante, l'écrit pour apprendre et apprendre l'écrit sont celles que Bélisle (2012) utilise pour traduire les expressions qui désignent les trois catégories générales de pratiques de l'écrit proposées par Barton et ses collègues (2007).

Bros, 2008; Miller, 2007; Pytash, 2009). Elles sont aussi influencées par la perception des personnes enseignantes quant aux besoins des jeunes adultes en matière de littératie (Chodkiewicz *et al.*, 2010; Miller, 2007) et par les demandes des personnes enseignantes concernant les travaux scolaires. Par exemple, il est question de romans et de recueil de nouvelles à lire, de suivi de l'actualité et d'écriture de textes en réaction aux textes lus (Pytash, 2009), de textes à écrire sur des sujets imposés (*essays*), de prise de notes de cours et d'exercices de grammaire à faire (Bickerstaff, 2010). Les pratiques de l'écrit sont aussi influencées par les formules pédagogiques. Il est souvent fait mention de l'enseignement modulaire individualisé, c'est-à-dire l'enseignement modulaire dans une formule d'aide individualisée²¹. Chodkiewicz et ses collègues (2010) parlent de modules et Miller (2007), de cahiers d'exercices (*workbooks*) que les élèves complètent individuellement et à leur rythme.

Les supports informatisés auxquels les jeunes adultes ont accès font aussi partie des contraintes qui posent les conditions de leurs pratiques de l'écrit. Le cadre de la formation agit aussi sur les pratiques de l'écrit faisant appel à ces supports par la réglementation de celles qui sont « peu académiques » (Bros, 2008, p. 183), par exemple celles liées à la consultation de forums de discussion, de sites interdits ou aux communications par clavardage ou échanges de messages texte.

Comme dans les milieux communautaires, les jeunes adultes non diplômés qui participent à la formation de type scolaire font des choix et prennent des initiatives en matière d'écriture ou de lecture ou encore introduisent dans le contexte éducatif des pratiques de l'écrit qu'ils ont en dehors de la formation à laquelle ils participent. Bickerstaff (2010) et Miller (2007) ont observé, dans la classe de langue, de jeunes adultes non diplômés choisir des textes en fonction de sujets et de genres

²¹ L'enseignement modulaire a pour caractéristique première d'être centré sur une répartition programmatique des contenus et des activités d'enseignement et d'apprentissage en unités indépendantes selon des modules dédiés à l'étude autonome (Goldschmid et Goldschmid, 1972). Au Québec, cette formule caractérise l'éducation des adultes en contexte scolaire (Bourdon et Roy, 2004) depuis le milieu des années 1970 (Baillargeon, Gascon et Rivard, 1992).

qui les intéressent. Bros (2008) a observé que les apprenantes et apprenants en grande difficulté avec l'écrit trouvent dans les supports numériques de l'écrit des moyens d'expression et initient des échanges de courriels avec la personne formatrice. Pour sa part, Pytash (2009) a observé que les jeunes femmes enquêtées échangent entre elles des livres et des impressions de lecture, ce qui contribuerait au maintien et au développement des liens avec d'autres jeunes femmes ou la famille. Cette auteure a aussi observé que, pendant les heures de formation, ces jeunes femmes écrivent ou lisent sur les sites de réseaux sociaux avec les ordinateurs dans les classes.

Par ailleurs, la recherche de Lycke (2010) est particulièrement instructive concernant les pratiques de l'écrit des jeunes mères non diplômées participant à la formation de type scolaire. Cette auteure montre que les jeunes mères ont des pratiques de l'écrit établies (*established literacy practices*), c'est-à-dire apprises avant d'avoir leur enfant et maintenues après sa naissance : par exemple, chercher ou partager des informations provenant de textes divers et en parler avec les pairs ou les membres de la famille ou encore écrire ou lire de la poésie, un journal intime, des lettres, des romans ou des textes à caractère religieux. En même temps, avec la venue de leur enfant, elles délaissent certaines pratiques de l'écrit et en apprennent d'autres. L'écrit est alors un « outil » (*tool*) (*Ibid.*, p. 76) en soutien à l'apprentissage concernant le développement du fœtus, les symptômes de la grossesse, la parentalité ou les soins à prodiguer à leur enfant. Inclure leur enfant dans les pratiques de l'écrit à la maison, par exemple faire des dessins, écrire ou lire les lettres et les chiffres avec lui, des mots, lui lire à haute voix des livres pour enfant, mais aussi lire des textes pour différentes raisons pratiques de même qu'écrire des listes de choses à faire pour soi ou pour la personne qui garde leur enfant, calculer l'argent disponible et payer les factures sont autant de nouvelles pratiques de l'écrit que les jeunes mères acquièrent avec la grossesse et le début de la parentalité. Devenues mères, leurs pratiques de l'écrit sont moins orientées vers des buts ludiques ou expressifs et davantage vers des buts pratiques, comme la préparation à l'emploi.

3.3 Un retour sur les deux approches

Les textes recensés rapportés dans cette section cohabitent dans le champ des recherches et des études empiriques sur l'écrit et la littératie. Mais l'approche cognitive et l'approche socioculturelle peuvent être mises en opposition, comme c'est parfois le cas dans l'école des *NLS* (Bickerstaff, 2010; Street, 2003). Il arrive néanmoins qu'on les traite de façon complémentaire, puisant dans les recherches issues de la première approche pour étayer une partie de la problématique et s'appuyant sur les recherches de la seconde pour la collecte et l'analyse des données, comme dans la recherche de Bélisle (2003, 2004, 2008). Mais le plus souvent, les deux approches ne cohabitent pas au sein d'une même recherche.

Les recherches de l'approche cognitive sont centrées sur les individus et leurs compétences. Elles permettent de connaître, à l'aide des tests standardisés utilisés, les compétences en lecture déployées par les individus. En même temps, les analyses statistiques des scores obtenus à ces tests répartissent les compétences des individus sur des échelles et classent ceux-ci du plus au moins compétent. Les classant ainsi par rapport à ces échelles, l'accent est mis sur le niveau (*level*) de compétence jugé nécessaire d'être atteint. À terme, ces recherches soulignent les déficits et manques des individus ou groupes d'individus par rapport aux compétences mesurées. D'ailleurs, le discours déficitaire est omniprésent dans les textes issus des recherches de l'approche cognitive. Les aspects du langage écrit que les individus ne maîtrisent pas sont utilisés pour leur attribuer des déficits (*deficits*) (Mellard *et al.* 2009), des troubles (*disabilities*) ou des difficultés (*difficulties*) en lecture (Braze *et al.*, 2007; Desrochers, 2009). De plus, le discours déficitaire est parfois utilisé pour parler des jeunes adultes enquêtés, désignés comme *low-literacy learners* (Mellard *et al.*, 2009) ou *unskilled readers* (Braze *et al.*, 2009). Quand il est repris dans le champ de l'intervention éducative, le discours déficitaire peut agir comme obstacle à la participation des adultes peu scolarisés (Lavoie *et al.*, 2008) ou nourrir une identité négative de soi entravant l'apprentissage (Ollerhead, 2012).

Pour ce qui est des recherches de l'approche socioculturelle, elles mettent de l'avant une conception « non déficitaire » (Leclercq, 2008, p. 7) de l'écrit et de la littératie. Elles sont attentives aux individus et aux contextes où ils interagissent avec l'écrit et à sa dimension collective. En même temps, elles ne nient pas qu'écrire et lire impliquent le déploiement de compétences par les individus. Mais l'écrit dépasse les compétences individuelles (Papen, 2005). Les usages de l'écrit sont toujours contextualisés, jamais tout à fait les mêmes et relèvent de pratiques sociales transmises culturellement (Barton et Papen, 2010; Bélisle, 2008). Les recherches de l'approche socioculturelle ne nient pas non plus le fait que de jeunes adultes non diplômés éprouvent certaines difficultés avec l'écrit, mais éclairent les contextes ambiants qui contribuent à ces difficultés (Bélisle, 2003, 2004, 2008; Chodkiewicz *et al.* 2010; Daneau *et al.*, 2002; Desmarais, 2003; Desmarais *et al.*, 2005).

L'état des connaissances, tel qu'exposé, met en évidence des compétences en lecture chez les jeunes adultes non diplômés participant à la formation structurée. Il expose aussi la diversité et la variété de leurs pratiques de l'écrit. Il donne aussi un aperçu des pratiques de l'écrit que les jeunes mères non diplômées développent avec la grossesse et la naissance de leur enfant. Si cet état des connaissances permet d'avancer sur la voie de la compréhension des compétences en lecture et des pratiques de l'écrit des jeunes adultes non diplômés participant à formation structurée, il permet aussi de dégager les contextes éducatifs dans lesquels ces compétences ou pratiques n'ont pas été l'objet de recherches ou d'études.

4. L'OBJET D'ÉTUDE ET SA PERTINENCE

Peu de recherches sur les pratiques de l'écrit des jeunes adultes non diplômés participant à la formation structurée ont été conduites depuis les 12 dernières années. Au Canada et au Québec, ce fait est, en bonne partie, attribuable au

faible financement que reçoit la recherche indépendante en éducation et formation des adultes et sur l'apprentissage de l'écrit à l'âge adulte (Bélisle et Bourdon, 2006; Conseil de la science et de la technologie, 2009). Au regard de l'état des connaissances, on fait le constat qu'un énorme travail d'enquête sur cet objet reste à faire relativement aux contextes éducatifs dans lesquels un grand nombre de jeunes adultes non diplômés se trouvent. De plus, au Québec, plusieurs mesures ou programmes ont initialement été pensés et mis en œuvre à l'intention des jeunes mères chefs de familles monoparentales. On pense par exemple à Mères avec pouvoir (Turcotte, 2007), à Mères et monde (Gélineau, 2011), à Villa Marie-Claire (Conseil du statut de la femme, 2004) et à MPAS. Or, au regard des textes recensés qui concernent le contexte québécois, on constate aussi que ces textes ne permettent pas de connaître les pratiques de l'écrit des jeunes mères non diplômées participant à ces mesures ou programmes. C'est ce triple constat et le choix de conduire l'enquête dans le contexte de MPAS qui ont mené à faire des pratiques de l'écrit de jeunes mères de retour en formation dans la mesure MPAS l'objet de la présente étude.

Sur le plan de la pertinence scientifique, cet objet inscrit la thèse dans la continuité et la complémentarité de travaux antérieurs (Bélisle, 2003, 2004; Daneau *et al.*, 2002; Desmarais, 2003). De plus, il sous-tend une approche socioculturelle et une « lecture en positif » (Charlot, 1997, p. 33) des usages de l'écrit qui fait contrepoids à l'approche cognitive, dominante dans le champ de la recherche sur l'écrit et la littératie. Aussi, comme les ressources et l'offre de formation de la mesure MPAS ont été pensées pour les jeunes mères chefs de familles monoparentales (Gouvernement du Québec, 2002*b*; MESS, 2009*b*, 2010), l'objet d'étude permet de faire avancer, du point de vue des pratiques de l'écrit, les connaissances sur la formation structurée pensée à l'intention de ces femmes. C'est sans compter que conduire l'enquête dans un CEA où des jeunes mères retournent en formation aide à combler le manque de connaissances sur les pratiques de l'écrit dans ce contexte.

Le choix de l'objet d'étude est d'autant plus pertinent que la formation des jeunes femmes peu scolarisées est une préoccupation sociale au Québec, entre autres explicite dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002*a*), et que MPAS est ciblée par le Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002*b*) pour adapter l'offre de formation à ces femmes. De plus, ce choix aide à comprendre les réalités que les jeunes mères vivent dans les situations où l'écrit est impliqué. Ainsi, produire des connaissances sur cet objet peut, par leur transfert vers les milieux de formation ou de pratique, contribuer à l'adaptation de l'intervention auprès de ces femmes.

5. LA QUESTION ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

L'objet d'étude a conduit à la formulation d'une question de recherche relativement large tout en ne prétendant pas inclure l'ensemble des jeunes mères de retour en formation dans MPAS. Cette question a été formulée comme suit : quelles sont les pratiques de l'écrit de jeunes mères de retour en formation dans la mesure MPAS? Deux objectifs balisent les « intentions » (Bouchard, 2004, p. 76) suivant lesquelles cette étude répond à cette question. Comme la mesure MPAS touche, entre autres, les domaines scolaire, de l'emploi et de la vie domestique, le premier objectif de l'étude vise à décrire, relativement à ces domaines, des pratiques de l'écrit de jeunes mères de retour en formation dans la mesure MPAS. Le second objectif vise à dégager des liens entre ces pratiques. Le chapitre suivant présente les notions et concepts guidant le travail de production et d'analyse des données permettant de répondre à cette question et d'atteindre ces objectifs.

DEUXIÈME CHAPITRE – LE CADRE CONCEPTUEL

La thèse avancée dans cette étude prend appui sur une conception large des pratiques de l'écrit²². Cette conception fait différents emprunts à des auteures et des auteurs, dont plusieurs font partie de l'école de pensée des *NLS*, qui s'appuient sur une conception sociale et contextuelle des pratiques de l'écrit (Barton, 2012; Barton et Hamilton, 1998, 2010; Barton *et al.*, 2007; Barton et Papen, 2010; Bélisle, 2003; 2004; 2006, 2008, 2012; Bélisle et Bourdon, 2006; Gee, 2000; Heath, 1982; Ivanic, Edwards, Barton, Martin-Jones, Fowler, Hughes, Mannion *et al.*, 2009; Papen, 2005, 2008, 2009, 2012; Street, 1984, 1988, 2003; Tusting, 2012). Ce chapitre est divisé en deux sections. La première expose les termes pour parler des personnes dont il est question dans cette étude. La seconde expose le concept cardinal de pratiques de l'écrit avec ses notions et concepts afférents.

1. LES TERMES POUR PARLER DES PERSONNES

Dans cette étude, différents termes ou expressions sont utilisés pour parler des personnes rencontrées. Il s'agit des termes ou des expressions jeunes mères, apprenantes ou apprenants et personnes intervenantes.

L'expression jeunes mères convient mieux que l'expression mères adolescentes (*teen mothers*), parfois rencontrée dans les textes scientifiques, pour désigner les femmes dont il est ici question. La maternité entraîne des changements importants dans leur vie d'adolescentes ou de jeunes femmes. Devenant mères, elles ne sont plus tout à fait adolescentes, ni complètement adultes (Charbonneau, 2003). Dans cette étude, l'expression jeunes mères désigne les mères qui sont âgées de 25

²² Le singulier ou le pluriel de l'expression pratiques de l'écrit désigne une ou plusieurs pratiques. La même remarque s'applique à l'expression événement de l'écrit rencontrée plus loin.

ans ou moins et qui ne détiennent pas de diplôme du secondaire. Comme MPAS est une mesure s'adressant aux jeunes parents avec les mêmes caractéristiques, l'expression jeunes pères est parfois utilisée pour parler de ceux présents dans le groupe de MPAS. Mais ce sont les jeunes mères et leurs pratiques de l'écrit qui sont au cœur de cette étude.

Les termes apprenantes et apprenants désignent les jeunes mères et jeunes pères du groupe de MPAS. Ces termes sont choisis parce qu'ils renvoient au fait que les personnes apprennent dans les situations qu'elles rencontrent. Comme le disent Bourdon et Bélisle, ces termes, « ont l'avantage de mettre l'accent sur la part centrale de l'apprentissage dans la formation de base, peu importe que celui-ci porte sur des matières comme le français, les mathématique ou l'anglais, ou sur d'autres processus d'acquisition, piliers de l'éducation tout au long de la vie » (2011, p. 13). Les termes apprenantes et apprenants sont une alternative aux termes étudiantes et étudiants ou au terme élèves qui sont souvent utilisés en FGA (*Ibid.*) et qui désignent les personnes en fonction du caractère scolaire de la formation à laquelle elles participent en plus de maintenir une distinction de statut liée au niveau de scolarité : études supérieures versus études primaires ou secondaires. De plus, les termes apprenantes et apprenants sont privilégiés, car ils donnent raison de la constitution du groupe de MPAS, très majoritairement formé de femmes, ce que ne fait pas l'expression épiciène personne apprenante.

L'expression personnes intervenantes est une formule générique et épiciène pour nommer les personnes désignées par une instance afin d'intervenir auprès des jeunes mères et des jeunes pères participant à MPAS. Les personnes intervenantes agissent dans les situations pour les modifier ou les influencer. Dans cette étude, les personnes intervenantes sont les personnes enseignantes de MPAS, la conseillère d'orientation qui coordonne l'offre de formation de MPAS au CEA, les agentes

d'Emploi Québec²³ et les personnes désignées par le CLSC ou par les organismes communautaires sollicités pour intervenir dans le cadre de la mesure MPAS.

2. LES PRATIQUES DE L'ÉCRIT

Cette section présente le concept cardinal de l'étude. Il s'agit du concept de pratiques de l'écrit. Celui-ci est présenté avec ses notions et concepts afférents et la conception de l'apprentissage comme faisant partie de ces pratiques.

Cette étude retient une conception des pratiques de l'écrit qui met à l'avant-plan l'analyse de l'activité soutenue par l'écrit et des contextes dans lesquels les personnes utilisent l'écrit avec les buts (*purposes*) visés par ces usages. Elle accorde aussi une place importante aux méthodes ethnographiques pour l'étude des pratiques de l'écrit. Les pratiques de l'écrit sont entendues ici comme des pratiques sociales qui engagent l'écrit d'une manière ou d'une autre et qui sont à la fois rendues possibles et contraintes par des éléments internes aux individus, comme leurs initiatives, leurs habitudes, et par des éléments externes aux individus, comme les demandes, les contextes ou les situations rencontrées. Le concept de pratiques sociales de l'écrit intègre, dans la présente étude de cas, plusieurs notions ou concepts, notamment ceux de pratiques vernaculaires et de pratiques dominantes de l'écrit, d'activité, d'outil et de but, d'écrit et la conception de l'apprentissage par la participation dans les pratiques de l'écrit de même que les notions de contexte et de domaine de vie ou de pratiques.

²³ Dans la présente étude, les agentes d'Emploi Québec sont considérées comme des personnes intervenantes, mais non comme des personnes interlocutrices. Elles n'ont pas été sollicitées pour participer à cette étude. Ce qui est dit des agentes d'Emploi Québec dans l'étude s'appuie sur le propos des personnes interlocutrices à leur égard et sur la prérogative de traiter avec vigilance ce qu'une personne dit relativement à ce qu'une autre personne fait ou ne fait pas.

2.1 Les pratiques vernaculaires et les pratiques dominantes

Dans leur enquête ethnographique conduite auprès d'une douzaine de ménages d'un quartier de la ville de Lancaster, en Angleterre, Barton et Hamilton (1998) ont documenté six pratiques vernaculaires de l'écrit orientées vers des buts différents : organiser la vie, la communication personnelle, le loisir privé, la documentation de soi, donner du sens et les formes d'engagement²⁴. Cette typologie, parfois désignée par l'expression pratiques de l'écrit en appui à la vie courante (*literacy practices for life purposes*), a été reprise et adaptée au fil du temps et des recherches (par exemple, voir Barton *et al.*, 2007; Ivanic *et al.*, 2009). Bien que reprenant partiellement cette catégorisation, la présente étude et son contexte introduisent des nuances et des ajouts à cette typologie.

Selon Barton et Hamilton (1998, 2010), les pratiques vernaculaires ont pour origine la vie courante des personnes sans être « encadrées par des règles et des procédures formelles des institutions dominantes²⁵ » (*Ibid.*). Mais compte tenu que la présente étude s'intéresse aussi aux pratiques de l'écrit en appui à la vie courante des jeunes mères dans de telles institutions, comme Emploi Québec ou le CEA, il est pertinent de dire que les pratiques de l'écrit en appui à la vie courante peuvent aussi être des pratiques que d'aucuns (par exemple, Bélisle, 2007 et Lahire, 1998) qualifient d'ordinaires. Les pratiques vernaculaires sont définies par contraste avec les pratiques dominantes ou scolaires de l'écrit (Barton, 2012; Barton et Hamilton, 1998). Le même contraste est présent entre les pratiques ordinaires et les pratiques légitimes dont parle Bélisle (2007). Les pratiques vernaculaires ou ordinaires sont apprises informellement sans être systématisées par l'intervention d'une institution ou d'une personne qu'elle désigne. Elles ont pour caractéristique d'être orientées vers

²⁴ Bien qu'on rencontre régulièrement des désignations de pratiques de l'écrit qui introduisent des buts dans des textes d'auteurs et d'auteurs des *NLS*, ceux-ci ne font pas des buts un élément central de l'analyse des pratiques, mais insistent sur les contextes sociaux et culturels dans lesquels les pratiques de l'écrit sont situées.

²⁵ Traduction issue du chapitre de Barton et Hamilton (1998, p. 247) dont une partie a été publiée en français dans un article (Barton et Hamilton, 2010, p. 54).

l'action et bénéficient de peu de légitimité sociale (Barton, 2012; Barton et Hamilton, 1998; Barton et Papen, 2010; Bélisle, 2007; Ivanic *et al.*, 2009), c'est-à-dire qu'elles ne sont pas « associées à un patrimoine transmis et protégé par les institutions » (Bélisle, 2007, p. 16) tout en étant présentes dans les institutions. Les pratiques vernaculaires ou ordinaires passent souvent inaperçues ou sont considérées comme banales (*mundane*), d'où la moins grande valeur ou légitimité sociale qui leur est accordée (Barton et Hamilton, 1998; Bélisle, 2007, 2008; Ivanic *et al.*, 2009).

Pour Barton et Hamilton (1998), les pratiques dominantes incluent les pratiques scolaires de l'écrit. Dans les pratiques scolaires, les connaissances sont divisées, objectivées et évaluées selon les disciplines ou spécialités d'enseignement. Les connaissances sont exposées et apprises explicitement, de façon hiérarchique et séparément des contextes de la vie courante dans lesquels ces connaissances ou d'autres sont implicites de l'activité (*Ibid.*). Cette conception des pratiques scolaires de l'écrit se rapproche de la forme scolaire de relations sociales d'apprentissage qui instaure un rapport distancié au savoir dans un lieu et un temps spécifiques (Vincent, Lahire et Thin, 1994). Les pratiques de l'écrit comprises ici comme pratiques dominantes et scolaires sont orientées vers les buts formels de l'institution plus que vers ceux des personnes ou des groupes. Ces pratiques bénéficient d'une plus grande valeur ou légitimité sociale que les pratiques vernaculaires ou ordinaires de l'écrit.

2.2 L'activité, l'outil et le but

La présente thèse prend appui sur une conception de l'activité soutenue par l'écrit et orientée vers un but. On trouve dans les recherches de Scribner et Cole (2010) conduites au milieu des années 1970 sur la littératie chez les Vaï du Libéria un des premiers usages de cette conception des pratiques de l'écrit. S'inscrivant dans la tradition de la psychologie expérimentale, les méthodes déployées dans leurs travaux empruntent en partie à l'ethnographie. Pour eux, « une pratique peut être considérée

comme la mise en œuvre d'une séquence d'activités orientée vers un objectif, impliquant l'usage de technologies et l'application de systèmes de savoirs particuliers » (*Ibid.*, p. 38). Ici, l'activité au cœur des pratiques de l'écrit réfère au concept vygotkien d'activité. Le plus souvent implicite chez les auteures et auteurs des *NLS*, cette référence est explicite dans certains de leurs textes phares (par exemple, Barton et Hamilton, 1998; Gee, 2000; Tusting et Barton, 2003).

Pour Vygotski (1997), le langage, incluant le langage écrit, est dans l'activité et nécessaire à celle-ci. Il est constitutif de l'activité, la rend possible et la contraint. Le langage, c'est l'outil qui soutient l'activité. L'activité, c'est ce que les personnes font avec l'outil. L'activité est à la fois cognitive et culturelle. L'activité est cognitive au sens où le langage permet à l'individu de réfléchir, de traiter et d'organiser l'information qui l'entoure. L'activité est culturelle au sens où c'est le langage, comme outil dans l'activité, qui permet à l'individu d'acquérir les caractéristiques de la culture du groupe. Le terme culture est entendu ici au sens de tout ce qui est créé et transmis par les êtres humains.

Chez Vygotski, l'activité est appropriée à un but ou orientée vers un but. Le but de l'activité prend sa signification dans l'usage du langage, dans l'activité²⁶ soutenue par le langage. De même, des auteures et des auteurs qui ont les pratiques de l'écrit pour objet d'étude (par exemple, Barton, 2012; Barton *et al.*, 2007; Bélisle, 2012; Ivanic *et al.*, 2009; Tusting, 2012) parlent d'usage du langage écrit orienté vers un but (*purpose*). Le langage écrit est alors un outil en appui aux activités de la vie courante ou à l'apprentissage. Le but de l'activité peut être celui des personnes ou des groupes, mais il n'est pas nécessairement le leur. Leont'ev (1981) parle du but sélectionné par la personne, mais aussi largement déterminé par les circonstances

²⁶ L'activité, comme le dit Vygotski, ne se comprend pas par son but comme si elle trouvait son origine dans le but – comme dans le couple pourquoi/parce que, pourrait-on ajouter –, mais il faut « l'expliquer par l'emploi des outils » (1997, p. 198) ou, en d'autres mots, par l'usage que les personnes ou groupes font du langage ou des langages en tant qu'outils. C'est aussi le point de vue méthodologique et ethnographique des *NLS* selon lequel les pratiques de l'écrit ne peuvent être comprises que par l'observation attentive des usages de l'écrit (Gee, 2000; Papan, 2005; Street, 1988).

objectives. Les buts « se posent », comme le dit Vygotski (1997, p. 198). Le but fait ici penser à ce que Bélisle désigne, sur l'axe demande externe-initiative, comme « le mouvement qui entraîne » (2007, p. 18) ou « le déclencheur » (*Ibid.*) de l'activité d'écriture ou de lecture tel qu'il est perçu par les personnes ou groupes. Dans cette étude, c'est l'idée de mouvement interne, les initiatives ou les habitudes, ou externe, les demandes, contextes ou situations, à la personne et entraînant l'activité soutenue par l'écrit qui est retenue pour penser la notion de but des pratiques de l'écrit.

Bien que cette conception du but ne soit pas complètement satisfaisante, le choix a été fait de poursuivre cette étude en prenant appui sur l'idée que le but est mouvement. Cette conception paraît plus proche de celle de Vygotski précédemment mentionnée, soit d'une conception du but dans l'activité, que d'une conception qui fixe ou détermine d'avance le but comme un « résultat » (Charlot, 1997, p. 62) visé par l'activité. La conception du but comme mouvement rappelle la proximité sémantique et étymologique de ce terme (*motus*) avec des termes comme mobile (*mobilis, momentum*) et motif (*motivus, incitatum*) qui évoquent l'idée de but.

Par ailleurs, dans cette étude, il est question de buts spécifiques et de buts globaux. Leont'ev parle de « buts partiels » (*partial goals*) et de « buts globaux » (*global goals*) (1981, p. 61) pouvant être distingués dans l'activité. Cette distinction semble surtout utile si les premiers conduisent aux seconds, comme les parties inachevées des buts globaux. Au regard des données empiriques, il est plus approprié de parler de buts spécifiques, relativement autonomes, subsumés à un but global.

2.3 L'écrit

L'écrit, c'est plus qu'une seule chose. Dans la présente étude, le terme écrit, utilisé comme nom, réfère à « l'usage d'une langue écrite, à l'usage de codes graphiques sur support » (Bélisle et Bourdon, 2006, p. 7) plus ou moins normé par les

règles et les usages sociaux. Comme l'indique Perri, « l'écrit inclut toutes les pratiques sociales qui utilisent des systèmes de signes graphiques (parfois aussi matériels)²⁷ » (2001, p. 272). Ce système se présente sous le mode scriptural (l'écrit sous la forme de lettres, de chiffres, de mots, de phrases, de textes, etc.), verbal ou gestuel (l'écrit oralisé, l'écrit traduit par les gestes) ou graphique (l'écrit sous la forme de schémas ou d'images statiques ou en mouvement). De plus, il se présente sur des supports différents comme un écran digital, le papier, la voix, un dispositif électronique qui oralise l'écrit, la peau, un mur, etc. L'écrit présente aussi les caractéristiques de la culture des personnes ou des groupes et des formes de relations sociales (Barton et Papen, 2010; Bélisle, 2008). Il implique des pratiques d'écriture, des pratiques de lecture, des pratiques dans lesquelles l'écrit n'est pas objet d'écriture ou de lecture (Bélisle, 2003, 2006, 2008) et des pratiques où le support de l'écrit est objet d'interactions.

L'écrit est aussi un outil. Comme tel, il soutient l'activité. L'écrit fait partie du processus d'apprentissage et le soutient (Barton, 2012; Barton *et al.*, 2007; Bélisle, 2003, 2004; Papen, 2012; Tusting, 2012). L'écrit permet de stocker et de conserver de l'information, de l'organiser et de la réorganiser. Il permet « une mise en ordre plus complète du monde » (Goody, 1994, p. 196). Il permet, notamment dans la forme scolaire de relations sociales d'apprentissage, comme le rappelle Bélisle (2012), de détacher le savoir du contexte dans lequel il est l'implicite de l'activité pour le constituer en savoir enseigné et objet d'appropriation. Cependant, d'autres formes sociales d'apprentissage existent hors de la forme scolaire et l'écrit se transforme, s'adapte pour répondre aux besoins du quotidien (*Ibid.*).

Il faut ajouter, avant d'aller plus loin, que le terme écrit, employé comme nom, n'a pas dans cette étude le sens du terme texte, comme dans un écrit, un texte. Chez les auteures et auteurs des *NLS*, le terme texte semble être interchangeable avec

²⁷ Traduction libre de « *Writing includes all social practices that use systems of graphic (sometimes also material) signes* » (Perri, 2001, p. 272).

les expressions *written text* pour désigner, par exemple, les courriels préécrits par une institution (Barton et Hamilton, 2005), le journal paroissial (Tusting et Papen, 2008), les notes manuscrites ou un diagramme dessiné à la main sur un bout de papier (Papen, 2009). Le terme texte semble aussi être interchangeable avec l'expression *written word* pour désigner les notes prises à la suite d'une conversation (Papen, 2010) ou un document (Barton et Papen, 2010). Pour d'autres, comme Defoe, Folinsbee et Belfiore (2004), le terme texte désigne des unités complètes de langage écrit ou de langage graphique comme un formulaire, un menu ou un manuel de l'employé. Ces expressions ou le terme texte ne sont cependant pas aidants pour distinguer le texte ou le code graphique de leur support. Dans la présente étude, des termes de sens commun, par exemple, récit, liste, dictée, texto, questionnaire, pièce de théâtre, formulaire, examen, sont utilisés pour nommer des unités complètes de langage écrit ou de langage graphique : les textes. Le terme support désigne le média par lequel transitent ou sur lequel apparaissent les textes, par exemple, un téléphone cellulaire, une feuille de papier, la voix, un meuble, un vêtement, un cahier. Cette distinction permet de différencier les situations dans lesquels le support joue un rôle sans que le code graphique sur ce support en joue un, et *vice versa*.

2.4 L'apprentissage par la participation

L'apprentissage par la participation fait partie intégrante des pratiques sociales. Plusieurs auteures et auteurs s'entendent sur ce point (Barton, 2012; Barton *et al.*, 2007; Bélisle 2012; Ivanic *et al.*, 2009; Papen, 2012; Tusting, 2012) et c'est sur cette conception générale de l'apprentissage que s'appuie la présente étude. Concevoir l'apprentissage en termes de participation suppose de regarder davantage les processus que les produits de l'activité (Barton, 2012; Ivanic *et al.*, 2009; Papen, 2005). Comme le disent Barton et ses collègues : « Il y a l'idée que "faire" quoi que ce soit, être engagé dans n'importe quelle pratique sociale suppose toujours

"l'apprentissage" dans un sens large²⁸ » (2007, p. 25). De plus, faisant partie des pratiques sociales, l'apprentissage par la participation est plus que l'activité d'un seul individu : « Apprendre, c'est être impliqué avec d'autres personnes autant qu'être engagé individuellement²⁹ » (*Ibid.*, p. 163) dans l'activité. Pour Ivanic et ses collègues (2009), concevoir l'apprentissage comme participation suppose d'être attentif aux personnes engagées dans l'activité et à leurs interactions.

Dans le champ de la recherche en éducation, le terme participation pour parler d'apprentissage prend souvent son appui dans le concept de participation légitime périphérique développé par Lave et Wenger (1991) et selon lequel les personnes apprennent en devenant de plus en plus engagées dans une pratique sociale. Mais ce concept maintient un ancrage dans la conception bourdieusienne et uniformisante des pratiques sociales. Hager (2005) relève d'ailleurs que le concept de participation légitime périphérique sous-tend la continuité et la reproduction des processus d'apprentissage, mais qu'il tient peu compte des changements dans ces processus. Comme cet auteur le dit : « il est tout à fait possible d'avoir une participation réussie en résistant à tout changement³⁰ » (*Ibid.*, p. 842).

Dans la présente étude, il est plus pertinent de se tourner vers la notion de participation proposée par Illeris (2007), une figure de proue parmi les personnes théoriciennes de l'apprentissage à l'âge adulte. Pour cet auteur, l'apprentissage contient deux processus différents : le processus d'acquisition et le processus d'interaction. Le premier est interne à l'individu. Le second lui est externe et touche l'interaction entre l'individu et l'environnement. La présente étude est centrée sur le second processus dans les pratiques de l'écrit. Pour Illeris (*Ibid.*), la participation est

²⁸ Traduction libre de « *There is a sense in which 'doing' anything, engaging in any social practice always means 'learning' in the broad sense* » (Barton *et al.*, 2007, p. 25).

²⁹ Traduction libre de « *Learning is about being involved with others as well as being individually engaged* » (Barton *et al.*, 2007, p. 163).

³⁰ Traduction libre de « *it is quite possible to have successful participation while resisting all change* » (Hager, 2005, p. 842).

une des formes d'interaction³¹ entre l'individu, soit ses incitations et ce qu'il apprend comme contenu, et l'environnement, soit la situation sociale : le lieu et le temps spécifiques de l'activité et les personnes qu'elle engage; plus la situation sociétale : les normes et structures, comprises dans leur sens large, qui pose les conditions de l'activité. La participation est caractérisée par le fait que la personne apprenante est engagée dans une activité – Illeris se rapporte ici à la conception vygotskienne de l'activité – orientée vers un but commun (*common goal-directed activity*) et dans laquelle la personne apprenante a une position reconnue et exerce une influence.

Conçue comme une forme d'interaction entre l'individu et l'environnement, la notion de participation entretient une proximité avec la notion de but telle que définie, soit comme mouvement interne ou externe à l'individu. Par extension, on comprend que, chez Illeris, le but commun vers lequel l'activité est orientée ne relèverait pas de l'individu ou de l'environnement, mais de l'interaction entre l'un et l'autre. Dans cette étude, la notion de participation désigne l'activité soutenue par l'écrit et orientée vers un but commun. La notion de participation met l'accent sur l'activité soutenue par l'écrit dans le processus d'apprentissage. La notion de but met l'accent sur le mouvement qui oriente l'activité soutenue par l'écrit.

2.5 Le contexte et le domaine

Le contexte est important pour l'étude des pratiques de l'écrit, car elles sont toujours liées (*context-bound*) à celui-ci. Quelques auteures et auteurs des *NLS* définissent ce qu'ils entendent par contexte. Pour Ivanic (1998), le contexte réfère à l'espace physique et au temps dans lequel les personnes utilisent l'écrit, aux relations sociales et à la culture dans laquelle les personnes évoluent. Papen (2005) définit le contexte comme le lieu immédiat (*setting*) de l'activité et le domaine de pratique lié à

³¹ Mais la notion de participation est à prendre avec prudence car, comme le signale lui-même Illeris (2007), les formes d'interactions dont la participation fait partie demandent du travail de clarification conceptuelle.

ce lieu. Gee et Hayes (2011) définissent le contexte comme le lieu physique (*setting*) où la communication se déroule et tout ce qui est présent dans ce lieu, incluant les connaissances culturelles partagées dans ce lieu. Street parle de « paramètres » (1988, p. 63) du contexte comme l'organisation familiale, les façons de concevoir le monde, les structures politiques, le milieu, l'économie.

Pour leur part, Barton et ses collègues (2007) distinguent le contexte large du contexte local. Le contexte large inclut les politiques, programmes, institutions et organismes de même que l'offre de formation (*provision*), autant de « structures » (*Ibid.*, p. 15) qui influencent et forment (*shape*) les pratiques de l'écrit. Le contexte local inclut les lieux ou milieux (*places, settings*) et les personnes qui s'y trouvent, ce qu'elles y font, c'est-à-dire leurs activités de même que celles qu'elles ont ailleurs et qu'elles y introduisent, les raisons pour lesquelles elles agissent d'une manière ou d'une autre et les instruments ou technologies qu'elles utilisent. Bélisle (2007) fait une distinction d'échelle apparentée dont le découpage plus détaillé prend appui sur l'approche écologique de Bronfenbrenner pour parler de l'environnement écrit.

Dans les textes issus des *NLS*, le terme contexte est souvent utilisé avec d'autres termes ou expressions pour donner une caractéristique du système (*health care context, educational context*), des politiques (*policy context*) ou des institutions (*institutional context*) dans un domaine d'activité comme celui de la santé (Papen, 2009, 2012; Papen et Walters, 2008) ou celui de l'éducation (Barton, 2012; Street, 2003). À plus petite échelle, le terme contexte est utilisé avec d'autres termes ou expressions pour parler du lieu ou milieu physique ou virtuel dans lequel les activités se déroulent, comme un local de cours (*classroom context*) (Papen et Walters, 2008), la maison (*home context*) (Barton et Hamilton, 1998) ou un site internet (*online context*) (Barton, 2012) ou encore pour parler de la santé d'une personne, du « contexte de sa condition³² » (Papen, et Walters, 2008, p. 26). Dans cette étude, le

³² Traduction libre de la fin de la phrase suivante : « *There were some words that she had known, but whose meaning did not make sense in the context of her condition* » (Papen et Walters, 2008, p. 26).

terme contexte est réservé pour parler des politiques, des règles institutionnelles, des programmes et de l'offre de formation.

Le terme domaine est très souvent rencontré dans les textes d'auteurs et d'auteurs des *NLS*. La lecture attentive de ces textes n'a cependant pas permis de repérer une définition de ce terme. On rencontre le terme domaines apposé à l'expression vie de tous les jours (*domains of everyday life*) (Barton *et al.*, 2007; Ivanic *et al.*, 2009). Il est pourtant difficile d'imaginer la vie de tous les jours en tant que domaine. L'expression vie de tous les jours renvoie plutôt au caractère routinier des activités, qui lui peut être une caractéristique d'un domaine de vie ou de pratiques. On trouve aussi le terme domaine lié aux expériences (*domains of experience*) spirituelles, administratives, bureaucratiques (Tusting et Papen, 2008). Le plus souvent, toutefois, le terme domaine est lié aux activités ou pratiques (*domain of activity, domain of practice*) (Hamilton, 1999, 2000; Papen, 2010; Papen et Walters, 2008). Il est, par exemple, question d'activités ou de pratiques relevant des domaines du tourisme (Papen, 2010), de la formation (Hamilton, 1999) ou de la santé (Papen et Walters, 2008). Dans cette étude, la notion de domaine de vie ou de pratiques³³ désigne un ensemble de pratiques communes à un espace social. Cette étude couvre les domaines scolaire, de l'emploi et de la vie domestique. L'ensemble des pratiques touchant l'école comme espace social de formation relève du domaine scolaire. L'ensemble des pratiques se déroulant dans le monde du travail comme espace social relève du domaine de l'emploi. L'ensemble des pratiques se déroulant dans la vie du ménage, c'est-à-dire des personnes vivant sous le même toit, relève du domaine de la vie domestique. Ce domaine inclut le travail domestique (Eichler, 2010; Eichler et Albanese, 2007), soit les tâches physiques, mentales, émotionnelles ou spirituelles qu'une personne fait pour son ménage ou celui d'une autre personne afin de soutenir la vie quotidienne des personnes envers lesquelles elle a une responsabilité.

³³ Les expressions domaine de vie ou domaine de pratiques sont ici considérées comme équivalentes. Elles s'appliquent à l'objet d'étude. Domaine de vie évoque l'omniprésence des pratiques de l'écrit dans la vie contemporaine. Domaine de pratiques va de pair avec le concept de pratiques de l'écrit.

TROISIÈME CHAPITRE – LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie déployée pour atteindre les objectifs et répondre à la question de recherche. Il est divisé en sept sections. La première présente l'étude de cas ethnographique comme méthodologie générale de recherche et la deuxième, les principes de production de connaissances qui guident cette étude. La troisième est réservée à l'éthique. La quatrième revient sur le déroulement de l'enquête de terrain. La cinquième section présente les échantillons de l'étude et la sixième, les méthodes de production et la méthode d'analyse des données. La septième est réservée à l'analyse des effets possibles des relations avec les personnes interlocutrices sur l'étude.

1. UNE ÉTUDE DE CAS ETHNOGRAPHIQUE

Cette étude de cas est de type ethnographique (Merriam, 1998). Le choix de ce type d'étude est cohérent avec la perspective méthodologique des auteures et des auteurs (par exemple, Barton et Hamilton, 1998; Bélisle, 2001; Defoe *et al.*, 2004; Mace, 2005; Papen, 2005; Street, 2001) pour qui l'étude des pratiques de l'écrit suppose d'aller à la rencontre des personnes pour observer leurs usages de l'écrit et en parler avec elles, sans possibilité de généraliser leurs pratiques. Cette étude de cas recourt à plusieurs méthodes d'enquête de terrain et porte une attention particulière à la mise en forme écrite du cas comme résultat du travail d'analyse (Collerette, 2002). Pour Yin, l'étude de cas est une enquête empirique qui :

étudie en profondeur un phénomène contemporain dans son contexte de vie réelle; quand les frontières entre le phénomène et le contexte ne sont pas clairement évidentes; [qui] s'appuie sur de multiples sources

d'évidence [et] qui bénéficie de propositions théoriques antérieures pour guider la collecte et l'analyse des données³⁴. (2009, p. 18)

L'idée de frontière dans cette définition est aussi présente chez Merriam (1998), pour qui il ne faut pas confondre le cas et l'objet d'étude. Le premier, d'une certaine manière, contient le second. Cette auteure utilise la métaphore de la frontière pour désigner le cas. Il est une entité autour de laquelle une frontière peut être tracée. L'idée de frontière permet de distinguer ce qui fait partie du cas de ce qui en est exclu (Barone, 2004; Yin, 2009). Aussi, le cas à l'étude est délimité pour demeurer au plus près de l'objet d'étude. Les pratiques de l'écrit de jeunes mères participant à la mesure MPAS dans un CEA sont le cas.

Par ailleurs, cette étude de cas a une intention interprétative, au sens où Merriam (1998) l'entend. Cette intention interprétative suppose que les concepts cardinaux exposés au chapitre deux sont discutés en considération de ce que les données empiriques donnent à voir et à penser. Une partie du cinquième chapitre de la thèse est réservée à cette discussion.

2. TROIS PRINCIPES DE PRODUCTION DE CONNAISSANCES

Trois principes généraux de production de connaissances guident cette étude. Premièrement, elle se veut compréhensive, au sens weberien du terme (Weber, 1995). Cette étude va au-delà de la seule description des pratiques de l'écrit de jeunes mères. Elle vise à comprendre l'objet d'étude par interprétation, c'est-à-dire à travers le cadre conceptuel qui sert de « schème interprétatif » (Lahire, 2005, p. 46), de

³⁴ Traduction libre de « *A case study is an empirical inquiry that: investigates a contemporary phenomenon within its real-life context; when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; [that] relies on multiple sources of evidence [and] benefits from prior development of theoretical propositions to guide data collection and analysis* » (Yin, 2009, p. 18). L'emprunt à Yin concerne l'intérêt de l'étude de cas pour étudier les pratiques de l'écrit dans leur contexte. Mais si les frontières ne sont pas évidentes entre le phénomène et le contexte, il paraît difficile de parler de sources d'évidence, de sources qui sont, pour ainsi dire, une évidence du phénomène ou du contexte. Aussi, pour éviter de présenter une vision réifiée des pratiques de l'écrit, cette étude parlera de sources.

l'ensemble des données pour rendre compte des pratiques de l'écrit. Cependant, la présente étude ne prétend pas, à l'instar de ce que dit Weber à propos de toute enquête sociologique, épuiser la vie sociale dont font partie ces pratiques.

Deuxièmement, les connaissances produites dans cette étude prennent appui sur ce que les personnes interlocutrices³⁵ d'un même système social disent sur ce qu'elles font. Cette étude a pour principe de production de connaissances de considérer les personnes interlocutrices comme les acteurs de l'univers ou système social enquêté en même temps que cet univers peut leur être étranger du point de vue théorique pris pour le regarder (Althabe, 1990). De plus, les personnes interlocutrices sont considérées comme connaissantes, au sens où le dit Bergier (2000), c'est-à-dire en mesure de parler d'écriture, de lecture et de réfléchir sur l'objet d'étude quand l'occasion de le faire leur est donnée. En ce sens, le point de vue des personnes interlocutrices sur l'objet est important. Il est considéré au long de la démarche d'analyse, notamment pour mettre à l'épreuve la vraisemblance de la portion des analyses préliminaires qui leur est exposée lors de la rencontre de restitution.

Troisièmement, les connaissances produites sur les pratiques de l'écrit prennent appui sur le concept d'événement de l'écrit (*literacy events*) comme outil méthodologique. Ce concept a été utilisé pour conduire des recherches empiriques sur les pratiques de l'écrit dans plusieurs domaines de pratiques différents, par exemple la santé (Papen, 2008), de l'emploi (Barton et Hamilton, 2005) ou encore les domaines scolaire (Fowler, 2005), de l'industrie du tourisme (Papen, 2010) ou de la religion (Tusting, 2000).

Fraenkel et Mbodj (2010) traduisent littéralement l'expression *literacy event* par l'expression événement de littératie. Bien que cette expression maintienne

³⁵ Forme épiciène de l'expression interlocuteurs de terrain, utilisée par Bergier (2000), l'expression personnes interlocutrices désigne celles à la rencontre desquelles va l'ethnographe et dont « les faits et gestes, les propos et les silences constituent la matière première de [son] investigation » (*Ibid.*, p. 9). Cette expression inclut les personnes ayant consenti à faire partie de l'étude.

le caractère polysémique du terme littératie, ces auteures estiment que le syntagme événement de littératie lève cette ambiguïté et renvoie aux références conceptuelles des *NLS*. Dans son mémoire de maîtrise, Thériault traduit *literacy event* par « événement de l'écrit » (2008, p. 29), expression qui est retenue ici pour parler du concept de *literacy event*. En plus d'avoir l'avantage d'aller de pair avec l'expression pratique de l'écrit, l'expression événement de l'écrit traduit bien le concept de *literacy event*. Le terme événement maintient l'ancrage dans la perspective méthodologique de l'ethnographie³⁶ (Barton et Hamilton, 1998; Heath, 1982; Papen, 2005; Street, 2001) et le terme écrit renvoie à la perspective large des pratiques sociales de l'écrit, telle qu'elle a été exposée au chapitre précédent.

Heath (1982, 1983) définit les événements de l'écrit comme les « occasions dans lesquelles le langage écrit est partie intégrante de la nature des interactions des participants et de leurs processus et stratégies d'interprétation³⁷ » (1982, p. 50). En ce sens, les événements de l'écrit incluent toutes les situations engageant l'usage de l'écrit, les situations ordinaires, voire banales (*mundane*), de même que celles qui sortent de l'ordinaire (Barton et Hamilton, 1998, 2005; Heath, 1982, 1983; Papen, 2005). C'est aussi le sens qui est donné à ces événements dans la présente thèse. Ce sens, fréquemment donné par les auteures et auteurs des *NLS*, ne limite pas les événements de l'écrit à des activités de lecture ou d'écriture, mais ouvre explicitement à tout ce qui se passe avec l'écrit présent ou évoqué dans les

³⁶ Barton et Papen (2010) montrent qu'en anthropologie de l'écrit le concept d'événement de l'écrit prend un ancrage dans la sociolinguistique. Ce concept s'inspire notamment des travaux de Hymes, lesquels conjuguent analyse linguistique et analyse des dimensions sociales des usages du langage. Cette approche emprunte ses méthodes à l'ethnographie pour l'analyse des « manières de parler » (Hymes, 1989, p. 446) (*ways of speaking*), considérées comme indissociables des manières de faire dans la vie courante (*ways of life*). Pour Hymes, le concept de *speech event* permet d'analyser les usages du langage, incluant le langage écrit, dans l'activité – dans un texte fondateur où ce concept est exposé, Hymes (1964, p. 11) prend appui, entre autres, sur la conception vygotkienne du langage et de l'activité – et des raisons ou buts (*purposes, goals*) vers lesquels l'activité est orientée selon les situations ou contextes (Hymes 1986, 1989). Prenant appui sur les travaux de cet auteur, d'autres ont proposé les concepts de *writing events* (Basso, 1989) ou de *scriptural events* (Perri, 2001) pour l'analyse des usages du langage écrit. Mais ces concepts font en bonne partie une lecture linguistique des formes et des codes des usages du langage écrit, ce qui n'est pas le propos de la présente thèse.

³⁷ Traduction libre de : « *occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretative processes and strategies* » (Heath, 1982, p. 50).

interactions. Cette conception des événements de l'écrit est aussi explicite chez Bélisle quand elle écrit que « ces événements mettent en scène la lecture et l'écriture, mais l'écrit n'y est pas nécessairement objet de lecture ou d'écriture » (2007, p. 16).

Heath a souligné que les « événements de l'écrit doivent être interprétés en relation avec des patrons socioculturels plus larges dont ces événements peuvent servir d'exemples ou être le reflet³⁸ » (Heath, 1982, p. 74). Pour cette auteure, la description des événements de l'écrit en fonction du contexte socioculturel permet de comprendre comment les patrons dégagés sont interdépendants de types et de caractéristiques d'événements de l'écrit propres à une communauté. Street (1988) est parmi les premiers à avoir articulé les concepts de pratiques de l'écrit et d'événements de l'écrit, au sens où Heath parle de ces derniers. Pour Street, les pratiques de l'écrit « incorporent » (*Ibid.*, p. 61) les événements de l'écrit directement observables et le concept de pratiques de l'écrit permet d'élever le niveau d'abstraction de ces événements. L'analyse de ces événements en les associant à d'autres notions ou concepts permet, ajoute-t-il, d'élever le niveau d'analyse et de proposer une compréhension des significations attachées à ces événements (Street, 2003). Cette perspective générale, adoptée pour la présente étude, est celle de plusieurs auteures et auteurs des *NLS* (par exemple, Barton et Hamilton, 1998, 2005; Hamilton, 2000; Papen, 2005) pour qui la récurrence des événements de l'écrit permet de dégager les pratiques de l'écrit.

Hamilton (2000) et Papen (2005) suggèrent une définition opérationnelle du concept d'événement de l'écrit pour conduire une étude ethnographique des pratiques de l'écrit. Pour ces auteures, quatre éléments constitutifs des événements de l'écrit permettent de les observer et de les décrire. Les éléments observables sont les personnes participantes, les artefacts, l'activité et le *setting*. Dans la présente étude, les personnes participantes, ce sont les personnes interlocutrices et les autres

³⁸ Traduction libre de « *Literacy events must also be interpreted in relation to the larger sociocultural patterns which they may exemplify or reflect* » (Heath, 1982, p. 74).

personnes observées, mais qui demeurent anonymes si elles ne sont pas des personnes interlocutrices, dans les événements de l'écrit. Les artefacts, ce sont les textes et les supports des textes. L'activité, comme élément observable d'un événement de l'écrit, c'est ce que les personnes participantes font avec les textes ou leur support ou en leur présence ou en les évoquant. Le *setting*, c'est le lieu³⁹ où se déroule l'événement de l'écrit, la portion déterminée de l'espace physique directement observable.

Pour Hamilton (2000) et Papen (2005), les quatre éléments observables des événements de l'écrit permettent ensuite de dégager des éléments non directement observables des pratiques de l'écrit. Dans la présente étude de cas, les éléments non observables sur lesquels l'analyse porte sont :

- les acteurs non observables des pratiques de l'écrit, mais impliqués dans les relations sociales de production, d'interprétation, de circulation ou de régulation des textes (Hamilton, 2000) ou de leurs supports; il peut s'agir de personnes « cachées » (Hamilton, 2000, p. 17) ou de tiers, au sens d'acteurs symboliquement présents dans les interactions impliquant l'écrit (Cardinal-Picard et Bélisle, 2009) ou encore de médiateurs de l'écrit (Papen, 2010).
- le but de l'activité soutenue par l'écrit;
- les initiatives et les demandes relatives à l'écrit (Bélisle, 2007);
- les routines structurées de l'activité, de même que l'acceptabilité ou la légitimité sociale (Barton et Hamilton, 1998; Bélisle, 2007; Hamilton, 2000);
- l'écrit en tant qu'activité présentant des caractéristiques de la culture ou des formes de relations sociales ou en tant qu'outil évoqué dans l'activité;
- les domaines de pratiques;
- le contexte de la mesure MPAS.

³⁹ Le terme *setting* peut être traduit par les termes français lieu ou milieu. Et dans les textes d'auteurs et d'auteurs des *NLS*, on rencontre ces différences de sens dans les termes ou expressions apposés au terme *setting*. Mais le terme lieu comme élément directement observable des événements de l'écrit est plus proche de la perspective ethnographique de la présente étude. Dans certains textes, le terme *setting* vient avec des expressions montrant son caractère tangible : « *real-world settings* » (Hamilton, 1999, p. 430) et « *real-life settings* » (Papen et Walters, 2008, p. 62). Le terme milieu inclut l'entourage et des instances. On parle alors des milieux scolaire, communautaire, religieux, etc.

3. L'ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke a approuvé ce projet d'étude (voir l'Attestation de conformité éthique à l'Annexe A). Les procédures prévues dans les lettres d'information ont été appliquées quant à l'anonymat, à la confidentialité et à l'accès aux données (voir ces lettres à l'Annexe B). Par exemple, des noms fictifs ont été attribués aux personnes et aux organismes touchés par cette étude. Il convient toutefois de revenir sur les principes éthiques prévalents lors de l'entrée sur le terrain, du recrutement des personnes interlocutrices et relativement aux décisions éthiques.

3.1 Les principes éthiques

Les questions d'éthique en science sont omniprésentes. L'éthique dans la recherche avec des êtres humains implique nécessairement des compromis et des dilemmes éthiques entre, d'une part, les exigences méthodologiques de toute recherche scientifique et, d'autre part, l'obligation de respecter l'intégrité des personnes (Jaccoud et Mayer, 1997). Trois principes éthiques institutionnels, complémentaires et interdépendants guident la conduite de cette étude et au-delà : le respect des personnes qui se traduit dans la reconnaissance de leur valeur intrinsèque et de celle des organismes, dans la reconnaissance de leur autonomie à consentir de façon libre, éclairée et continue à participer à cette étude de cas; la préoccupation pour le bien-être qui suppose de demeurer attentif aux répercussions que cette étude de cas peut avoir sur les personnes et les organismes qu'elle touche; la justice qui guide les prises de décisions vis-à-vis des personnes et des organismes en cherchant à les traiter de façon juste et équitable eu égard aux avantages et inconvénients associés à leur participation (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Instituts de recherche en

santé du Canada, 2010) à l'étude de cas. Ces principes ont été explicitement exposés aux personnes interlocutrices lors de l'entrée sur le terrain et du recrutement.

3.2 L'entrée sur le terrain

L'entrée sur le terrain s'est faite à la fin du mois d'août 2012. Avec la direction du CEA enquêté, une date de rencontre pour la présentation du projet d'étude et les questions le concernant a été convenue. L'Attestation de conformité éthique avec les lettres d'information et formulaires de consentement ont été envoyées à la direction par courriel (voir ces lettres et formulaires à l'Annexe B). Lors de cette rencontre, la direction principale du CEA et la conseillère d'orientation qui coordonne la formation de MPAS étaient présentes. Cette rencontre a aussi été l'occasion de prendre des décisions d'ordre éthique avec ces personnes. D'abord, la direction a accepté de rendre disponible des locaux appropriés pour conduire les entretiens semi-dirigés. De plus, les ateliers dont les sujets sont sensibles, soit ceux traitant de la grossesse, des infections transmissibles sexuellement ou de la violence conjugale ont été ciblés de concert avec la direction. Il a été convenu que seulement les documents remis pendant ces ateliers et non ceux complétés par les jeunes mères pourraient être inclus dans l'étude de cas. Cette précaution, prévue au devis éthique, était nécessaire pour ne pas susciter de phénomènes d'autoprotection ou entraver le travail des personnes intervenantes ou la participation des apprenantes. Il a aussi été convenu qu'il était préférable de présenter le projet aux personnels du CEA lors de l'assemblée générale de début d'année. Cette présentation semblait nécessaire pour leur donner une idée de l'objet d'étude, de sa pertinence et des méthodes qui allaient être déployées sur le site tout au long de l'année. À la fin de cette rencontre, la direction a signé le formulaire de consentement au nom du CEA.

3.3 Le recrutement des personnes interlocutrices

Les personnes intervenantes et les apprenantes et apprenants de MPAS ont été rencontrés à des moments différents pour le recrutement. La rencontre d'information avec les personnes intervenantes, soit les personnes enseignantes et la conseillère d'orientation responsable de MPAS, s'est déroulée le 5 octobre 2012. Quatre rencontres d'information ont eu lieu au cours de l'année 2012-2013 avec les apprenantes et apprenants pour solliciter leur collaboration aux différentes méthodes.

3.3.1 *Le recrutement des personnes intervenantes*

La rencontre d'information avec les personnes intervenantes s'est déroulée immédiatement après la rencontre d'information avec les personnels du CEA. Comme le projet d'étude venait de leur être présenté, la rencontre avec les personnes intervenantes de MPAS a permis d'avoir une discussion à propos de leurs préoccupations. Après cette discussion, les personnes intervenantes présentes ont signifié les méthodes de l'enquête de terrain pour lesquelles leur consentement est donné, puis signé et remis le formulaire de consentement (voir l'Annexe C pour la liste des prénoms et des consentements). Une personne enseignante absente a été rencontrée quelques jours plus tard pour lui présenter le projet d'étude et lui remettre la lettre d'information et le formulaire de consentement. La collaboration de l'enseignant d'informatique et de l'enseignant de physique⁴⁰ de même que celle des personnes intervenant de façon *ad hoc* dans MPAS a été sollicitée plus tard étant donné que leur intervention se précise après l'entrée en formation des apprenantes et des apprenants. Chaque fois, la lettre d'information et le formulaire de consentement ont été remis à ces personnes et elles ont pu délibérer de leur collaboration.

⁴⁰ Le cours de physique a été l'objet d'une séance d'observation, mais comme une seule jeune mère participait à ce cours, les pratiques de l'écrit le touchant spécifiquement n'ont pas été documentées.

3.3.2 *Le recrutement des apprenantes et des apprenants*

Le recrutement des apprenantes et apprenants du groupe de MPAS s'est fait lors de quatre rencontres d'information. Les deux premières se sont tenues en octobre 2012 en présence de la conseillère d'orientation qui coordonne la formation de MPAS et de l'enseignante du cours d'intégration socioprofessionnelle (ISP). La troisième s'est tenue en décembre 2012 pour le recrutement des apprenantes invitées à participer à l'entretien semi-dirigé. La quatrième s'est tenue en mai 2013 pour inviter les apprenantes à participer à la rencontre de restitution. Les personnes enseignantes ont accepté de libérer du temps de cours pour le recrutement des apprenantes et étaient présentes lors de ces deux rencontres.

La première rencontre a duré une vingtaine de minutes. Pendant cette rencontre, j'ai mentionné que je menais un projet d'étude et que j'avais été enseignant de français au secondaire. Quelques apprenantes me connaissaient déjà comme enseignant et j'avais, auparavant, enseigné à l'une d'elles. Cette première rencontre avait pour but de présenter sommairement le projet et d'annoncer mon retour la semaine suivante pour l'exposer plus en détail et recueillir le consentement des apprenantes et apprenants qui souhaitaient y collaborer.

La deuxième rencontre avec les apprenantes a duré environ 45 minutes. J'ai présenté l'objet d'étude, les méthodes qui allaient être déployées ainsi que les avantages et les inconvénients liés à la collaboration. J'ai exposé ce qui est entendu par consentement libre, éclairé et continu. Les précautions prises pour garantir la confidentialité et l'anonymat ont aussi été présentées. Il m'a semblé important d'assurer aux apprenantes et apprenants mon indépendance vis-à-vis d'Emploi Québec, de la direction du CEA et des personnes intervenantes. Pendant cette présentation, les apprenantes et apprenants ont pu poser leurs questions sur le projet. Je me suis ensuite retiré pour leur laisser un temps de délibération. Cette délibération, qui a duré une dizaine de minutes, s'est faite en présence de la conseillère

d'orientation et de l'enseignante d'ISP. Ensuite, les apprenantes et apprenants n'avaient pas d'autres questions. Celles et ceux qui ont accepté de collaborer à l'étude ont signifié les méthodes pour lesquelles le consentement est donné, puis signé et remis le formulaire de consentement. Les apprenantes et l'apprenant qui n'étaient pas là ou qui se sont ajoutées au groupe pendant l'année ont été approchées individuellement pour leur présenter le projet. Les mêmes documents afférents leur ont été remis en leur donnant le temps de délibérer de leur collaboration.

La troisième rencontre de recrutement avec le groupe a duré une trentaine de minutes. Elle a été l'occasion de montrer un exemple de procédure d'anonymisation et du travail d'écriture à partir des notes au carnet de terrain. J'ai ensuite présenté ce à quoi ressemble l'entretien semi-dirigé. Puis les critères de sélection et les noms des apprenantes sollicitées pour cet entretien ont été présentés. Trois apprenantes ont manifesté leur déception de ne pas avoir été sollicitées. Après discussion avec elles, elles ont été ajoutées à l'échantillon pour cet entretien.

La quatrième rencontre a duré une dizaine de minutes. Cette courte rencontre avait pour but de rappeler aux apprenantes l'intérêt de connaître leur point de vue sur les analyses préliminaires lors de la rencontre de restitution. Comme plusieurs apprenantes étaient absentes, j'ai demandé à celles présentes de transmettre aux apprenantes l'invitation à participer à cette rencontre.

3.4 Les décisions éthiques

Les décisions éthiques engagent la responsabilité de la chercheuse ou du chercheur vis-à-vis des personnes ou des organismes touchés par la recherche. Comme le dit Harrisson (2004), la responsabilité de la personne chercheuse l'oblige à réfléchir à la situation présente et aux conséquences potentielles de sa recherche.

Dans cette étude, plusieurs décisions éthiques sont prises dans la situation d'enquête ou au regard des informations détenues. Plusieurs décisions éthiques concernent la vulnérabilité des personnes interlocutrices par rapport à autrui ou par rapport aux règles institutionnelles. Aussi, il m'est arrivé, alors qu'une personne ou quelques personnes se trouvaient en situation de vulnérabilité, d'offrir du soutien moral. Avec discrétion, il m'est aussi arrivé de prendre parti pour soutenir une action ou une initiative ou de nuancer les faits reprochés ou encore de ne pas faire miennes les conclusions de l'institution, par exemple dans des situations de violence symbolique ou physique ou d'infraction. Il m'est arrivé une fois de parler avec des personnes de confiance ⁴¹ des situations de l'enquête suscitant chez moi un questionnement éthique, jugeant préférable de réfléchir à ces situations avec d'autres.

De plus, certaines décisions éthiques prises en situation concernent des documents. Il m'est arrivé de me trouver en possession de documents de personnes interlocutrices sans avoir demandé le consentement de les recueillir. Dans ces situations, je suis retourné vers ces personnes pour leur demander la permission d'utiliser ces documents ou les ai détruits quand le consentement n'a pas été obtenu. Il m'est aussi arrivé de solliciter la collaboration de la personne enseignante du cours d'ISP pour recueillir le texte d'intégration des apprentissages. Après m'être adressé au groupe de MPAS pour demander la permission de recueillir ce texte, la personne enseignante s'est assurée de vérifier le consentement de chaque apprenante avant de me remettre les textes pouvant être utilisés pour l'étude. Cette manière de les recueillir semblait la plus appropriée considérant les difficultés que posait la collecte de ces textes et leur pertinence pour la présente étude.

Les décisions éthiques vont aussi au-delà de la phase de l'enquête de terrain. Elles guident mes actions tant dans les communications orales ou écrites que dans la diffusion des résultats issus de cette étude.

⁴¹ Il s'agit de personnes professionnelles œuvrant dans le champ de la recherche en éducation et formation des adultes et connaissant la population des jeunes adultes non diplômés.

4. LE DÉROULEMENT DE L'ENQUÊTE DE TERRAIN

L'enquête de terrain s'est déroulée en 49 séances de terrain réparties en six vagues totalisant plus de 160 heures d'observation. L'enquête de terrain s'est déroulée du 5 octobre 2012 au 30 mai 2013 (l'Annexe D présente la synthèse du déroulement de l'enquête de terrain). Le nombre de vagues et de séances de terrain est influencé par les méthodes déployées et par les conditions sociales de l'enquête de terrain. Il est également influencé par les opportunités qui se sont présentées plus que par la planification établie avant l'entrée sur le terrain.

Au moment du recrutement des personnes enseignantes, il a été convenu que l'observation pendant les cours se tiendrait à trois occasions et qu'à leur convenance les activités particulières auxquelles le groupe de MPAS participe pourraient être observées. À la demande des personnes enseignantes, un calendrier des séances de terrain leur a été remis. Les dates des séances de terrain couvrant les cours de français, d'anglais, de mathématique et d'ISP ont été choisies selon deux critères. Premièrement, les dates des trois séances de terrain de ces cours ont été choisies pour couvrir le début, le milieu et la fin de l'année scolaire. Deuxièmement, ces dates ont aussi été choisies pour conduire des observations à différents moments de la semaine. Les dates des séances de terrain pour couvrir le cours d'informatique ont été choisies avec l'enseignant au moment de solliciter sa collaboration. Les ateliers thématiques donnés par les organismes externes ont été couverts en prenant les mêmes précautions auprès des personnes intervenantes désignées.

À deux occasions, les personnes intervenantes de MPAS m'ont invité à participer à leur réunion d'équipe mensuelle. Ces réunions ont été l'occasion de négocier avec elles les moments convenant le mieux pour conduire les entretiens semi-dirigés et les rencontres de restitution. Ces réunions m'ont aussi amené à parler

de l'état d'avancement de l'étude et à recueillir leurs impressions sur son déroulement. Il a aussi été question des sujets sensibles présents dans les échanges informels entre les apprenantes. Ces discussions ont conforté l'idée de ne pas aborder de tels sujets de front lors des entretiens semi-dirigés pour éviter de susciter de la détresse chez les jeunes mères⁴².

Au début de chaque vague, mon niveau d'implication auprès des personnes interlocutrices était faible et j'ai dû chaque fois chercher à établir ou rétablir le lien de confiance avec elles. De la même manière que le relèvent Bélisle (2001) et Deslauriers (1991), l'établissement du lien de confiance demande du temps et le respect mutuel des personnes engagées dans la recherche. Avec chaque vague de l'enquête, ce lien de confiance a entraîné, petit à petit, un niveau d'implication plus important de ma part. Cependant, tout au long de l'enquête, j'ai cherché à limiter mon implication, comme j'avais annoncé que je le ferais. Les routines semblent aussi jouer en faveur de l'établissement du lien de confiance : arriver peu de temps avant le début des activités de formation observées ou stationner mon vélo près du lieu où plusieurs apprenantes prennent leur pause pour les saluer ou pour qu'elles puissent avoir connaissance de ma présence, entrer par la porte principale, chercher à croiser les personnes intervenantes pour vérifier si je peux observer leur cours comme convenu, entrer en conversation de la même manière avec les personnes interlocutrices, demander chaque fois la permission de recueillir un document, tout ceci sans entretenir, comme le recommande Peretz (2004), de relations exclusives. Ces routines font en sorte que les personnes interlocutrices ne sont pas prises par surprise, peuvent se familiariser avec les manières de faire de l'ethnographe.

⁴² Mais il est arrivé pendant les entretiens informels ou semi-dirigés que des apprenantes abordent volontiers des sujets sensibles et que je les laisse parler après leur avoir demandé si elles étaient à l'aise de le faire ou suggéré de changer de sujet ou encore en demeurant attentif aux signes de malaise. L'observation participante périphérique a aussi permis de documenter des événements de l'écrit dans lesquels il est question de sujets sensibles. De plus, certaines apprenantes m'ont donné des documents dans lesquels il est question de tels sujets.

5. LES ÉCHANTILLONS

Les échantillons suivent ici un « principe d'adéquation » (Pires, 1997, p. 116) entre l'objet d'étude et le corpus de données empiriques. Font partie de ces échantillons les éléments suivants : le site sélectionné, le groupe sélectionné, l'échantillon d'apprenantes et celui de personnes intervenantes, l'échantillon événementiel et l'échantillon d'artefacts.

5.1 Le site sélectionné

Le site a été sélectionné selon six critères dont les trois premiers concernent le site lui-même. Premièrement, le site sélectionné est un CEA collaborant à la mesure MPAS et où la formation devait se donner à un groupe multiniveaux, c'est-à-dire un groupe constitué d'apprenantes et d'apprenants dont le niveau de scolarité est différent. Ce mode de formation d'un groupe est celui privilégié par la mesure MPAS et semble être le plus répandu (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2002*a*, 2002*b*, 2009*a*, 2010). Avant l'entrée sur le terrain, nous avions pensé rencontrer un groupe non mixte. Le centre approché avait dans le passé formé des groupes de MPAS non mixtes. En 2012, contrairement aux années passées, des jeunes pères faisaient partie du groupe de MPAS. Aussi, il a été décidé de conserver ce groupe, ce qui modifie l'environnement immédiat anticipé, sans qu'il s'agisse d'un environnement exceptionnel, car dans la société québécoise, la mixité aux études et au travail est la norme. Deuxièmement, au moins une personne enseignante devait disposer d'une expérience de travail d'au moins deux années dans le contexte de MPAS pour que le site soit sélectionné. Ce critère de sélection a été retenu en anticipant qu'une personne enseignante ayant cette expérience serait à l'aise avec les manières de faire auprès du groupe de MPAS et capable d'en parler. Sur le site sélectionné, deux personnes enseignantes et la conseillère d'orientation travaillent depuis plusieurs années auprès des jeunes mères de MPAS. Troisièmement, le site a

été sélectionné une fois que la condition suivante a été remplie : le gestionnaire du CEA approché et au moins quatre des personnes intervenantes travaillant dans ce centre auprès du groupe de MPAS, dont la personne enseignante du cours de français, ont consenti à collaborer à l'étude de cas.

Les trois autres critères concernent la langue de communication, la contingence des ressources pouvant être déployées et le temps disponible pour conduire l'enquête de terrain. D'abord, considérant que je suis plus à l'aise en français qu'en anglais, le site sélectionné devait être un CEA francophone. Ensuite, le site sélectionné devait être situé dans un rayon de distance de moins de 150 km de mon lieu de résidence. Enfin, la formation de MPAS devait être offerte sur ce site pendant l'année scolaire 2012-2013, soit la période pendant laquelle je me rendais disponible pour conduire l'enquête de terrain.

5.2 Le groupe sélectionné

En octobre 2012, le groupe de MPAS était constitué de 27 personnes : 24 jeunes mères et 3 jeunes pères. En janvier 2013, il était constitué de 24 personnes : 23 jeunes mères et 1 jeune père. En mai 2013, il l'était de 14 personnes : 13 jeunes mères et 1 jeune père. En tout, 31 apprenantes et 3 apprenants ont fait partie du groupe de MPAS au cours de l'année scolaire 2012-2013. Parmi ces personnes, 2 apprenantes et 1 apprenant n'ont pas donné leur consentement de participer à l'étude de cas et les interactions où elles jouent un rôle actif ne sont pas traitées dans l'analyse.

Tout au long de l'enquête de terrain, la constitution du groupe a changé. Quelques apprenantes se sont ajoutées au groupe après le mois d'octobre. D'autres ont interrompu leur participation à MPAS. Deux de celles ayant interrompu leur participation à MPAS ont continué leur participation à la FGA, mais sans le soutien de la mesure MPAS. Pendant la période couverte par l'enquête de terrain, aucune

jeune mère ayant les préalables requis n'a interrompu sa participation en FGA pour commencer la formation professionnelle ou technique de son choix.

5.3 L'échantillon d'apprenantes pour l'entretien semi-dirigé

L'objet d'étude impose une relative homogénéité dans le groupe de MPAS. Les jeunes mères sont toutes non diplômées du secondaire, âgées de moins de 25 ans, pour la plupart chefs de famille monoparentale et ont des conditions de vie ressemblantes. Cependant, le groupe multiniveaux sur le site entraîne de l'hétérogénéité entre les jeunes mères sur le plan de la scolarité. Aussi, suivant un « principe de diversification interne » (Pires, 1997, p. 155), celles sollicitées pour l'entretien semi-dirigé ont été sélectionnées à partir de leur niveau de scolarité, après la vague deux de l'enquête de terrain, en prévision de l'analyse de contrastes (*Ibid.* p. 157) présents dans le groupe de MPAS au regard de l'objet d'étude. D'autres variables générales et des variables spécifiques ont aussi été retenues pour la recherche de contrastes (voir l'Annexe E).

La sélection des apprenantes en fonction du niveau de scolarité pose le problème du choix du niveau de scolarité, car celui-ci est étendu, de la même manière que l'est celui des jeunes adultes non diplômés recrutés pour la recherche de Bourdon, Bélisle, Yergeau, Gosselin, Garon et Thériault (2011). Pour rendre raison au plus haut niveau de scolarité atteint, les apprenantes ont été sélectionnées en fonction du niveau de scolarité le plus élevé où un cours a été réussi. Trois sous-groupes d'apprenantes ont été formés en vue du recrutement pour l'entretien semi-dirigé selon trois catégories représentatives des niveaux de scolarité. Le premier sous-groupe inclut des apprenantes du présecondaire. Le deuxième inclut des apprenantes du premier cycle du secondaire. Le troisième, des apprenantes du deuxième cycle. Au total, 15 apprenantes ont été sélectionnées pour l'entretien semi-dirigé. L'entretien semi-dirigé avec deux apprenantes sélectionnées n'a pu être conduit. Au final,

l'échantillon d'apprenantes pour l'entretien semi-dirigé est constitué de 13 apprenantes (voir Tableau 1). Cet échantillon est proportionnel, sur le plan du niveau de scolarité, à la constitution du groupe de MPAS.

Tableau 1
Sélection des apprenantes de l'entretien semi-dirigé

Niveau de scolarité	Apprenantes ayant participé à l'entretien semi-dirigé
présecondaire	2
1 ^{er} cycle du secondaire	3
2 ^e cycle du secondaire	8

5.4 Les personnes intervenantes sélectionnées

En tout, neuf personnes intervenantes de MPAS ont donné leur consentement pour participer à cette étude. Parmi elles, on trouve les six personnes enseignantes des matières suivantes : anglais, français, informatique, ISP, mathématique et physique. On trouve aussi parmi les personnes intervenantes de MPAS la conseillère d'orientation responsable de MPAS dans le CEA enquêté. On trouve en plus les deux éducatrices spécialisées du CLSC qui ont donné les ateliers thématiques sur les compétences parentales.

5.5 L'échantillon de personnes intervenantes pour l'entretien semi-dirigé

L'échantillon de personnes intervenantes ayant participé à l'entretien semi-dirigé est constitué de cinq personnes. Il est constitué des personnes enseignantes de français, d'anglais, de mathématique, d'ISP et de la conseillère d'orientation responsable de MPAS dans le CEA.

5.6 L'échantillon événementiel

L'échantillon événementiel (Pires, 1997) réfère au choix stratégique de sélection des événements fournissant un appui empirique à la production des connaissances. Pires (*Ibid.*) distingue les événements découpés par l'action institutionnelle de ceux découpés par l'analyste en fonction de l'objet d'étude. Ici, les éléments considérés comme découpés par l'action institutionnelle sont :

- les cours relevant des services d'enseignement et auxquels participent les apprenantes, soit les cours de français langue d'enseignement, d'anglais langue seconde, de mathématique, d'ISP et d'informatique;
- les formules pédagogiques⁴³ : avant l'enquête de terrain, la présence des formules pédagogiques documentées par Bourdon et Bélisle (2011)⁴⁴ étaient attendues; ces formules pédagogiques ont été intégrées à l'échantillon événementiel de même que celles que le cas donne à voir (l'Annexe F montre la synthèse des formules pédagogiques présentes dans le CEA).

Les éléments considérés comme découpés en fonction de l'objet d'étude, quant à eux, sont les événements de l'écrit décrits dans le journal de terrain. Il en compte 515 qui ont été intégrés à l'analyse.

5.7 L'échantillon d'artefacts

Deux types d'artefacts ont été intégrés au corpus : des documents utilisés par les personnes interlocutrices et des documents institutionnels. Un grand nombre

⁴³ Dans la thèse, une formule pédagogique renvoie à tout dispositif mis en œuvre pour soutenir l'apprentissage. Le terme dispositif a ici le sens que lui donne Lahire – il parle de « dispositifs pédagogiques » (2005, p. 323) –, soit « un ensemble relativement cohérent de pratiques, discursives et non discursives, d'architectures, d'objets ou de machines, qui contribue à orienter les actions individuelles et collectives dans une direction. Certains dispositifs sont simples et d'autres sont extrêmement complexes; certains reposent sur un fort degré d'objectivation (voir de codification) et d'autres sur un faible degré d'objectivation » (*Ibid.*).

⁴⁴ Cette étude de cas porte sur deux sites dont un avait une entente de services avec un CEA et l'autre était dans un CEA (Bourdon et Bélisle, 2011).

de documents utilisés ont été rendus accessibles tout au long de l'enquête de terrain. Certains de ces documents sont plus pertinents que d'autres pour l'analyse de l'objet d'étude. Aussi, un échantillon des documents recueillis a été prélevé. Cet échantillon s'est fait par « choix raisonné » (Pires, 1997, p. 130), c'est-à-dire en fonction de considérations théoriques et méthodologiques retenues pour cerner l'objet. Chaque document recueilli faisant partie d'un événement de l'écrit ou lié à celui-ci a été intégré à l'échantillon d'artefacts utilisés par les personnes interlocutrices. Font partie de cet échantillon 168 artefacts recueillis auprès des jeunes mères et 67, auprès des personnes intervenantes ou lors des visites ou sorties.

Quant aux documents institutionnels, ceux intégrés au corpus sont : la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ⁴⁵, 2003); le Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles (MELS, 2013*b*); des documents internes relatifs à l'application ou à l'évaluation de la mesure MPAS (MESS, 2002*a*, 2002*b*, 2005, 2009*a*, 2010) de même que le site internet d'Emploi Québec; l'agenda scolaire du CEA et son site internet; les sites internet des organismes impliqués dans le cas à l'étude et les programmes de formation et le programme d'études ISP. Comme, au moment de l'enquête de terrain, le programme de formation de la Formation de base commune (FBC) (MELS, 2007) était en application dans le CEA, que celui de la Formation de base diversifiée (FBD)⁴⁶ (MELS, 2010) et que le Programme d'études ISP (MELS, 2011) étaient en phase d'appropriation, ce sont ces programmes qui ont été intégrés au corpus, sauf les programmes d'études de français, d'anglais et de mathématique.

⁴⁵ Ce sigle désigne le ministère de l'Éducation du Québec qui, depuis 2005, est désigné sous le nom ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

⁴⁶ En Formation générale des adultes, la formation de base commune couvre l'alphabétisation, le présecondaire et le premier cycle du secondaire, tandis que la Formation de base diversifiée couvre le deuxième cycle du secondaire.

5.8 La synthèse des échantillons

Cette brève section présente la synthèse des échantillons de la présente étude de cas. Pour une consultation rapide, le Tableau 2 présente cette synthèse.

Tableau 2
Synthèse des échantillons

Le site sélectionné	Un CEA francophone en milieu urbain.
Le groupe sélectionné	31 apprenantes et 3 apprenants.
L'échantillon d'apprenantes pour l'entretien semi-dirigé	13 apprenantes pour l'entretien semi-dirigé.
Les personnes intervenantes sélectionnées	9 personnes intervenantes : 6 personnes enseignantes, 1 conseillère d'orientation, plus 2 éducatrices spécialisées
L'échantillon de personnes intervenantes pour l'entretien semi-dirigé	4 personnes enseignantes et 1 conseillère d'orientation pour l'entretien semi-dirigé.
L'échantillon événementiel	<ul style="list-style-type: none"> • Les cours de français, d'anglais, de mathématique, d'ISP et d'informatique. • Les formules pédagogiques. • 515 événements de l'écrit du journal de terrain.
L'échantillon d'artefacts	<ul style="list-style-type: none"> • 168 documents utilisés par les apprenantes, plus 67 documents utilisés par les personnes intervenantes ou recueillis lors des sorties ou des visites. • Des documents institutionnels.

6. LES MÉTHODES DE PRODUCTION DES SOURCES

Plusieurs des méthodes retenues dans la présente étude pour la production des sources s'inscrivent dans la tradition de l'ethnographie. Cette section expose les considérations théoriques justifiant le choix des méthodes de production des sources et la façon dont ces méthodes ont été déployées. Le terme source, dans la présente étude, désigne les documents qui contiennent les données empiriques sur lesquelles le travail d'analyse porte. Les données empiriques sont le résultat du travail de traitement des données brutes (notes au carnet de terrain, photographies,

enregistrements d'entretiens, etc.) produites à l'aide des méthodes de l'enquête de terrain. Par ce travail de traitement des données brutes, les données empiriques prennent la forme de sources différentes.

6.1 L'observation participante périphérique

L'observation concerne ici la mobilisation de tous les sens de l'ethnographe (Arborio et Fournier, 2005; Bélisle, 2001; Peretz, 2004). Pour l'enquête de terrain, l'observation participante périphérique, comme la désignent Adler et Adler (1987), a été retenue. Par ce choix, l'implication de l'ethnographe auprès des personnes interlocutrices est considérée comme devant être limitée pour maintenir la distance nécessaire au travail scientifique. Dans les termes de Latour et Woolgar, il s'agit pour l'ethnographe de se « rendre familier d'un terrain tout en demeurant indépendant et à distance » (1988, p. 23).

En plus d'être liée au niveau d'implication, l'observation participante périphérique se traduit dans le choix de la position occupée dans le lieu observé. La position occupée le plus souvent était en périphérie dans les locaux où la formation se déroule : le long d'un mur ou au fond du local. D'une séance à l'autre, la position occupée variait pour être plus près de sous-groupes d'apprenants différents. Mais il arrive qu'il ne soit pas possible de tenir la position périphérique. Des situations font en sorte que l'ethnographe se trouve au milieu du groupe. Par exemple, lors des visites ou des sorties, notamment pendant les déplacements, il se trouve parfois parmi le groupe de MPAS, profitant de l'occasion pour écouter et mémoriser, autant que faire se peut, les événements de l'écrit, sans intervenir ni sortir son carnet de terrain. Un aide-mémoire pour l'observation (voir Annexe G) a été élaboré, puis mémorisé. Reproduit et collé dans la couverture du carnet de terrain, il a été consulté au besoin.

6.2 Le carnet de terrain

Le carnet de terrain est un outil de collecte de données brutes qui sont traitées dans le journal de terrain. Ce carnet contient les notes prises en vue de la séance de terrain à venir et les notes relatives aux événements de l'écrit observés et aux entretiens informels. Il contient aussi des croquis du lieu occupé par les personnes interlocutrices et par l'ethnographe. Ces croquis aident à décrire les lieux.

Ce carnet, du format de ceux qui se glissent dans une poche, est gardé le plus souvent à portée de la main pendant l'enquête de terrain, comme le recommande Bélisle (2001). Les notes du carnet sont des « notes repères » (Arborio et Fournier, 2005, p. 54), des « *prompts* » pour le dire en anglais (Booth et Booth, 1994, p. 419), qui facilitent la remémoration des événements quand vient le temps d'écrire le compte-rendu de la séance de terrain dans le journal de terrain. Chaque séance est identifiée par un code dans le carnet de terrain (voir règles d'archivage, Annexe H).

Quand la prise de notes au carnet se faisait dans un local de cours, elle était presque continuelle. Cette activité pouvait alors avoir, d'un point de vue externe, des ressemblances avec celle des apprenantes et apprenants en cours. Pendant les cours observés, il a été jugé préférable d'écrire en continu dans le carnet pour documenter le plus d'événements de l'écrit possible, mais sans prétendre documenter tout ce qui se passe tant un grand nombre d'événements de l'écrit se déroulent en même temps. Ce choix peut aussi avoir contribué à éviter de créer des soupçons par rapport à des événements qui susciteraient plus d'intérêt que d'autres.

Dans les situations où ne pas prendre de notes au carnet était jugé préférable pour ne pas indisposer les personnes, il a été privilégié d'attendre le moment et le lieu jugés propices pour écrire, dès que possible, les observations dans le carnet. Dans ces situations, les cubicules réservés au travail individuel dans la bibliothèque du CEA se sont avérés utiles pour la prise de notes rapides. À quelques

occasions où la prise de notes au carnet suscitait la curiosité des personnes interlocutrices, quelques pages de celui-ci leur ont été montrées, un passage leur a été lu ou la technique d'écriture a fait l'objet d'une conversation.

6.3 Les photographies des lieux

Produire des données empiriques par la photographie des lieux enquêtés et des usages de l'écrit est fréquent (par exemple, Burgess, 2010; Denis, 2011; Joly, 2010; Pontille, 2010; Tusting et Papen, 2008). Une photographie contient des indices pouvant soutenir la description d'un environnement écrit (Fowler, 2005; Hamilton, 2000; Hodge et Jones, 1996). D'aucuns (Bélisle, 2003; Bourdon et Bélisle, 2011; Cardinal-Picard, 2010) utilisent les photographies des lieux pour soutenir l'écriture de leur journal de terrain. Pour cette étude, les photographies ont soutenu la description des lieux fréquentés par les apprenantes et des éléments repérés sur les photographies ont soutenu la description d'événements de l'écrit dans le journal de terrain.

6.4 Les entretiens informels

Les séances de terrain ont donné lieu à de nombreux entretiens informels (Bruneteaux et Lanzarini, 1998) avec les personnes interlocutrices. Bien que ces entretiens ont un caractère souple, la chercheuse ou le chercheur qui y recourt maintient son intention de produire des données sur son objet d'étude, ce qui demande de la préparation. Aussi un aide-mémoire a été préparé pour les entretiens informels (voir l'Annexe I). Cet aide-mémoire, reproduit en miniature et collé dans la couverture du carnet de terrain a été mémorisé pour y référer le moins possible.

Comme Bruneteaux et Lanzarini (*Ibid.*) suggèrent de le faire, les entretiens informels ont été intégrés à l'observation participante et ils ont été utilisés en complémentarité des entretiens semi-dirigés. Ils ont permis d'apparier un registre

informel à un registre formel lors des séances de terrain dédiées aux entretiens semi-dirigés et aux rencontres de restitution et de considérer comme des données empiriques les conversations avant et après l'enregistrement.

6.5 Le journal de terrain

Le journal de terrain a été écrit immédiatement ou dès que possible après chaque séance de terrain. Il est scindé en six parties reflétant le déroulement de l'enquête de terrain en six vagues. Il contient le compte-rendu de chaque séance de terrain. Ce compte-rendu reconstitue chronologiquement le déroulement des séances de terrain, suivant en cela la recommandation de Peretz (2004). L'écriture du journal de terrain a été stabilisée après le rodage de cet outil pendant la 1^{re} vague. Chaque compte-rendu est structuré en quatre volets. Le premier est réservé à la description détaillée des lieux de formation, des événements de l'écrit et des entretiens informels avec attribution de codes (voir règles d'archivage, Annexe H). Les événements de l'écrit sont numérotés. Cette numérotation facilite le repérage et la mise en lien des événements de l'écrit. Mais elle ne suppose pas que chaque description couvre tout un événement de l'écrit. Dans la perspective ethnographique de cette étude, l'événement de l'écrit observé n'est, le plus souvent, qu'une portion de cet événement ou d'une chaîne d'événements, sans possibilité d'en déterminer le commencement ou la fin. Souvent, l'événement de l'écrit est commencé avant la séance de terrain ou se continue après celle-ci. Quand une information complémentaire a été connue, une note de résolution a été écrite à la suite de la description de l'événement de l'écrit correspondant.

Les événements de l'écrit et les entretiens informels sont décrits distinctement avec attribution de codes dans le journal de terrain (voir Annexe H pour règles d'archivage). Dans ces descriptions, les guillemets sont utilisés pour rapporter directement les propos des personnes interlocutrices. Les parenthèses sont utilisées

pour insérer des informations facilitant la compréhension des événements. Les points de suspension entre parenthèses signifient qu'une partie du propos n'a pas été entendue ou comprise. Les crochets dans le journal de terrain encadrent une information incertaine. Les points de suspension entre crochets signifient qu'une portion d'information n'est pas exposée dans le texte rendu public. Cet usage des parenthèses et des crochets est emprunté à Bourdon et Bélisle (2011).

Le deuxième volet du compte-rendu d'une séance de terrain contient les notes portant sur les impressions de l'ethnographe sur son implication par rapport aux personnes interlocutrices. Le troisième, plus rarement développé, contient les réflexions personnelles de l'ethnographe par rapport à l'enquête de terrain. Le quatrième contient les notes méthodologiques sur les conditions de production des données, ceux sur les conditions sociales de l'enquête de même que les notes d'analyse pouvant être reprises ultérieurement.

6.6 La collecte d'artefacts

Sont considérés comme artefacts autant les documents sur support papier que ceux sur support numérique. Les documents sur support papier ont été recueillis sur le site à l'aide d'un appareil photo numérique. Quant aux documents sur support numérique, ils ont été consultés dans l'internet ou, avec la permission des personnes interlocutrices, ont été transférés sur une clé USB sécurisée.

Deux types d'artefacts ont été recueillis. Les artefacts du premier type sont les documents utilisés par les personnes interlocutrices. Ces documents sont ceux qui se trouvent souvent en FGA, par exemple, des pages d'un cahier d'apprentissage, des notes manuscrites, des schémas explicatifs, des prétests, des clés de correction, des textes brouillons, manuscrits ou écrits à l'ordinateur, des textes avec des traces de correction par l'apprenante ou la personne enseignante, des pages de sites internet,

des romans, des fiches de lecture, des affiches, des notes au tableau, des pages d'agenda scolaire, des dépliants et des documents promotionnels, mais aussi des relevés de télécopieur, des formulaires vierges ou remplis, des lettres d'Emploi Québec, des coupons de participation, des attestations de présence. Quelques autres artefacts ont aussi été rendus accessibles par des apprenantes, par exemple, une liste d'épicerie ou de choses à faire, une note prise en marge d'un cahier ou sur un autre support, un dessin, un poème, un texte de réflexion. Les artefacts du premier type sont considérés comme une « manifestation matérielle d'enseignement, d'apprentissage ou de pratique⁴⁷ » (Purcell-Gates, 2004, p. 106). Ces artefacts ont été recueillis selon les opportunités qui se présentaient. Mais une demande de collecte de documents a systématiquement été faite après l'entretien semi-dirigé avec les apprenantes en leur demandant de montrer, pour les cours de français, d'anglais et de mathématique⁴⁸, les exercices, notes ou pages de leurs cahiers correspondant à la matière où elles avaient éprouvé de la difficulté. Les artefacts du second type sont les documents institutionnels liés au cas. Ces documents sont pour la plupart accessibles au public, sauf quelques documents d'usage interne. Ces derniers ont été traités conformément au protocole éthique.

6.7 Les entretiens semi-dirigés

L'entretien semi-dirigé a pour caractéristique d'être orienté par les thèmes à aborder tout en se déroulant de façon relativement souple (Hutchinson et Wilson, 1992; Savoie-Zajc, 2003; Van der Maren, 2003). Il entre dans la catégorie de l'entretien de type qualitatif comme le nomme Poupart (1997). Ce type d'entretien

⁴⁷ Traduction libre de la dernière partie de la phrase suivante : « *Artefacts for literacy researchers usually mean physical evidence of literacy instruction, learning, or practice* » (Purcell-Gates, 2004, p. 106). C'est l'auteure qui souligne.

⁴⁸ Pour le cours d'ISP, l'enseignante m'a donné une grande quantité de documents utilisés avec le groupe de MPAS. Mais il a été plus difficile d'accéder à ces documents avec les traces écrites par les apprenantes, car chaque apprenante conservait ces documents dans un portfolio gardé dans le local du cours d'ISP. Quant au cours d'informatique, il n'était pas commencé à la vague trois de l'enquête de terrain, soit au moment de conduire les entretiens semi-dirigés.

permet de rendre compte de la façon dont les acteurs se représentent le monde et de remettre en question les préjugés dont certains groupes peuvent être la cible.

La grille exposée par Ivanic et ses collègues (2009, p. 29) pour documenter les pratiques de l'écrit des jeunes adultes et des adultes en formation en fonction des domaines de vie, grille qui s'appuie sur une version remaniée des catégories de pratiques vernaculaires de l'écrit, a servi de cadre pour la structuration des guides d'entretien (voir Annexe J pour les guides de ces entretiens). La première version du guide d'entretien semi-dirigé avec les apprenantes a été ajustée après les trois premiers entretiens. La première version de celui avec les personnes intervenantes a été ajustée après les deux premiers entretiens. Ces modifications concernent l'uniformisation et la formulation des questions pour favoriser leur compréhension. De plus, une consigne a été ajoutée en introduction du guide d'entretien avec les apprenantes pour tirer avantage des occasions permettant de parler avec elles des appels téléphoniques ou des textos qu'elles reçoivent pendant l'entretien. Le fait de parler de ces communications avec les apprenantes a permis de recueillir des informations à partir d'exemples survenus dans la situation d'enquête.

La majorité des entretiens semi-dirigés se sont déroulés pendant la vague trois de l'enquête. Les entretiens semi-dirigés, d'une durée moyenne d'une heure et trois quarts avec les apprenantes et d'une heure et demie avec les personnes intervenantes, ont été enregistrés. Pendant la transcription des deux premiers enregistrements audio, les conventions de transcription ont été l'objet d'un travail de rodage par les deux personnes transcriptrices (voir conventions de transcription à l'Annexe K). Les enregistrements audio ont été transcrits en cherchant à rester proche des termes utilisés par les personnes interlocutrices et de la syntaxe des phrases du langage oral. Mais la transcription n'a pas la prétention d'être neutre. Comme le dit Goody (2004), tout matériau oral est altéré par le travail de transcription.

6.8 La restitution heuristique

La restitution de cette étude de cas s'inspire des travaux de Bergier (2000). Pour cet auteur, la restitution est heuristique si elle est mise au service de la production de connaissances. Dans cette étude, la restitution sert aussi de test, c'est-à-dire de mise à l'épreuve, de l'analyse, selon la typologie de Bergier :

Elle ne signe pas un renoncement du sociologue aux critères internes de scientificité. Simplement, à la logique de la justification savante héritée des sciences de la nature, est adjointe une logique de la validation profane qui pose que l'énoncé scientifique le plus convainquant ne se retranche pas derrière l'aveuglement des acteurs et doit pouvoir résister à leurs contre-argumentations. (*Ibid.*, p. 183)

Pour que les personnes interlocutrices puissent mettre à l'épreuve la « vraisemblance » (*Ibid.*, p. 186) des analyses, la restitution a pris la forme de deux rencontres de présentation des analyses préliminaires concernant quatre catégories de pratiques de l'écrit du domaine scolaire. Ces rencontres ont eu lieu à la fin de la vague six de l'enquête de terrain. La première a eu lieu avec les personnes enseignantes de français, de mathématique, d'ISP et d'informatique de même qu'avec la conseillère d'orientation responsable de MPAS pendant la pause du dîner. La seconde a eu lieu avec quatre apprenantes pendant le cours de l'après-midi. Les deux rencontres se sont déroulées en suivant le même guide des rencontres de présentation des analyses préliminaires (voir Annexe L). Chaque personne a reçu une copie du guide pour la rencontre sans pouvoir la conserver. Ces deux rencontres ont été enregistrées. Les enregistrements ont été transcrits suivant les mêmes conventions que pour les entretiens semi-dirigés.

6.9 La synthèse des sources

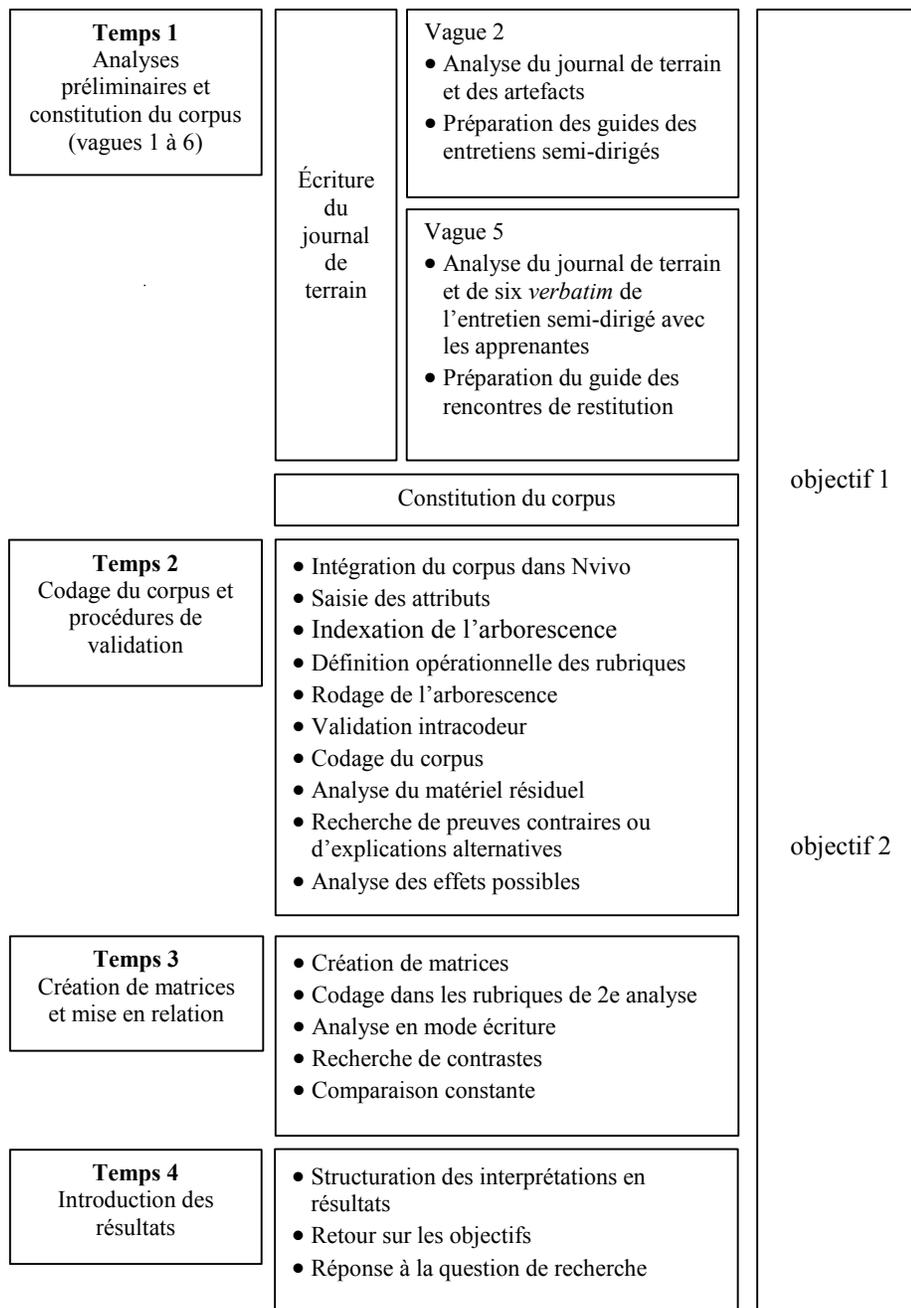
Les méthodes précédemment exposées ont permis de produire huit sources permettant de cerner l'objet d'étude. Ces sources sont le journal de terrain

(S1) avec les description des événements de l'écrit et des entretiens informels, les photographies des lieux (S-PHOTO), les documents utilisés par les personnes interlocutrices (S2) et les documents institutionnels (S3) échantillonnés, les *verbatim* des entretiens semi-dirigé avec les apprenantes (S4) et ceux des entretiens semi-dirigés avec les personnes intervenantes (S5), de même que les *verbatim* de la rencontre de restitution avec les jeunes mères (S6) et celui de la rencontre de restitution avec les personnes intervenantes (S7).

7. LA MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

La méthode d'analyse des données empiriques retenue est l'analyse thématique. Paillé et Mucchielli la définissent comme « la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce en rapport avec l'orientation de recherche » (2008, p. 162). L'analyse thématique de la présente étude suit une « logique inductive délibératoire » comme la désigne Savoie-Zajc (2004, p. 140). Suivant cette logique, le cadre conceptuel guide l'analyse dès le début de la production des sources jusqu'à l'introduction des résultats de l'étude. En même temps, cette logique permet de demeurer ouvert à l'ajout de thèmes émergents là où les données révèlent les dimensions inédites de l'objet d'étude.

L'analyse a été déployée en quatre temps en adaptant ceux de Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006) aux contingences de la présente étude (voir Figure 1). Les quatre temps de la démarche d'analyse sont : les analyses préliminaires et la constitution du corpus de sources; le codage du corpus et les procédures de validation; la création de matrices et la mise en relation des thèmes; l'introduction des résultats de l'étude. Les quatre temps de la démarche d'analyse sont liés aux objectifs de l'étude de cas.



Adapté de Mukamurera *et al.*, 2006, p. 118

Figure 1

Démarche d'analyse thématique en quatre temps

7.1 Le temps un : analyses préliminaires et constitution du corpus

Le temps un de la démarche d'analyse couvre les six vagues de l'enquête de terrain. Il a commencé par la production du journal de terrain, dont l'écriture s'est poursuivie tout au long des six vagues. Il s'est terminé avec la constitution du corpus.

La production du journal de terrain comporte un travail d'analyse au sens où le choix de décrire les événements de l'écrit et les règles d'écriture sont porteurs des présupposés théoriques de l'étude. Sur le plan du contenu, seuls les événements de l'écrit et des entretiens informels qui impliquent ou concernent les apprenantes de MPAS sont écrits dans le journal de terrain, étant donné que ce sont leurs pratiques de l'écrit qui sont l'objet d'étude. Sur le plan des règles d'écriture, les événements de l'écrit et les entretiens informels ont été écrits en faisant la mise au foyer sur les apprenantes, soit, chaque fois que c'est possible, en faisant d'elles les sujets grammaticaux des phrases. De plus, les événements de l'écrit et les entretiens informels avec les apprenantes ont été décrits de façon détaillée et en restant le plus près de leur point de vue. L'écriture met en relief leur point de vue en rapportant directement les mots employés par les apprenantes tels qu'écrits au carnet de terrain au moment de les entendre ou dès que possible après les avoir mémorisés. Ces règles d'écriture ont aussi été appliquées au propos des autres personnes interlocutrices, mais en gardant la mise au foyer sur les apprenantes.

Cependant que le journal de terrain est un outil dans lequel les traces de l'analyse ont été consignées tout au long des six vagues, le temps un de la démarche d'analyse a suivi une « dynamique itérative » (Mukamurera *et al.*, 2006, p. 111) entre la production des données et leur analyse. Cette dynamique s'est manifestée de deux façons. La première est survenue au moment d'écrire le compte-rendu de chaque séance de terrain. Le carnet de terrain était gardé à portée de main pour consigner les éléments à documenter lors de la séance suivante. La dynamique itérative était ainsi peu structurée et dépendait largement des opportunités qui s'offraient.

La deuxième façon dont cette dynamique s'est manifestée est plus structurée. Elle est survenue à deux moments clés du temps un de l'analyse, soit entre les vagues deux et trois et entre les vagues cinq et six. Elle avait pour but d'approfondir la collecte systématique de données par rapport aux éléments centraux de l'objet d'étude ou aux éléments inédits révélés par l'enquête de terrain.

Entre les vagues deux et trois, la dynamique itérative a touché à la préparation des guides des entretiens semi-dirigés en vue de la vague trois de l'enquête. La préparation de ces guides a été orientée par la problématique et le schème interprétatif de départ. Ceux-ci ont fourni les raisons théoriques de poser des questions sur l'offre de formation de MPAS, les formules pédagogiques, les demandes et initiatives en matière d'écriture et de lecture, sur les moments où la participation convient le mieux, sur le soutien donné ou reçu, sur les négociations, de même que sur les usages de l'écrit dans la vie courante ou quand il est en appui à l'apprentissage. Mais cette préparation a aussi été orientée par l'analyse préliminaire du journal de terrain des vagues un et deux et des artefacts recueillis jusqu'alors. Cette analyse préliminaire a fait ressortir les activités soutenues par l'écrit que les jeunes mères introduisent pendant les cours ou les pauses et relevant de la vie domestique. En plus, l'analyse préliminaire a fait ressortir la forte présence de l'évaluation dans le domaine scolaire. Dès lors, ce premier travail d'analyse a fourni les raisons empiriques de poser des questions aux personnes interlocutrices sur ces événements en fonction des domaines de vie présents.

Le guide d'entretien semi-dirigé avec les jeunes mères a été structuré pour poser des questions sur l'écrit dans la formation structurée de MPAS, puis en dehors de cette formation relativement aux domaines de vie couverts par l'étude. Ultérieurement, cette manière de distinguer l'écrit dans la formation de MPAS de l'écrit en dehors de celle-ci s'est révélée peu féconde. Mais les questions de ce guide d'entretien et de celui avec les personnes intervenantes, notamment les pistes de

relance à partir des exemples précis nommés par les personnes interlocutrices pour les inviter à développer leur propos, comme Lahire (2002) suggère de le faire, ont fourni des données discursives riches pour l'analyse des pratiques de l'écrit des jeunes mères.

Au temps un de la démarche d'analyse, la dynamique itérative est survenue à un deuxième moment de façon structurée entre les vagues cinq et six. Elle a touché à la préparation du guide des rencontres de restitution. Considérant les contingences de temps pour préparer et tenir ces rencontres, le choix a été fait de limiter leur contenu au domaine scolaire, car il s'agit du domaine le plus présent dans le cas. La préparation du guide des rencontres de restitution a été orientée par l'analyse préliminaire du journal de terrain en l'état et des ponctions se rapportant au domaine scolaire dans six *verbatim* d'entretiens semi-dirigés des apprenantes⁴⁹. Ces *verbatim* ont été sélectionnés par dyade représentatives des niveaux de scolarité des jeunes mères du groupe de MPAS.

L'analyse préliminaire du journal de terrain et de ces *verbatim* a été faite en dégagant, pour le domaine scolaire, les éléments concernant les catégories d'événements de l'écrit suivantes : écrire ou lire dans la vie courante; écrire ou lire pour apprendre; apprendre à écrire ou lire⁵⁰; écrire ou lire pour l'évaluation. Ces catégories sont celles abordées dans les guides d'entretiens semi-dirigés.

Le temps un de la démarche d'analyse s'est terminé par la constitution du corpus à analyser aux temps deux, trois et quatre de la démarche. Ce corpus est constitué des huit sources précédemment mentionnées. Il contient deux types de données (voir Figure 2). Les données du premier type sont celles invoquées par rapport aux événements de l'écrit liés au cas. Les données de ce type sont : les

⁴⁹ Le journal de terrain et ces *verbatim* ont été lus intégralement avant cette analyse préliminaire.

⁵⁰ Ultérieurement au cours du travail d'analyse, cette catégorie d'analyse relative à l'apprentissage de l'écrit n'a pas été retenue, les données n'ayant pas été systématiquement produites en vue d'analyser le contenu de l'apprentissage.

événements de l'écrit (S1, É.É.) dans le journal de terrain, les photographies des lieux (S-PHOTO) et les documents utilisés par les personnes interlocutrices dans MPAS (S2) de même que les documents institutionnels (S3). Ces données peuvent être considérées comme invoquées, car elles se rapportent aux « activités naturelles » (Van der Maren, 2003, p. 139) des acteurs. Néanmoins, les données invoquées sont considérées comme « jamais tout à fait dissociables des dynamiques à l'œuvre dans la recherche elle-même », comme le dit Schwartz (1993, p. 274). Ceci est pris en compte dans l'analyse des effets possibles de l'enquête (Huberman et Miles, 1991).

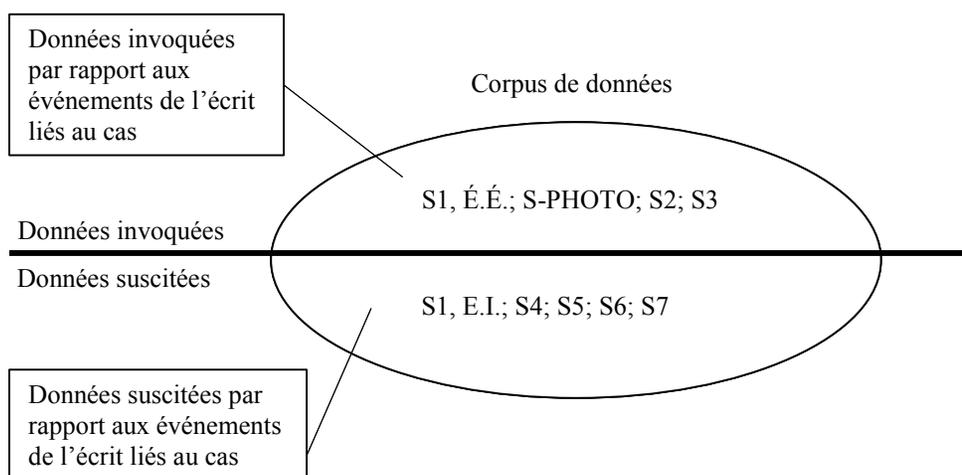


Figure 2
Corpus des données relatives aux événements de l'écrit liés au cas

Les données du second type sont celles suscitées par rapport aux événements de l'écrit dans MPAS. Les données de ce type sont : les entretiens informels (S1, E.I.) dans le journal de terrain, les *verbatim* des entretiens semi-dirigés avec les personnes interlocutrices (S4, S5) et ceux des rencontres de restitution (S6, S7). Ces données sont considérées comme proches « des situations naturelles comme la conversation, le dialogue ou le récit, où celui qui raconte partage le contrôle du récit avec ceux qui l'entendent et lui posent des questions » (Van der Maren, 2003, p. 141).

7.2 Le temps deux : codage du corpus et procédures de validation

Le temps deux de la démarche d'analyse a commencé après l'enquête de terrain. Il a commencé par le téléchargement du corpus de sources dans le logiciel d'analyse qualitative (QSR-NVivo, version 10.0). Cependant, parmi les documents institutionnels (S3) seuls la politique d'évaluation (MEQ, 2003), le guide de gestion de la sanction des études (MELS, 2013*b*) et les programmes échantillonnés (MELS, 2007, 2010, 2011) ont été téléchargés dans ce logiciel. Les autres documents institutionnels ont été analysés sur support papier ou sur le site internet des organismes impliqués dans le cas.

Une fois les sources téléchargées, des attributs (voir l'Annexe F) ont été ajoutés à celles-ci concernant individuellement les apprenantes. Ces attributs ont été liés à chaque apprenante dans un nœud de classement de sorte à les faire suivre pour toutes les sources ou ponctions de sources codées à ce nœud.

Face au corpus, plusieurs procédures de validation de l'analyse, aussi appelées stratégies, tactiques ou techniques, selon les auteures et auteurs consultés (Huberman et Miles, 1991; Mukamurera *et al.*, 2006; Yin, 2009), ont été adoptées. Ces procédures sont l'indexation de l'arborescence thématique sur la question et les objectifs de recherche, la définition opérationnelle des rubriques de l'arborescence, le rodage de l'arborescence, l'opération de fiabilité intracodeur, la recherche de preuves contraires, l'analyse du matériel résiduel et l'analyse des effets possibles.

La structure de l'arborescence thématique (voir l'Annexe M) et ses rubriques ont été indexées sur la question et les objectifs de recherche, comme suggèrent de le faire Huberman et Miles (1991) ainsi que Yin (2009). Les rubriques de l'arborescence thématique correspondent aux notions et concepts qui guident la production et l'analyse des données. Ensuite, ces rubriques ont été définies de façon à

être opérationnelles pour le codage, soit une opération de « de-contextualisation/re-contextualisation » (Tesch, 1990, p. 123) du corpus dans l'arborescence thématique.

Trois versions de l'arborescence ont précédé sa version définitive. La troisième version a été rodée à l'aide de trois *verbatim* (S4 : Alexia, Julie, Stéphanie) codés dans l'arborescence. La version rodée a été l'objet d'une discussion avec la direction du projet de thèse. Ce rodage et cette discussion ont permis d'apporter des ajustements à la structure de l'arborescence et aux définitions des rubriques, avant de retenir la version définitive.

Le codage systématique du corpus a été précédé par une opération de fiabilité intracodeur (Huberman et Miles, 1991; Mukamurera *et al.*, 2006). Par cette opération, les mêmes données ont été codées à deux reprises pour vérifier la constance du codage. La fiabilité intracodeur a été mesurée par le taux d'accord entre les deux codages en pourcentage du contenu des données codé à deux reprises aux mêmes sous-rubriques de l'arborescence. Cette opération est appliquée sur deux *verbatim* d'entretiens semi-dirigés (S4 : Julie et Stéphanie) et le *verbatim* de la rencontre de restitution avec les apprenantes (S6). Ces trois *verbatim* ont été codés dans l'arborescence une première fois les 25 et 26 juin 2013, puis une deuxième fois quatre jours plus tard. Les taux d'accord des deux codages sont respectivement 88,8 %, de 90,13 % et de 89,18 %. Ces taux avoisinent le taux de 90 % souhaitable pour une opération de fiabilité intracodeur, selon Huberman et Miles (1991).

Une fois cette opération terminée, l'ensemble du corpus a été systématiquement codé, suivant une stratégie de codage large (Bourdon, 2002). Une autre stratégie a été de coder le même matériel dans toutes les sous-rubriques où il peut être codé de sorte à pouvoir faire des requêtes ciblées de données au logiciel d'analyse (Bourdon, 2002; Bourdon et Bélisle, 2008). Pour ce qui est du matériel

résiduel⁵¹, c'est-à-dire qui n'a pas été mis en rubrique suite au codage systématique (Huberman et Miles, 1991; Van der Maren, 2003), il a été relu et a pu être codé dans l'arborescence sans nécessiter l'ajout de nouvelles sous-rubriques.

Deux autres procédures de validation appliquées au temps deux ont été appliquées : la recherche de preuves contraires ou d'explications alternatives et l'analyse des effets possibles sur les données produites ou leur analyse (Huberman et Miles, 1991; Van der Maren, 2003; Yin, 2009) de même que sur la diffusion des résultats. La première renvoie à la recherche de matériel qui contredit l'interprétation ou oblige à la nuancer. Il est à noter que cette procédure a aussi été appliquée aux temps trois et quatre de la démarche d'analyse. La seconde procédure correspond à l'analyse des effets possibles des conditions sociales de l'enquête, c'est-à-dire des effets des méthodes sur les personnes interlocutrices ou sur l'ethnographe et sur la production et l'analyse des données ou la diffusion des résultats.

7.3 Le temps trois : création de matrices et mise en relation

Le temps trois de la démarche d'analyse a porté sur le matériel déjà codé. Ici, cinq stratégies d'analyse ont été déployées : la création d'une matrice d'analyse, le codage du matériel dans les rubriques de deuxième analyse, l'analyse en mode écriture, la recherche de contrastes et la comparaison constante des interprétations.

La création de la matrice d'analyse a préparé le terrain au déploiement des autres stratégies d'analyse au temps trois. Cette matrice regroupe le matériel se rapportant aux événements de l'écrit dans MPAS par domaine de pratiques.

La deuxième stratégie déployée au temps trois est le codage du matériel de la matrice dans les sous-rubriques de deuxième analyse de l'arborescence. Ce

⁵¹ Le matériel résiduel des documents institutionnels (S3) n'a pas été codé dans l'arborescence.

codage, ou « *coding-on* » comme le désigne Bourdon (2002), se fait sur le matériel déjà codé. Ce codage s'est fait sur les données synchroniques, c'est-à-dire celles se rapportant à des domaines de pratiques différents pour une même période de temps. Cette période couvre un peu moins que la première année de participation des jeunes mères à la mesure MPAS, soit du début octobre 2012 à la fin mai 2013, période couverte par l'enquête de terrain. Les données ne faisant pas explicitement référence à cette période y ont été associées quand cela était possible, notamment quand le présent des temps de verbes, repérable dans leur propos, permet d'associer les données à la période visée. L'enquête de terrain a aussi permis de produire des données relativement à des événements de l'écrit antérieurs à cette période. Certaines de ces données sont mobilisées pour nuancer les descriptions des pratiques de l'écrit ou pour documenter les temporalités auxquelles les jeunes mères articulent les pratiques de l'écrit documentées.

Pour Boutinet (2004) les temporalités, c'est-à-dire les cadres temporels d'organisation de l'existence quotidienne, accompagnent les pratiques sociales et l'analyse des secondes permet de révéler les premières. Le codage des données pour révéler des temporalités s'est faite à partir du modèle polychronique proposé par cet auteur plutôt qu'à partir du modèle monochronique qui engage une sorte d'irréversibilité du temps vécu, expérimenté. Le modèle polychronique révèle mieux que ne le fait le modèle monochronique le temps vécu par les jeunes mères, tout en permettant de prendre en compte le temps institutionnel, tels que l'un et l'autre se manifestent dans les données produites dans le temps présent. Le modèle temporel polychronique prend différentes formes, comme le rappelle Boutinet : « celle des choses passées présentement remémorées, celle des choses futures présentement anticipées, celle des choses momentanées présentement expérimentées » (*Ibid.*, p. 44). L'attention portée à l'aspect non accompli ou accompli des temps verbaux⁵²

⁵² Le système verbal de la langue française comprend l'aspect non accompli et l'aspect accompli que les temps de verbe simples et les temps de verbe composés opposent respectivement. Ces deux aspects traversent le temps chronologique et évoquent soit une action en train de se dérouler, par exemple : je

dans les données discursives a permis de repérer des activités en train de se dérouler ou terminées et organisatrices de l'existence quotidienne dans le passé, dans le présent ou dans le futur indépendamment du temps passé, présent ou futur des activités. Par exemple, l'extrait de *verbatim* suivant évoque une activité soutenue par l'écrit en train de se dérouler dans le temps passé et révélatrice d'une temporalité du moment futur, ou plus spécifiquement du registre des événements planifiés.

[...] je rentrais le matin, euh : là je regardais mes préparations à faire pour la journée. Fait que, j'écrivais sur un papier, bon, il me faut quatre pans de tomates, il me faut quatre *pans* d'oignons. (S4-Amélie)

Le modèle polychronique a permis de repérer, dans les données, deux temporalités, celle du moment présent et celle du moment futur, auxquelles les jeunes mères articulent leurs pratiques de l'écrit. Comme au moment de l'enquête de terrain cette étude n'avait pas prévu traiter les temporalités que les jeunes mères expérimentent, les données produites n'ont pas permis de savoir comment ces femmes occupent ou mobilisent le passé dans l'organisation de leur existence quotidienne.

La troisième stratégie est l'analyse en mode écriture. Pour Paillé et Muchielli cette stratégie est « un travail délibéré d'écriture et de réécriture, sans autre moyen technique » (2008, p. 123). Cette stratégie est présente tout au long de l'écriture du journal de terrain. Sauf qu'au temps trois de la démarche, le niveau d'abstraction est plus élevé que lors de l'écriture du journal de terrain. Cette stratégie tient compte de l'ensemble des notions et concepts qui balisent l'interprétation du matériel codé afin d'écrire les analyses.

La quatrième stratégie est la recherche de contrastes (Pires, 1997) sur le plan des pratiques de l'écrit de jeunes mères de retour en formation dans MPAS. Ces contrastes ont été recherchés dans les variables générales et dans les variables spécifiques.

marche, soit une action terminée, par exemple : j'ai marché (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999; Dubois et Lagane, 1989)

La cinquième stratégie est la comparaison constante des interprétations. Cette stratégie, comme les autres, couvre tout le temps trois de la démarche d'analyse. Elle conduit progressivement au regroupement et à la distinction des catégories de pratiques de l'écrit, à leur caractérisation et à leur définition.

Ces cinq stratégies sont mises en œuvre suivant une dynamique itérative. Cette dynamique a été appliquée, suivant les recommandations de Tesh (1990) et de Yin (2009), jusqu'à l'épuisement de ce que les données permettent de dire sur l'objet d'étude en vue d'en proposer une représentation nuancée.

7.4 Le temps quatre : introduction des résultats

Le temps quatre de la démarche d'analyse a servi à la structuration des interprétations en vue de leur donner la forme écrite des résultats de l'étude. Les résultats ont été structurés en fonction des objectifs de recherche. Par ce travail de structuration des interprétations, qui de fait est la poursuite de l'analyse en mode écriture, s'est fait en même temps le retour sur la question de recherche.

Le chapitre des résultats est divisé en six grandes sections. Les trois premières présentent brièvement le CEA enquêté, les cours et les formules pédagogiques privilégiées, puis le groupe de MPAS. Les sections quatre et cinq présentent respectivement les deux catégories générales de pratiques de l'écrit, soit les pratiques scolaires de l'écrit et les pratiques de l'écrit en appui à la vie courante. Cet ordre de présentation s'appuie sur l'axe pratiques légitimes de l'écrit et pratiques ordinaires de l'écrit. Pour faciliter la lecture, les sections quatre et cinq montrent des liens entre les pratiques de l'écrit dans le corps du texte plutôt que dans une section séparée. La sixième section présente deux temporalités auxquelles les jeunes mères

articulent les pratiques de l'écrit. Les sections quatre et cinq contribuent à l'atteinte des deux objectifs de l'étude de cas; la sixième, à l'atteinte du deuxième objectif.

Dans le chapitre des résultats, chaque pratique de l'écrit afférente à sa catégorie générale est définie au début de la sous-section lui correspondant. Chacune est définie par son but spécifique dans l'activité d'écriture ou de lecture des jeunes mères à la lumière des données empiriques, suivant en cela le principe de double cohérence (Van der Maren, 2003, 2011), c'est-à-dire d'adaptation des idées avec lesquelles le terrain est abordé aux situations observées. Ensuite, chaque pratique de l'écrit est présentée en mentionnant les domaines de vie dans lesquels elle est présente. Puis elle est décrite selon les éléments observables et les éléments non observables qu'il est pertinent de mobiliser. Les descriptions mettent à l'avant-plan l'écrit et son support, puis l'activité des jeunes mères soutenue par l'écrit ou leur discours sur l'activité. L'axe des initiatives et demandes externes dans ces pratiques de l'écrit est aussi mobilisé dans les descriptions. Pour chaque catégorie générale, les pratiques de l'écrit sont présentées selon l'ordre approximatif de leur fréquence, des plus aux moins fréquentes.

Comme il est fréquent de le voir dans les textes des recherches ou des études ethnographiques, celui-ci prend de l'espace pour présenter, avec les résultats, plusieurs ponctions, parfois relativement longues, des données empiriques. Cette manière d'appuyer les descriptions par les données permet de voir les matériaux sur lesquels s'appuie l'interprétation des pratiques de l'écrit et sur lesquels se fondent empiriquement les résultats exposés.

8. LES EFFETS POSSIBLES DE L'ENQUÊTE DE TERRAIN

Cette section traite de l'analyse des effets possibles de l'ethnographe sur les personnes interlocutrices et, inversement, des effets des personnes interlocutrices

sur l'ethnographe. Cette évaluation s'appuie sur les données que l'enquête de terrain a permis de produire relativement à ces effets. Certaines de ces données ont été suscitées, lors de quelques entretiens informels et à la fin de chaque rencontre de restitution. D'autres s'apparentent à des données invoquées. Bien qu'elles ne peuvent pas exister sans la présence de l'ethnographe, elles surviennent en quelque sorte naturellement dans l'activité des personnes interlocutrices du fait de sa présence. L'emploi de la première personne est approprié ici pour rappeler que l'ethnographe n'est pas désincarné, qu'il est présent et conscient que la relation avec les personnes interlocutrices entraîne des effets sur l'étude.

Du côté des effets de l'ethnographe sur les personnes interlocutrices, il ne faut jamais oublier que les observations ont été conduites à un moment et dans un lieu convenant à ces personnes et qu'elles m'ont dit ce qu'elles étaient à l'aise de faire savoir. Aussi, les documents que les personnes interlocutrices ont rendus disponibles sont ceux qu'elles ont consenti à donner : « Non, ça c'est trop personnel pour que tu voies ça » (S1-V4, p. 17), « Ça, tu peux prendre ça » (S1-V4, p. 17).

De plus, des rôles préexistants (Peretz, 2004) que j'ai eus sur le site enquêté peuvent avoir eu des effets sur les personnes interlocutrices et, corrélativement, sur les données que l'enquête a permis de produire. Aux yeux de certaines apprenantes, j'ai été vu comme résidant d'un quartier où quelques-unes d'entre elles habitaient. Pendant l'enquête de terrain, j'ai à plusieurs occasions croisé quelques apprenantes et engagé avec elles de courtes conversations dans des espaces publics de ce quartier, par exemple dans les commerces locaux, au parc, sur le réseau de transport en commun.

Aux yeux de plusieurs apprenantes, j'étais aussi un enseignant. Dans les années précédant l'enquête de terrain, à titre d'enseignant au secondaire, j'ai connu des apprenantes du groupe de MPAS, le conjoint de quelques-unes d'entre elles ou des personnes qu'elles côtoient. Ceci peut avoir joué sur ce que ces jeunes femmes

ont accepté de dire ou de donner considérant que j'étais susceptible de détenir des informations sur elles ou sur une personne qu'elles et moi connaissons. De plus, au début de l'enquête de terrain, il est arrivé que des apprenantes me posent une question comme à une personne enseignante concernant une consigne dans leur cahier, la définition d'un mot ou une procédure pour accéder à un fichier sur un ordinateur dans le local de cours. J'ai alors répondu à leur question avec discrétion ou en disant que je ne voulais pas déranger le cours ou que je ne connaissais pas la réponse. Le rôle d'enseignant a aussi maintes fois été renforcé par la présence, sur le site enquêté, d'autres apprenantes et apprenants à qui j'avais enseigné.

Pour quelques apprenantes, je semble avoir exercé les rôles de chercheur ou d'enquêteur, au sens journalistique du terme, par la connaissance qu'elles avaient de l'activité que j'exerçais. Certaines d'entre elles m'ont demandé si c'était mon métier ou si j'aimais ce que je faisais, évoquant explicitement le fait d'écrire dans mon carnet, de prendre des photographies des lieux ou de documents, de m'entretenir avec les personnes, de transcrire ce qu'elles disent.

Quant aux personnes intervenantes, je semble aussi avoir tenu des rôles différents à leurs yeux. Au début de l'enquête de terrain, je semble avoir été perçu par certaines d'entre elles comme exerçant un rôle d'évaluateur de leur travail, un peu comme celui de direction ou de maître de stage. Une personne enseignante s'est dite « agacée » par le côté « évaluation » du projet d'étude (S1-V1, p. 35). À quelques reprises, j'ai assuré aux personnes intervenantes que l'évaluation de leur travail n'est pas mon objet d'étude.

En même temps, aux yeux de la majorité des personnes intervenantes, je tenais le rôle de pair, au sens où le dit Platt (1981). J'avais été un enseignant du secondaire et elles le savaient. En d'autres mots, je partageais avec elles des connaissances et une compréhension commune de la culture du groupe. Le fait d'être considéré comme pair semble avoir favorisé l'entrée sur le terrain. Cependant, ceci

peut avoir joué en faveur ou en défaveur de l'accès à des informations selon la perception que les personnes interlocutrices pouvaient avoir de ce qu'un pair peut dire sur leur travail à partir des informations rendues accessibles.

Par ailleurs, les données montrent des effets de curiosité et d'intérêt des personnes interlocutrices pour l'enquête de terrain : curiosité pour ce que j'écrivais dans mon carnet, pour les prénoms fictifs attribués, souhait d'être sélectionnée pour l'entretien semi-dirigé, questionnement des raisons de s'intéresser au groupe de MPAS, de ce qui est fait avec les informations recueillies, partage de connaissances sur des contextes apparentés à l'enquête.

[...] j'ai voulu en savoir plus. Puis, je trouvais ça intéressant la façon que tu travaillais. Tu ne venais pas longtemps, puis tu, tu restais silencieux, tu prenais des notes. (S6-Amélie)

[...] tu as vraiment piqué ma curiosité, mon intérêt. Fait que ce n'est pas pour rien que j'avais coché toutes les petites cases au début. Je t'avais signé ma feuille. Je voulais être là. Tu as vu, j'étais un petit peu déçue quand j'ai vu que mon nom n'était pas sur la liste pour les entretiens. (S6)

[...] on était toutes, moi inclus, un peu curieuses de tout ce qu'il notait. Je le regardais des fois un peu pis il écrivait tout le temps donc euh, ça m'intriguait. (S7-Anne)

Les données montrent aussi des effets de collaboration au bon déroulement de l'enquête de terrain : initiatives pour donner un texte pour l'étude ou pour favoriser la tenue d'un entretien informel, propositions déclinées d'accommoder le déroulement de l'enquête ou de ne pas payer l'entrée à une activité socioculturelle.

Puis, euh, j'ai adoré euh, de collaborer à la recherche. Puis, je suis contente, me semble que ça fait un petit velours de se dire qu'on a contribué à faire quelque chose. (S6-Ariane)

[...] elles [les apprenantes] ont été participatives pis elles avaient l'air toujours volontaires quand il y avait une photo de document à prendre (S7-Anne)

La collaboration à l'étude peut aussi être liée, dans le propos d'une apprenante, à sa volonté de sortir ou de se reposer d'un cours, comme celle-ci l'a répété à quelques occasions : « tu sais, ça me faisait des repos de [mon cours] » (S6). En même temps, à de rares occasions, la collaboration avec quelques apprenantes était moins présente ou difficile à susciter peut-être parce qu'elles n'étaient pas à l'aise avec la situation d'enquête, par exemple quand elles semblaient éviter les conversations en se retournant si je m'approchais ou en répondant en peu de mots aux questions.

Parmi les effets de l'ethnographe sur les personnes interlocutrices, on peut aussi noter quelques occasions au début de l'enquête où celles-ci ont explicitement signalé ma présence : « Il nous observe » (S1-V1, p. 101; S1-V2, p. 16). Ce rappel peut agir pendant un instant sur le comportement des personnes interlocutrices.

Mais de façon générale, l'enquête de terrain telle qu'elle s'est déroulée et les données produites relativement à ses effets laissent penser que ceux-ci agissent peu sur l'activité régulière des personnes interlocutrices. Par exemple, il est arrivé à des apprenantes de préférer rester en cours que de se présenter à l'entretien semi-dirigé.

Tu as tellement été tranquille, discret, et tout, que des fois je pense qu'on en oubliait quasiment que tu étais là. (S6-Ariane)

Même si des personnes intervenantes disent que la présence de l'ethnographe peut avoir eu un effet calmant ou tranquillisant sur le groupe de MPAS, l'activité régulière semble avoir pris le dessus sur l'activité entraînée par l'enquête :

Mais, l'expression une mouche sur le mur, qui vient observer là, c'est : tu étais là. [...] Mais euh, il n'y a pas eu plus de dérangement que ça. (S7-Patrick)

Elles semblaient s'être habituées à toi parce qu'elles allaient te montrer leurs choses pis elles avaient l'air fier. [...] Mais je ne trouvais pas que le comportement changeait. (S7-René)

Moi je trouve que ça ne changeait absolument rien. Même que tu as été témoin d'une altercation un moment donné dans un de mes cours qui a été assez euh : assez quand même intense là. Fait que moi ça ne changeait absolument rien quand tu étais là ou pas. [...] tu sais elles oubliaient tout de suite que tu étais là, fait que moi ça ne changeait absolument rien. (S7-Isabelle)

Du côté des effets des personnes interlocutrices sur l'ethnographe, il a d'abord s'agit et il s'agit toujours de rester le plus conscient possible que ma situation n'est pas la même que celle des personnes interlocutrices, notamment que celle des jeunes mères. Sur de nombreux plans (constitution de la famille, du ménage, logement, revenu, emploi, niveau de scolarité, etc.) ma situation est beaucoup plus avantagée par rapport à celle des jeunes mères. La conscience de ce fait est importante pour éviter d'introduire une forme ou une autre d'ethnocentrisme (Lahire, 2005, 2008) dans l'étude et de rester proche du point de vue des jeunes mères dont les pratiques de l'écrit sont l'objet d'étude.

Ensuite, dans une enquête de terrain comme celle-ci qui couvre près d'une année scolaire par de nombreuses séances de terrain, l'effet de collaboration des personnes interlocutrices appelait, pour ainsi dire, ma collaboration en retour. Cette collaboration s'est manifestée, par exemple, en offrant du soutien moral, des places dans ma voiture pour transporter des personnes lors d'une sortie socioculturelle ou en collaborant au bon déroulement d'activités comme la fête de Noël ou la Journée de la famille. Cette collaboration mutuelle relève de ce que Bélisle (2001, 2003) appelle le don et le contre-don, c'est-à-dire d'une collaboration qui se construit dans la relation d'enquête entre ce que les personnes interlocutrices rendent volontiers accessible à l'ethnographe et ce que celui-ci donne en retour, non seulement par intérêt pour son étude ou pour saisir une opportunité de produire des données inédites, mais aussi pour contribuer volontiers au bon déroulement des activités, pour soigner la relation avec les personnes rencontrées.

Au compte des effets des personnes interlocutrices sur l'ethnographe, il faut ajouter les situations où j'ai consciemment cherché à éviter les « *faux pas*⁵³ » (Platt, 1981, p. 88) – incluant toute « démangeaison d'opinion », pour détourner l'expression évocatrice de Verdrager (2001, p. 22) – qui auraient rendu ma présence irritante aux yeux des personnes interlocutrices ou qui, à court ou à long terme, auraient compromis ma relation avec elles pendant ou après l'enquête de terrain. Cette volonté d'éviter les faux pas a eu des effets sur la production et l'analyse des données. Étant donné que je connaissais des personnes interlocutrices avant l'enquête de terrain, un grand soin a en effet été apporté à ne pas introduire, dans le travail de production et d'analyse des données empiriques, des informations connues d'une autre manière que par les méthodes auxquelles les personnes interlocutrices ont consenti à collaborer. Ces préoccupations ont des effets au-delà de l'enquête de terrain et touchent ce que j'écris à propos des personnes interlocutrices dans les textes diffusés comme dans toutes les communications traitant de l'étude de cas.

⁵³ En français et souligné par l'auteure dans son texte.

QUATRIÈME CHAPITRE – LES RÉSULTATS

Ce chapitre présente le cas des pratiques de l'écrit de jeunes mères participant à MPAS au Centre Nouveaux Mondes. Sont d'abord présentés : le CEA enquêté, le groupe de MPAS, les motivations des jeunes mères à participer à MPAS et leur occupation de l'espace et du temps dans le CEA. Les sections suivantes présentent les pratiques scolaires de l'écrit, puis celles en appui à la vie courante. Ce chapitre se termine par la présentation des temporalités auxquelles les jeunes mères articulent ces pratiques.

1. LE CENTRE D'EDUCATION DES ADULTES

Le CEA, typique de l'architecture des polyvalentes construites dans les années 1970, est situé en milieu urbain. Il collabore à MPAS depuis plus de 10 ans. Il accueille annuellement plus de 1000 élèves équivalents temps plein en FGA⁵⁴.

De nombreux jeunes adultes du CEA ont fréquenté les écoles primaires et les écoles secondaires avoisinantes de cet établissement. De nombreux adultes qui fréquentent le Centre Nouveaux Mondes sont aussi les parents d'enfants qui fréquentent ces écoles, lesquelles sont aux niveaux les plus élevés des indices de défavorisation calculés par le MELS (MELS, s.d.)⁵⁵. Les unités de peuplement où vivent les élèves du primaire ou du secondaire des écoles dans le secteur géographique à proximité du Centre Nouveaux Mondes comprennent une proportion

⁵⁴ L'expression équivalent temps plein (ETP) désigne l'unité pour mesurer le financement octroyé par le MELS à un CEA pour un élève inscrit à temps plein, soit 900 heures par année scolaire (MELS, 2013a). Il faut souvent plus d'un adulte inscrit à la FGA pour obtenir le financement d'un élève ETP.

⁵⁵ Les indices de défavorisation servent de base au calcul du financement octroyé aux écoles primaires et aux écoles secondaires du secteur des jeunes. Même si ces indices ne s'appliquent pas au calcul du financement octroyé aux CEA, ils montrent que de nombreux jeunes adultes et adultes fréquentant celui enquêté vivent dans un milieu socio-économique faible, selon la carte des unités de peuplement du MELS (MELS, s.d.).

importante de familles dont la mère est non diplômée du secondaire, de ménages dont l'un des parents n'est pas en emploi de même qu'une proportion importante de ménages dont le revenu est faible au moment du recensement canadien de 2006 (*Ibid.*). Plusieurs apprenantes de MPAS habitent dans ce quartier. Quelques-unes habitent dans les quartiers périphériques et d'autres, dans une ville voisine. Ajoutons que de nombreux jeunes adultes et adultes de communautés culturelles d'immigration plus ou moins récente fréquentent le Centre Nouveaux Mondes.

Dans les lieux de vie commune ou de circulation du CEA, l'écrit est omniprésent. Par exemple, à la cafétéria, on trouve, en plus des menus et des publicités, quelques écrans multimédias affichant en continu des informations relatives à la vie du centre. Dans les corridors, on trouve plusieurs lieux aménagés avec des dépliants portant, notamment, sur l'offre de formation du CEA ou des centres de formation professionnelle environnants. Plusieurs affiches sur les murs sont produites par les personnes apprenantes dans le cadre de leur cours. Les textes sur ces affiches ont souvent un caractère personnel et portent sur des sujets qui les préoccupent, comme la famille, la société, la santé mentale, le suicide, la mort. D'autres affiches font la publicité d'organismes communautaires, des événements sportifs ou culturels organisés par le comité de vie étudiante, ou encore proposent des idées aux parents pour lire ou écrire avec leur jeune enfant. Ces dernières sont produites par le Comité d'éveil à la lecture et à l'écriture. Dans les corridors, on voit aussi des expositions de photographies accompagnées de phrases philosophiques ou de textes expliquant un phénomène. Ces expositions à caractère culturel, par exemple des photographies de parents avec leur enfant à travers le monde, ou scientifique, par exemple des photographies de l'infiniment grand ou de l'infiniment petit, sont ajoutées ou remplacées tout au long de l'année scolaire.

La bibliothèque est un lieu fréquenté par les personnes apprenantes et les personnes intervenantes pour emprunter des documents sur supports différents, comme des revues, des livres, des livres audio, des documentaires vidéo. Pour

travailler à la bibliothèque individuellement ou en petits groupes de pairs pendant les heures de cours, les personnes apprenantes ont besoin d'une autorisation signée par leur enseignante ou enseignant. La bibliothèque du Centre Nouveaux Mondes est un grand espace rénové comportant des rayonnages, des tables longues, des locaux de travail d'équipe, une section avec des cubicules pour le travail individuel, des îlots de postes d'ordinateurs et une section avec des fauteuils près des périodiques.

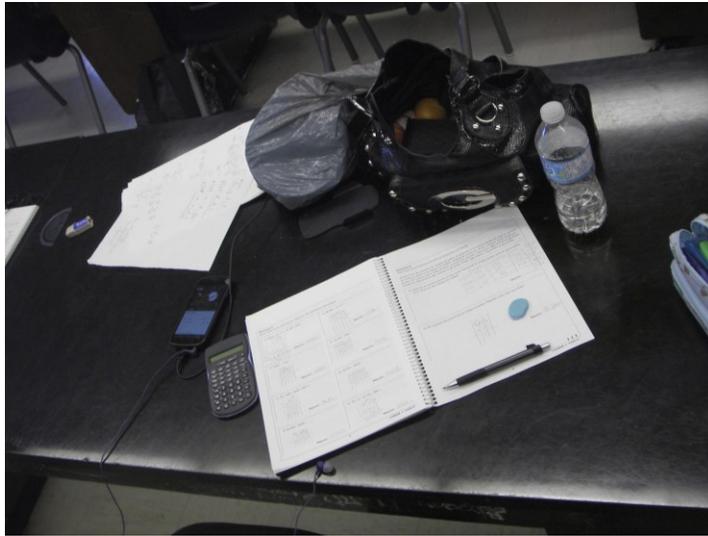
Ces lieux du CEA peuvent ressembler, à certains égards, à un « environnement écrit participatif » (Bélisle, 2007, p. 39) porteur des préoccupations pour le vivre ensemble, le bien-être, l'écologie, la formation ou l'emploi. Ils sont souvent aménagés pour accueillir des événements à caractère social ou culturel, par exemple les élections de l'association étudiante, les conférences avec des personnes invitées, les spectacles, les événements entourant des semaines ou des journées thématiques, comme la Semaine de la francophonie, la Semaine québécoise des adultes en formation, le Jour de la Terre, les fêtes d'Halloween, de Noël, celle organisée par le centre et qui vise le rapprochement entre les cultures et celle organisée pour le groupe de MPAS, et la Fête de la famille. Ces lieux accueillent aussi des événements à visée d'orientation scolaire et professionnelle. Par exemple, les conseillères et conseillers d'orientation y diffusent, pendant les pauses, des informations concernant les visites de centres de formation professionnelle ou la visite de cégeps de la région lors de la Matinée des cégeps.

Les locaux des cours de français, d'anglais, de mathématique et d'ISP sont disposés sensiblement de la même façon : le mur avant muni d'un tableau noir avec, d'un côté, un babillard et un taille-crayon et, de l'autre, l'interphone et l'horloge; un mur latéral fenêtré; et dans un coin une poubelle avec les bacs à recyclage. Chaque local contient une trentaine de bureaux et de chaises disposées en rangées. Un bureau plus long pour la personne enseignante se trouve à l'avant du local avec, d'un côté ou de l'autre, une chaise pour l'apprenante ou l'apprenant pour l'aide individualisée. On trouve aussi dans ces locaux un ordinateur sur le bureau de

la personne enseignante. Deux ou trois postes d'ordinateur sont disponibles pour les apprenantes et les apprenants, soit à l'avant ou à l'arrière du local. On trouve, en plus des affiches rappelant les règlements et le protocole d'urgence du CEA, un classeur dans lequel les personnes enseignantes rangent des exercices et des prétests.

Dans le local de français, on trouve, à l'avant, une étagère avec des éditions relativement récentes d'ouvrages de référence : grammaires, guides de conjugaison et dictionnaires de types différents. À l'arrière, sur une étagère, la conseillère d'orientation responsable de MPAS, Louise, a déposé des dépliants et des revues à l'intention des jeunes mères et des jeunes pères du groupe de MPAS. La majorité des dépliants qui se trouvent dans cette étagère s'adressent aux femmes et sont produits par des organismes gouvernementaux ou communautaires. Ils touchent une diversité de sujets comme la santé des femmes, les services d'aide à l'emploi pour les femmes, la prévention de la grossesse, la violence conjugale et la réorganisation sociale des femmes en situation de délinquance ou le suicide. Il y a aussi plusieurs dépliants donnant des informations sur les infections transmissibles sexuellement. D'autres dépliants et les numéros de deux revues différentes s'adressent aux parents et touchent la famille ou les soins des jeunes enfants. Un dépliant donne de l'information sur les finances personnelles et quelques autres sur les centres de formation professionnelle des commissions scolaires de la ville. Dans cette étagère, on trouve aussi une édition 2011-2012 du répertoire des programmes d'un cégep de la région. Dans le local d'anglais, une armoire métallique contient les dictionnaires bilingues pouvant être empruntés. Sur cette armoire, il y a des numéros de revues datant du milieu des années 1990 ou du début des années 2000. Sur le bureau de l'enseignante se trouvent les clés de correction des modules d'apprentissage. Il y a deux cartes géographiques dans ce local. Le cours d'ISP se donne aussi dans ce local. Dans le local de mathématique, une armoire contient des cahiers de cours différents prêtés au besoin avec demande de ne pas écrire dedans. Le laboratoire d'ordinateurs dans lequel se donne le cours d'informatique est muni d'un tableau dit interactif. On y trouve une vingtaine de postes d'ordinateur réunis en îlots.

On observe des différences dans les manières d’occuper l’espace par les jeunes mères, manières d’occuper l’espace donnant aussi une idée des façons dont elles déploient leurs pratiques de l’écrit. Dans le local de cours, elles choisissent la place où elles s’assoient, souvent près des apprenantes avec qui elles se sentent des affinités. Elles déposent leurs choses sur leur bureau : cahier, crayons, efface, cellulaire, écouteurs et, souvent, leur sac à main ou à dos (voir Reproduction 1).



(S2_SCOMAT_bureau_Jennifer_2012-11-21)

Reproduction 1

Occupation de l’espace sur un bureau en classe

Mais régulièrement, dans le cours d'ISP et les ateliers thématiques où les discussions en groupe sont centrales, on trouve sur les bureaux seulement des crayons et les documents afférents à l'activité de formation, ce qui donne à penser que la tâche demandée prend le dessus sur les tâches alternatives. Dans les cours où les formules pédagogiques individualisées sont centrales, l’espace donne régulièrement lieu à des activités de types différents : faire des exercices, écouter de la musique, lire le journal ou un roman, prendre un rendez-vous, écrire une liste, texter, par exemple.

Dans les locaux de cours, les apprenantes se déplacent au besoin pour aller chercher un dictionnaire ou un document afférent à l'activité de formation ou

pour en distribuer des copies, pour utiliser un des ordinateurs de la classe ou pour demander de l'aide individualisée à la personne enseignante. On observe d'autres déplacements pendant les cours : entrées, sorties du local, plus ou moins fréquentes, mais plus fréquentes en présence des formules pédagogiques individualisées qu'en présence de celles en groupe. Par exemple, il arrive aux jeunes mères de répondre à un appel téléphonique ou de texter dans le local de cours ou dans le corridor. Les apprenantes peuvent aussi sortir du local pour aller s'inscrire à un examen, manger une collation, rencontrer Louise, la conseillère d'orientation responsable de MPAS dans le CEA, faire un examen, emprunter ou rapporter un livre à la bibliothèque, puis revenir dans le local.

On observe aussi des déplacements en groupe lors des activités socioculturelles ou des visites d'organismes dans le CEA ou encore lors des sorties ou visites à l'extérieur de ses murs. Quand les déplacements en groupe ne sont pas structurés par la formule pédagogique, par exemple lors des déplacements dans les corridors, en autobus ou à pied, ils créent des espaces propices à la mobilisation de nombreuses pratiques de l'écrit qui se chevauchent, qui relèvent de domaines de vie différents et dont plusieurs font appel au téléphone cellulaire, par exemple texter, engager une conversation, regarder une vidéo de son enfant, chercher une information dans l'internet. Quand les déplacements en groupe sont structurés par la formule pédagogique, par exemple lors de la visite au Salon carrières, au centre de formation professionnelle, au Salon du livre ou lors de la Matinée des cégeps, ce sont les pratiques de l'écrit relevant de cette formule qui prennent le dessus, par exemple regarder des livres selon ses intérêts, lire des quatrièmes de couverture, recueillir des documents promotionnels, des dépliants ou d'autres documents se rapportant à la formation professionnelle ou technique, utiliser ces documents en soutien à la conversation avec la personne intervenante.

2. LES COURS ET LES FORMULES PEDAGOGIQUES

Lors de leur retour en formation en FGA dans le CEA, les cours suivants sont inscrits à l'horaire des jeunes mères : français, langue d'enseignement; anglais, langue seconde; mathématique, intégration socioprofessionnelle (ISP), informatique. La plage horaire quotidienne est divisée en trois périodes de deux heures de cours : français, puis anglais le matin et mathématique l'après-midi. Une apprenante a un cours optionnel de physique inscrit à son horaire. Deux fois par semaine, le cours d'ISP prend la place du cours d'anglais. Quand le cours d'ISP est terminé, il est remplacé par le cours d'informatique suivant le même horaire. Dans les cours de français, d'anglais et de mathématique, des cours obligatoires, où la formule d'enseignement modulaire est centrale, le temps pour faire les cours est variable d'une apprenante à l'autre. La durée du cours d'informatique varie aussi d'une apprenante à l'autre. Quand une apprenante a terminé les activités de ce cours, des heures de l'un des trois cours de français, d'anglais ou de mathématique sont ajoutées à son horaire. La durée du cours d'ISP est fixée par une date de début et une date de fin du cours.

Dans les cours de français, d'anglais et de mathématique, l'enseignement modulaire combiné avec l'aide individualisée est la formule centrale (voir l'Annexe F pour le tableau synthèse des formules pédagogiques⁵⁶). Occasionnellement, pour les contenus jugés difficiles ou la préparation à l'examen, une formule d'ateliers en sous-groupes est planifiée par les personnes enseignantes. L'annexe 29 de la convention collective des enseignantes et enseignants (Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones, 2011, p. 232) joue en faveur de l'organisation des ateliers en sous-groupe. Les observations montrent que l'enseignement en groupe, ou dit magistral, est occasionnel et touche les contenus qui concernent tout le groupe. Si les tests diagnostiques ne sont présents que lors de l'entrée en formation en octobre, les prétests et les examens sont, quant à eux, des formules centrales de ces

⁵⁶ Les pratiques de l'écrit qui accompagnent ces formules et auxquelles les jeunes mères adhèrent par le but sont présentées aux sections 5 et 6 de ce chapitre.

cours. Les examens de production orale sont des formules exclusives aux cours de français et d'anglais et les dictées hebdomadaires, formule classique que les apprenantes semblent avoir demandée, sont préparées par l'enseignante de français au cours de l'année. En complément des modules d'apprentissage ou pour la préparation à l'examen, des didacticiels sont parfois utilisés dans les cours de français et d'anglais. Quotidiennement, un journal local est distribué dans les locaux de cours et les apprenantes qui le souhaitent peuvent le lire sans que cela fasse partie d'une autre formule pédagogique planifiée. Pour la période du vendredi, les personnes enseignantes prévoient régulièrement des jeux ou des activités de détente : lecture libre à la bibliothèque pour le cours de français, écoute de *sitcoms* pour le cours d'anglais, sudokus pour le cours de mathématique. Les apprenantes qui le souhaitent peuvent participer au début de chaque cours de français aux 15 minutes de lecture, activité qui permet de participer au tirage d'un prix mensuel, comme un bon d'épicerie ou un chèque-cadeau. Selon les données, deux apprenantes participent volontairement au concours littéraire organisé par la commission scolaire. L'une d'elles a gagné ce concours dans la catégorie éducation des adultes⁵⁷.

Dans le cours d'ISP, les grilles d'autopositionnement et les tests de personnalité ou d'intérêts sont des formules centrales. Ces formules servent, entre autres, à l'exploration professionnelle sur le site internet Repères⁵⁸. Les visites du Salon carrières⁵⁹, d'un centre de formation professionnelle, les activités individuelles de rencontre en milieu de travail et d'élève d'un jour font aussi partie des formules d'exploration professionnelle retenues dans ce cours. Le cours d'ISP se termine par une formule de projet d'intégration des apprentissages prenant la forme d'un plan d'action que les jeunes mères se donnent relativement à leur vie personnelle, scolaire

⁵⁷ Cette information a été connue au cours des échanges de la rencontre de restitution avec les apprenantes à laquelle était présente celle concernée. Mais elle n'a pas voulu parler de ce prix.

⁵⁸ Repères est un site d'information scolaire et professionnelle de la société GRICS. Les apprenantes y accèdent par l'abonnement du CEA.

⁵⁹ Il s'agit d'un événement annuel, soutenu par des organismes publics et des organismes privés, réunissant plusieurs institutions de formation professionnelle, collégiale ou universitaire situées dans la ville ou ailleurs au Québec. L'événement vise à faire la promotion de leur offre de formation.

et professionnelle. Des ateliers thématiques avec des organismes externes au CEA, soit le CLSC et des organismes communautaires, sont aussi prévus dans le cadre du cours d'ISP. Ces ateliers visent à amener les jeunes mères à mieux connaître les ressources du milieu (S2_SCOISP_cadre_Louise_2013-01-17⁶⁰) et à « les outiller aussi pour être plus aptes à faire face à la vie quotidienne » (S5-Isabelle). Au cours de l'année, les jeunes mères participent à une dizaine d'ateliers thématiques donnés par des organismes communautaires ou par le CLSC. Chacun porte sur un sujet différent : les finances personnelles, la violence conjugale, la contraception et les infections transmissibles sexuellement (ITS), l'alimentation et les habiletés parentales. Dans ces ateliers, l'écrit se présente sur des dépliants produits par les organismes communautaires ou des organismes partenaires ou sur les documents de participation. Au cours de l'année, les jeunes mères sont aussi invitées à voir une pièce de théâtre réservée aux femmes. Cette pièce traite le sujet de la violence conjugale. Par ailleurs, des discussions en groupe ont lieu dans le cadre du cours d'ISP. Ces discussions servent à faire le point sur la participation à MPAS, sur des tensions ou sur une situation problématique vécues dans le groupe. Ces discussions peuvent être prévues d'avance par les personnes intervenantes. Des demandes des apprenantes peuvent aussi entraîner ces discussions. C'est aussi dans le cadre du cours d'ISP qu'est prévue une formule de valorisation, soit une activité mensuelle lors de laquelle l'assiduité des apprenantes les plus présentes en cours est soulignée par la remise de méritas et de livres pour enfant. De plus, la fête de Noël, qui vise à favoriser le lien social, se prépare en partie pendant le cours d'ISP.

Dans le cours d'informatique, une première formule pédagogique fait appel à un didacticiel d'apprentissage du doigté sur le clavier d'ordinateur. Ces exercices conduisent à un examen de méthode du doigté. La deuxième formule centrale de ce cours est un projet personnel d'écriture portant sur un sujet choisi librement.

⁶⁰ Ce code correspond à la source citée. Pour rappel des codes utilisés, voir les règles d'archivage à l'Annexe H.

Des formules pédagogiques mises en place par le CEA entraînent aussi la participation des jeunes mères, comme les sorties socioculturelles au Centre de démonstrations scientifiques et au Salon du livre ou la visite des cégeps de la région qui viennent présenter leur offre de formation lors de la Matinée des cégeps. D'autres formules touchant la vie sociale et culturelle du CEA suscitent la participation des jeunes mères, comme les élections du comité de vie étudiante, les ateliers de danse sportive, le défilé de mode contre le racisme, les fêtes d'Halloween et de Noël de même que la Journée de la famille.

3. LE GROUPE DE MA PLACE AU SOLEIL

Les jeunes mères du groupe de MPAS sont âgées de 17 à 25 ans au moment de la vague un de l'enquête. La majorité d'entre elles ont un enfant. Quelques-unes en ont deux. Une jeune mère du groupe en a trois. Plusieurs jeunes mères disent avoir déjà participé à la FGA et quelques-unes avoir fréquenté le Centre Nouveaux Mondes avant leur participation à MPAS. Une jeune mère dit avoir déjà participé à MPAS dans ce centre, mais a interrompu sa participation avant d'y revenir. Le groupe de MPAS inclut deux jeunes mères autochtones. On note aussi que les nombreuses communautés culturelles présentes dans le CEA sont peu représentées par de jeunes mères ou de jeunes pères dans le groupe de MPAS.

Sur le plan de la constitution du ménage, la majorité des jeunes mères ayant participé à l'entretien semi-dirigé disent que le logement qu'elles occupent avec leur(s) enfant(s) est partagé avec un ou plusieurs autres adultes, soit leur conjoint ou partenaire, une amie ou membre de la famille : frère, sœur, père ou mère. Quelques jeunes mères occupent leur logement avec leur enfant et sans autre adulte. Une jeune mère n'ayant pas la garde de son enfant occupe le logement avec un adulte. Pendant les séances de terrain, plusieurs apprenantes ont parlé des changements, plus ou

moins nombreux, qu'elles vivent relativement à la constitution du ménage. Ces changements sont liés, entre autres, au début ou à la fin de la relation de couple ou de la cohabitation, au déménagement, au retour ou au départ de chez les parents. Ces changements dans leur situation jouent sur leur participation à la formation structurée de MPAS. Si ces changements peuvent constituer des obstacles à la participation, ils peuvent, pour certaines jeunes mères, vouloir dire une amélioration de leur situation.

La majorité des jeunes mères ont occupé un ou plusieurs emplois avant de participer à MPAS : caissières dans un dépanneur ou une épicerie, commis dans un commerce au détail, femme de chambre, serveuse ou cuisinière dans la restauration rapide, aide-bouchère. Souvent, dans ces emplois, elles ont appris leur travail en le faisant. Quelques jeunes mères disent avoir participé à la formation structurée en emploi, notamment pour l'apprentissage du respect des normes de sécurité pour des emplois du secteur de l'alimentation.

4. LES PRATIQUES SCOLAIRES DE L'ECRIT

Les pratiques scolaires de l'écrit ont pour but global de soutenir l'apprentissage. Elles sont caractérisées par la forme scolaire de relations sociales d'apprentissage (Vincent, Lahire et Thin, 1994). Dans ces pratiques, l'écrit décontextualise le savoir, il permet de le détacher du contexte dans lequel il est implicite de l'activité et de le constituer en objet d'enseignement et d'apprentissage. Les pratiques scolaires de l'écrit touchent le domaine scolaire et le domaine de l'emploi.

De plus, bien que l'autonomie en matière d'écriture ou de lecture par rapport à la vie courante soit visée par les programmes de formation (MELS, 2007, 2010), cette autonomie est bien souvent l'objet de demandes explicites par les personnes enseignantes dans les pratiques scolaires de l'écrit. Cette demande est

repérable dans le propos des personnes enseignantes quand elles disent demander que les apprenantes « soient un petit peu autonomes aussi dans leurs apprentissages » (S5-Anne), vouloir « les amener à développer leur autonomie » (S1-V1, p. 89, ENTINF/Patrick/entre12h35et12h45), quand elles demandent que le travail soit fait individuellement : « Vous êtes en démarche d'orientation. C'est une démarche individuelle » (S1-V1, p. 98, É85/2012-10-29/entre12h13et12h25). Cette demande d'autonomie est aussi imprégnée dans l'enseignement modulaire, dans les énoncés et consignes des exercices ou des cahiers, le titre de la série des cahiers d'anglais étant évocateur à cet égard : *On your own*. Peu importe la façon dont la demande d'autonomie en matière d'écriture ou de lecture est formulée, elle a dans les pratiques scolaires de l'écrit, comme dans les contextes scolaires étudiés par Lahire (2005), le sens d'une autonomie reposant sur l'individu qui écrit ou lit seul et silencieusement.

Dans les pratiques scolaires de l'écrit, les programmes, les formules pédagogiques, les interventions, etc., orientent l'activité soutenue par l'écrit vers de nombreux buts. Les données montrent quatre buts auxquels les jeunes mères adhèrent dans ces pratiques : la réalisation de modules, l'évaluation, le choix d'un métier et apprendre à vivre ensemble. Les deux premiers buts relèvent largement des cours de français, d'anglais, de mathématique et d'informatique. Le troisième et le quatrième relèvent du cours d'ISP.

D'autres pratiques de l'écrit orientées vers ces buts ou d'autres buts sont très certainement présentes dans l'accompagnement individualisé de la conseillère d'orientation responsable de MPAS dans le CEA, mais elles n'ont pu être documentées par cette étude. D'autres pratiques de l'écrit relevant du cours d'informatique font aussi partie du cas. Mais les conditions de l'enquête n'ont pas permis de produire des données pour aller très loin dans l'analyse des pratiques de l'écrit des jeunes mères dans ce cours.

4.1 Les pratiques de l'écrit pour le travail par modules

Les pratiques de l'écrit pour le travail par modules sont de loin les plus présentes dans les cours de français, d'anglais, de mathématique et d'informatique où l'enseignement modulaire avec aide individualisée est la formule pédagogique centrale. Deux catégories de pratiques pour le travail par modules peuvent être distinguées : les pratiques de l'écrit pour la réalisation de modules et les pratiques de l'écrit pour l'évaluation.

4.1.1 *Les pratiques de l'écrit pour la réalisation de modules*

Ces pratiques de l'écrit ont pour but de faire les exercices du module d'apprentissage afférent au cours que les jeunes mères suivent. Les données montrent que les jeunes mères adhèrent plus ou moins à ce but, comme le propos d'Ariane (25 ans, sec. 4) et celui d'Élise (18 ans, sec. 3) l'évoque abruptement : « On est là pour travailler dans nos cahiers » (S1-V2, p. 11-12, ENTINF/Ariane/2012-11-20/14h10à14h40); « Je vais en faire un peu [d'exercices dans mon cahier], mais je ferai pas toute » (S1-V1, p. 55, É19/2012-10-18/entre09h10et09h15).

Dans les cours de français, d'anglais et de mathématique, les textes que les apprenantes écrivent ou lisent font partie des exercices du module d'apprentissage, pour la plupart regroupés dans un cahier. Dans le cours d'informatique, les textes qu'elles écrivent ou lisent dans le module d'apprentissage de la frappe au clavier se présentent dans un didacticiel accessible en ligne. Ces pratiques de l'écrit touchent le domaine scolaire.

On trouve dans les cahiers des textes comme les énoncés, les consignes, les définitions, les mises en situation, les schémas, les graphiques, les photographies, les cartes géographiques, les réponses que les apprenantes écrivent ou lisent, les

corrigés et d'autres traces de l'activité d'écriture ou de lecture, comme des soulignements, des annotations. On y trouve aussi des textes ou ponctions de textes plus longs comme les articles, les récits originaux extraits de périodiques, de livres, de sites internet et ceux que les apprenantes écrivent. Ces textes touchent les contenus d'apprentissage du programme d'études (MELS, 2007, 2010). Les textes afférents à un module se trouvent parfois sur d'autres supports que les cahiers : des feuilles brochées, des feuilles mobiles ou un didacticiel utilisé au besoin, des fichiers de textes oralisés ou de vidéos documentaires, par exemple. Il arrive aussi aux jeunes mères de chercher des informations dans les pages d'un site internet pour faire un exercice dans leur cahier. En français et en anglais, elles lisent régulièrement dans le dictionnaire unilingue ou bilingue, mais le font plus fréquemment dans le cours d'anglais pour la traduction des textes qu'elles écrivent ou lisent. Les apprenantes semblent utiliser plus rarement les autres ouvrages de référence, comme une grammaire, un conjugueur, un dictionnaire des synonymes. Dans le cours de mathématique, il arrive qu'un exercice leur demande de se référer à un atlas ou à une carte géographique sur support papier ou sur un site internet, par exemple. Quelques apprenantes (Alexia, 21, ans, sec. 4; Éliane, 21 ans, sec. 4; Éloïse 19 ans, sec. 1; Stéphanie, 21 ans, sec. 2) disent utiliser leur cellulaire comme calculatrice ou pour consulter l'internet comme dictionnaire quand elles travaillent dans leur cahier en classe ou chez elles.

De plus, les apprenantes prennent des notes, écrites en quelques mots dans les marges ou les couvertures de leur cahier, possiblement suite à une explication donnée par la personne enseignante. Ces notes servent d'« aide-mémoire » (S4-Alexia⁶¹), de « trucs » (S4-Stéphanie). Elles semblent servir à la consultation rapide pour faire les exercices. Les notes peuvent aussi être plus structurées dans des

⁶¹ Les noms des personnes interlocutrices peuvent être consultées à l'Annexe C. L'âge et le niveau de scolarité des jeunes mères ont été recueillis lors de l'entretien semi-dirigé (vague 3 de l'enquête). Quand l'âge et le niveau de scolarité de la jeune mère ne sont pas donnés entre parenthèses, c'est parce que la jeune mère n'a pas participé à l'entretien semi-dirigé. Pour cinq jeunes mères (Alice, Annabelle, Caroline, Élodie et Patricia), ces informations ont été recueillies dans le texte d'intégration des apprentissages. Il est question de ce texte à la section 4.2.

cahiers de feuilles lignées. Sandra (21 ans, sec. 5) et Stéphanie (21 ans, sec. 2) parlent des exercices qu'elles font dans leur cahier de mathématique et de ces notes qu'elles gardent par-devers elles plutôt que de retourner continuellement aux pages de théorie. La prise de notes en soutien aux exercices peut être le résultat d'initiatives des jeunes mères ou de propositions ou de demandes des personnes enseignantes.

Les apprenantes peuvent faire les exercices de leur cahier à la suite l'un de l'autre ou dans un ordre qui leur convient mieux, soit parce qu'elles les trouvent faciles ou parce qu'elles sont à l'aise avec le contenu ou le trouvent intéressant, parce qu'elles les comprennent ou, au contraire, parce qu'elles ne les comprennent pas et préfèrent attendre une explication avant de les continuer. Plusieurs encerclent les numéros des exercices non compris ou utilisent des papillons identifiant ces exercices pour y revenir plus tard. Ces manières de faire sont proposées par les personnes enseignantes de sorte que les apprenantes n'attendent pas trop longtemps l'aide individualisée et continuent d'avancer dans leur cahier. Éliane (21 ans, sec. 4) a personnalisé cette manière de faire en écrivant dans la couverture de son cahier d'anglais une légende correspondant aux usages différents qu'elle fait des papillons selon leur couleur : « orange ou vert = numéros non compris; jaune = nouveau module; rose = écoute; bleu = évaluation » (S2_SCOANG_stratpostit2_Éliane_2013-01-21).

Dans le cours d'informatique, les textes que les apprenantes écrivent ou lisent dans le module d'apprentissage de la frappe au clavier font partie des exercices du didacticiel d'un site internet bien connu. À l'aide de ce didacticiel, les apprenantes font une séquence d'exercices dont le niveau de difficulté va en augmentant.

L'aide individualisée donnée par la personne enseignante est centrale dans les pratiques de l'écrit pour la réalisation de modules. L'aide individualisée entraîne des activités d'écriture ou de lecture sur les tâches, l'explication des énoncés ou des

consignes ou la correction des exercices. Cette aide est souvent complétée par des demandes de la personne enseignante ou par des informations qu'elle donne.

On observe souvent la personne enseignante lire à haute voix à côté de l'apprenante, puis donner une explication. « Je les aide à, euh, comprendre la consigne qui est demandée, la mise en situation. Fait qu'on en discute, parce que si elles ont pas d'idées, j'essaie de les amener sur des pistes » (S5-Alison); « je vais lire avec eux autres, je vais leur faire lire à côté de moi, je vais le reprendre avec eux autres, pis souvent quand je le lis après eux autres, là elles entendent ce qu'elles viennent de lire et il y a une meilleure compréhension qui se fait » (S5-Patrick). L'explication est souvent accompagnée d'un moment où la personne enseignante recourt à l'écrit en montrant comment faire à l'apprenante ou en faisant avec elle une partie de la tâche. Ce moment ressemble à une « modélisation » (Legendre, 2005, p. 907) de l'activité d'écriture ou de lecture aidant à apprendre par la répétition de l'activité. Comme le dit Julie (22 ans, sec. 2) par rapport à l'aide qu'elle demande à Anne : « je lui dis, là madame, aidez-moi, pis faites-moi en deux trois avec moi. (Rire) Fait que là, elle en fait deux trois là, avec moi, là ça m'aide » (S4-Julie). Parlant de l'aide individualisée que lui donne Patrick, Alexia (21 ans, sec. 4) dit : « souvent il me le fait [l'exercice] sur une feuille, pis moi je pars avec sa feuille après pour voir comment il a fait, tu sais pour pouvoir refaire la même affaire pour l'assimiler » (S4-Alexia).

Stéphanie se lève et va s'asseoir à côté de Patrick à son bureau. Elle dépose son cahier devant elle, pointe une partie du cahier et pose une question à Patrick. Patrick pointe au même endroit avec son crayon et lit à voix haute le problème écrit. Au fur et à mesure de sa lecture, il s'arrête, écrit quelque chose sur le bloc de feuilles devant lui (chaque nouvel élément écrit sous le précédent, puis il trace un trait). Stéphanie regarde ce qu'il écrit. Stéphanie écrit une équation dans son cahier. Patrick regarde ce qu'elle écrit (il ne dit rien). Stéphanie montre ce qu'elle a écrit en orientant son cahier vers Patrick. Patrick fait signe que oui de la tête. Stéphanie retourne à sa place. (S1-V4, p. 22, É322/2013-02-22/entre13h44et14h06)

Lors de la correction d'un exercice, l'aide individualisée est aussi accompagnée d'explications justifiant le jugement de la personne enseignante sur la tâche réalisée.

Cependant, dans les pratiques de l'écrit pour la réalisation de modules, la personne enseignante n'est pas toujours disponible pour répondre à la demande d'aide de l'apprenante. Aussi, cette demande, au moment où elle se manifeste, trouve souvent sa réponse dans l'aide donnée par une autre apprenante. L'aide prend alors la forme d'une explication relativement brève concernant un énoncé, une consigne, un concept ou les étapes de réalisation d'une tâche.

Les observations montrent que les apprenantes demandent de l'aide à celles du même niveau de scolarité ou d'un niveau plus élevé. Ceci s'applique plus spécifiquement aux tâches dans les cahiers de français, d'anglais et de mathématique. Cette tendance forte se confirme dans le propos des apprenantes, lesquelles ont une bonne connaissance du niveau de scolarité de leurs pairs, des cahiers qu'elles ont faits et de ceux qu'elles sont en train de faire, voire des exercices où elles sont rendues, ce qui leur permet de se situer par rapport aux autres et contribuerait à une certaine « émulation », de la même manière que Bourdon et Bélisle (2011, p. 17) l'avancent relativement à un contexte éducatif apparenté. En même temps, par rapport à l'aide demandée à une collègue, son niveau de scolarité comme raison de la demande ne semble pas suffire. L'apprenante à qui l'aide est demandée, c'est aussi celle près de qui on s'assoit pendant les cours, avec qui on prend les pauses ou qu'on voit en dehors du CEA. Le lien de confiance est aussi nécessaire pour demander de l'aide aux pairs.

Quelques apprenantes (Alexia, 21 ans, sec. 4; Ariane, 25, ans, sec. 4; Élise, 18 ans, sec. 3; Éloïse, 19 ans, sec. 2) parlent aussi de personnes qui les aident quand elles font les exercices de leur cahier à la maison, leur frère ou leur conjoint avec qui elles habitent ou une amie appelée au téléphone ou encore une autre jeune mère du groupe de MPAS. Ces personnes ont aussi un niveau de scolarité plus élevé que celui de ces jeunes mères, comme le montre leur propos.

4.1.2 *Les pratiques de l'écrit pour l'évaluation*

Les pratiques de l'écrit pour l'évaluation ont pour but de participer à l'évaluation en tant qu'apprentissage (*assessment as learning*) (Torrance, Colley, Garratt, Jarvis, Piper, Ecclestone et James, 2005) sanctionné. Dans ces pratiques, l'évaluation est plus que le but de l'activité soutenue par l'écrit, elle est intriquée dans l'apprentissage et définit ses aspects clés. Ces pratiques touchent le domaine scolaire.

Le fait, pour la sanction des études, que l'accumulation d'unités de cours associés aux cours de français, d'anglais et de mathématique soit une exigence pour l'obtention du DES (MELS, 2013b) ou un préalable à l'entrée dans la formation professionnelle ou technique de leur choix crée le contexte qui contribue à l'importance que les apprenantes accordent à l'évaluation dans ces cours et à leur adhésion au but des pratiques de l'écrit pour l'évaluation. Comme certaines le disent : « les examens on prend ça plus à cœur que / que quand on travaille dans nos livres parce qu'on le sait que [...] c'est ça qui compte là [...] c'est les examens qu'ils regardent là, c'est pas les livres [...] la plupart on est là pour avoir notre diplôme de secondaire cinq. Ben, faut que les examens soient bons » (S4-Alexia); « mon math, français, anglais c'est mes trois principales bases que j'ai besoin de faire pour terminer mon secondaire cinq » (S4-Éloïse); « Moi, c'est ça. Le DEP, c'est tant qu'on passe, puis qu'on a nos préalables [pour] entrer là » (S6-Ariane).

Les tests diagnostiques, les prétests et les examens font partie des pratiques de l'écrit pour l'évaluation dans les cours de français, d'anglais et de mathématique. Les tests diagnostiques sont des outils permettant de fixer le point de départ (Legendre, 2005) de ces cours et du module afférent ou de la révision avant de commencer le cours.

Dans les tests diagnostiques, l'écrit se présente sous forme d'exercices réunis en fascicules de feuilles brochées et gradués par ordre croissant de difficulté. Celui d'anglais est accompagné d'un volet oral. Les apprenantes font ces tests individuellement dans un temps et un lieu prédéterminés et sous la supervision d'une personne enseignante. Au début de leur participation à MPAS, plusieurs apprenantes font ces tests diagnostiques. Celles dont la participation à la FGA ou à la formation générale des jeunes est relativement récente ne les font pas et elles commencent les modules là où elles ont interrompu leur formation.

Ces tests diagnostiques soutiennent la valorisation des acquis en dehors du contexte scolaire (Gouvernement du Québec, 2002a) et l'« évaluation en vue du classement » (MEQ, 2003, p. 55). Alexia (21 ans, sec. 4) et Ariane (25 ans, sec. 4) disent avoir été classées, pour un ou plusieurs cours, à un niveau de scolarité plus élevée que le niveau atteint au secteur des jeunes. Pour ces apprenantes, le classement à la hausse est motivant sur le plan scolaire : « c'est encourageant de dire, crime, yes là, tu sais, c'est la dernière année que j'ai à faire en anglais pis j'ai mon cinq. Pis tu sais, ah c'est bon dans le fond. Tu sais, j'ai pas perdu ma matière, ça fait six ans que je vais plus à l'école » (S4-Alexia); « je me suis classée plus haut de ce que j'étais il y a huit ans, là ça m'a encore plus motivée » (S4-Ariane). Dans une perspective de classement, les résultats aux tests diagnostiques contribuent à « situer les besoins de formation » (MEQ, 2003, p. 55) et servent aux personnes enseignantes pour justifier leurs demandes en matière d'écriture ou de lecture relativement aux apprentissages qu'il est jugé nécessaire de faire avant de commencer un cours. Le propos de quelques apprenantes montre une certaine adhésion à ces demandes : pour « remarquer dans mon [secondaire] trois comme du monde » (S4-Alexia), pour ne pas « saut[er] de notions » (S4-Éliane), « pour me remettre dedans » (S4-Stéphanie).

Les prétests sont des outils qui soutiennent l'apprentissage en vue de l'examen et qui permettent de vérifier si les apprentissages visés sont atteints par

l'apprenante. Comme le dit Amélie (21 ans, sec. 5) : « ça t'aide, dans le fond, à avoir des bonnes notes dans tes examens (S6).

Dans les prétests, l'écrit se présente sous forme de mises en situation, d'énoncés, de consignes, de questions, de schémas ou de tableaux séparés, numérotés et, le plus souvent, accompagnés d'informations conduisant à l'attribution du résultat du prétest, comme le nombre de points par question, par tâche, par critère d'évaluation, etc. Les prétests d'écriture, de lecture ou d'écoute incluent des textes continus. Pour les prétests d'écoute, ces textes sont oralisés sur un fichier audio et sont parfois accessibles à la lecture sur support papier. Les prétests incluent aussi des espaces pour écrire les réponses correspondant à la demande en matière d'écriture ou de lecture. Dans les prétests, l'écrit se présente sur un ou plusieurs fascicules de feuilles brochées ou sur les pages du cahier du module d'apprentissage dédiées à un prétest ou ciblées par la personne enseignante pour servir de prétest.

Un examen, en tant qu'outil d'évaluation, est « une épreuve ou série d'épreuves, portant sur un ensemble d'enseignements, que l'on fait subir à un candidat dans le but d'évaluer ou de contrôler ses capacités et ses connaissances en vue de la sanction des études » (Office québécois de la langue française, s.d.). Dans la présente étude, il n'a pas été prévu de recueillir un échantillon des examens que les apprenantes font. Toutefois les données permettent d'avancer qu'ils s'apparentent aux prétests avec l'écrit se présentant sur des fascicules brochés, comme sur ceux des prétests précédemment décrits. Parlant d'un prétest, Alison dit que « l'examen est sensiblement pareil » (S5-Alison). Patrick parle d'un prétest comme d'un « faux examen » (S5-Patrick). Précisons que certains examens de compréhension en lecture ou de production orale du cours de français demandent la lecture d'un roman ou d'un récit biographique.

Dans le cours d'informatique, l'examen de méthode du doigté consiste à transcrire un texte à l'ordinateur. Ce texte est remis à l'apprenante sur support papier.

L'apprenante doit transcrire au moins 125 mots en cinq minutes et en faisant le moins d'erreurs possible. Les observations lors des deux séances de terrain où des apprenantes (Amélie, 21 ans, sec. 4; Amélia, 19 ans, présec.; Élodie, 25 ans, sec. 3) faisaient cet examen montrent qu'elles le reprennent, avec une aide individualisée ponctuelle, jusqu'à ce qu'elles le réussissent.

Les examens des cours de français, d'anglais et de mathématique se font à la salle d'examen, sauf ceux de production orale, aussi appelés exposés oraux. La salle d'examen est un lieu hautement contrôlé où les jeunes mères font leur examen en présence d'autres personnes apprenantes du CEA. Le contrôle exercé à la salle d'examen concerne la présence, la durée maximale de l'examen, le matériel autorisé, l'usage de tout matériel électronique personnel étant interdit par ailleurs. Cette salle est aussi munie de caméras de surveillance dont les fichiers peuvent être consultés, ce qui n'est jamais arrivé, à la connaissance de la direction du CEA.

Les exposés oraux de certains cours de français ou des cours d'anglais sont des examens que les apprenantes préparent par écrit et font dans le local de cours. La préparation à l'exposé oral peut faire appel à l'aide occasionnelle de la personne enseignante ou à celle d'une collègue de classe pour la recherche d'informations, l'écriture du texte de l'exposé ou la répétition de la prestation orale. Plusieurs apprenantes (Éloïse, 19 ans, sec. 1; Julie, 22, sec. 2; Noémie, 24 ans, présec.; Stéphanie, 21, sec. 2; Tessa, 23 ans, sec. 5) disent apprendre « par coeur » le texte préparé pour l'exposé, que celui-ci se présente sur des feuilles, des fiches ou une affiche. Sur ce point, les apprenantes font face à des demandes auxquelles elles semblent s'adapter selon le cours. Anne peut demander d'utiliser le texte préparé pour l'exposé comme « aide-mémoire », mais « sans le lire » (S1-V4, p. 48, 389/2013-02-28/entre08h46et08h52), alors qu'Alison dit que les apprenantes « doivent l'apprendre » (S5-Alison). Lors de l'exposé oral, l'écrit soutient et structure la prestation orale. Il est aussi possible que l'écrit soit parfois moins présent lors d'une

prestation orale considérée comme examen, comme pour Alexia qui dit avoir fait celui d'anglais « sur le vif » (S4-Alexia).

Dans les pratiques de l'écrit pour l'évaluation, l'écrit est un outil qui soutient l'entraînement à l'examen, lequel contribue fortement à l'orientation de l'activité d'écriture ou de lecture vers l'évaluation intriquée dans l'apprentissage. Torrance et ses collègues (Torrance *et al.*, 2005, p. 43) définissent l'entraînement à l'examen (*exam coaching*) comme tout soutien donné à travers le morcellement, l'interprétation et l'élucidation des critères ou des aspects de l'évaluation de même que l'intervention dans l'évaluation permettant aux personnes apprenantes de comprendre le processus d'évaluation. Dominant à la fois l'enseignement et l'apprentissage, l'entraînement à l'examen contribue au phénomène de l'évaluation en tant qu'apprentissage (*Ibid.*).

Le plus souvent, chaque cours de français, d'anglais ou de mathématique se fait suivant la même séquence d'activités d'écriture ou de lecture rapidement orientées vers l'évaluation : des exercices dans le cahier du module, suivis d'un ou de plus d'un prétest avant et en vue de faire l'examen : « je savais qu'ils te donnaient un cahier, tu travaillais pis après tu faisais tes examens » (S4-Élise); « Tu vas voir [...], il y a deux cahiers. Rendu là, tu viens me voir. On va commencer à préparer l'examen. Je te donnerai les prétests » (S1-V1, p. 56, É22/2012-10-18/entre09h30et09h45).

Dès qu'une apprenante commence le cahier du module d'apprentissage, des indications lui sont données par rapport aux examens à faire au terme du cours, comme le nombre et les types d'examens, les objets évalués, le niveau de difficulté à anticiper, les demandes ou attentes en matière d'écriture ou de lecture pour s'y préparer ou lors de l'examen : « je commence toujours avec ce qu'elles vont avoir à faire à la fin. Je leur explique un peu ce qu'on leur demande finalement à l'examen en leur soulignant l'importance, justement, des activités qui vont les préparer à tout ça » (S5), comme le dit une personne enseignante. On voit aussi, dans des couvertures des

cahiers ou dans des pages de cahiers, des numéros de pages écrits, encerclés ou barrés indiquant les exercices ou partie d'exercices que la personne enseignante juge importants ou à ne pas faire pour la préparation aux prétests et à l'examen ou qui constituent en soi des prétests. Ces exercices sont choisis par la personne enseignante parce qu'ils correspondent à une faiblesse de l'apprenante ou à un objet d'évaluation du cours que celle-ci est en train de faire. On observe aussi que des apprenantes (par exemple Élodie, 25 ans, sec. 3; Gaëlle, 21 ans, sec. 4; Stéphanie, 21 ans, sec. 2) prennent l'initiative, dans l'entraînement à l'examen, de demander des exercices sur un objet précis qu'elles veulent mieux comprendre.

La prise de notes fait aussi partie des initiatives que les jeunes mères prennent dans l'entraînement à l'examen. L'activité d'écriture ou de lecture de notes permet de mémoriser la matière difficile, des notions, des manières de résoudre un problème susceptibles d'être demandées à l'examen. Pour apprendre « la matière difficile de l'examen » (S1-V3, p. 26, ENTINF/Stéphanie/2013-01-24/entre08h00et08h15), Stéphanie (21 ans, sec. 2) a écrit des notes sur une feuille mobile. Elle parle des indications de la personne enseignante concernant cette matière et qui l'ont conduite à cette prise notes qu'elle apprenait par cœur au moment où elle en a parlé. Noémie (24 ans, présec.) parle d'un exemple d'une manière de résoudre un problème de mathématique recopiée dans un petit cahier suite à la correction de son prétest par Patrick. Sans nécessairement relire ces notes, elle dit qu'elles l'ont aidée à faire d'autres prétests : « quand je comprenais pas je pensais à cet exemple-là, pis je me disais, bon, c'est comme ça que tu le fais » (S4-Noémie). Élodie (25 ans, sec. 3) aussi prend des notes en préparation aux examens et s'aide de celles-ci pour faire ses prétests (voir Reproduction 2).

S2_SCOFRA_Notes_Élodie1_2013-02-28

Reproduction 2

Notes de révision pour un examen

Sandra (21 ans, sec. 5) dit utiliser la prise de notes comme elle le faisait à l'école secondaire : elle écrit à partir de son cahier « ce qui est important pour moi [...] les formules, les affaires importantes à retenir [...] tu lis, tu l'écris, fait que là tu le retiens plus » (S4-Sandra). Sandra ajoute qu'elle s'aide de ses notes pour faire un premier prétest, puis en fait un second sans ses notes. Si elle réussit bien son prétest sans ses notes, elle sait qu'elle est prête pour l'examen. Elle dit aussi qu'en faisant un autre cahier, elle n'a pas jugé nécessaire de prendre des notes pour se préparer à l'examen : « c'était plus facile » (S4-Sandra). La prise de notes pour se préparer à l'examen peut être le résultat de propositions ou de demandes des personnes enseignantes. Patrick dit qu'il insiste pour que les jeunes mères prennent des notes pouvant servir d'« outil pour étudier [...] de synthèse qui leur permet de résumer un chapitre ou des pages ou des concepts » (S5-Patrick).

Lors de la correction des exercices du cahier et du prétest par la personne enseignante en présence de l'apprenante, l'écrit permet de donner des indications et laisse des traces relativement aux demandes ou attentes pour l'examen. Le propos de personnes enseignantes montre les traces de ces indications dans la correction des exercices du cahier « de la même façon » (S5) qu'à l'examen, « comme si c'était un examen » (S1-V4, p. 25, É334/2013-02-22/entre14h19et14h35). Il en va de même pour les prétests : « je le fais [le corrigé du prétest] tout le temps avec Alison pour être sûre de ne pas me donner des points que j'ai pas à avoir » (S4-Éliane). On voit aussi sur les pages des cahiers ou des prétests les traces du travail de correction correspondant, on peut le penser, à ces demandes ou attentes relatives à l'examen : signes montrant que la réponse est bonne ou mauvaise, mots, dessins, collants d'encouragement, marques soulignant un élément de l'énoncé ou de la consigne qui semble avoir été omis ou être jugé important, propositions de choix de mots ou de reformulations de phrases, corrections d'une erreur d'orthographe ou de calcul.

Ces indications dans l'entraînement à l'examen sont aussi présentes dans les corrigés. Dans ceux-ci, l'écrit permet de voir, littéralement, les réponses

attendues : « pour voir à quoi ressemblent les réponses » (S1, V3, p. 22, ENTINF/Éliane/2013-01-22/entre10h00et10h10); « voir si j'ai la bonne réponse » (S4-Alexia);

[Dans le corrigé] je vais lire ce qui est écrit, pis des fois ils⁶² vont me montrer comment faire, mettons la démarche pis tout ça pour arriver à faire euh, mettons un calcul. Fait que je vais le lire, pis après ça ils vont donner comme des situations pour les refaire, pis là ben, je vais les faire pis des fois ben, je vais retourner voir c'est comment qu'ils disaient pour procéder pour le faire. (S4-Éloïse)

« voir si c'est correct » (S4-Julie); « aller voir dans le corrigé » après avoir, sans succès, « fouillé dans le texte [pour] trouver ma réponse » (S6-Ariane). Les propositions faites par les personnes enseignantes concernant l'utilisation du corrigé peuvent aller dans le même sens, soit proposer de « se servir du corrigé juste pour se corriger ou [...] pour s'aider à comprendre » (S5-Anne) ce qu'il faut faire.

Mais tous les corrigés ne semblent pas être jugés également aidants par les apprenantes. Quelques-unes (Stéphanie, 21 ans, sec. 2; Tessa, 23 ans, sec. 5) nomment une différence entre leur usage du corrigé de leur cahier selon la discipline d'enseignement. Le propos des apprenantes ayant participé à la rencontre de restitution confirme cette distinction. Pour elles, le corrigé du cahier de français « ne t'explique pas comment trouver la réponse. Il te donne la réponse » (S6-Amélie). Mais le cahier de mathématique : « Il t'explique comment qu'il faut que tu fasses ton problème pour arriver à la réponse. Fait que là, avec ça, tu es capable de faire les autres après, parce que tu as vu comment faire » (S6-Annabelle).

⁶² Les données montrent quelques traces de ce « ils » – objet d'une complexité que l'on peut soupçonner – référant à ce que Rioux et Bélisle désignent comme les « autres destinataires » (Rioux et Bélisle, 2012, p. 161) auxquels les apprenantes « s'adressent directement ou indirectement, consciemment ou inconsciemment » (*Ibid.*). Il est possible que ces autres destinataires – ou destinataires puisqu'ils peuvent aussi être considérés comme s'adressant à la personne lectrice : « ils vont me montrer » (S4-Éloïse) – soient davantage présents dans les pratiques de l'écrit pour la réalisation des tâches évaluatives que ne permet de le montrer la présente étude. La position périphérique n'a pas permis de toujours entendre le propos détaillé des personnes interlocutrices et les guides d'entretien n'ont pas été prévus pour traiter cet objet.

L'interaction soutenue par l'écrit entre l'apprenante et la personne enseignante donne aussi lieu à l'explication, à l'élucidation des justifications de la correction et des attentes relatives à l'examen de sorte que l'apprenante puisse mieux comprendre ces attentes. Anne parle de l'atelier en sous-groupe pendant lequel elle a pris le temps de « décortiquer un texte [et] toutes les questions pertinentes pour l'examen [...] ce n'était pas juste moi qui parlais à l'avant. Je les faisais pratiquer. On a discuté aussi beaucoup sur des questions, au sujet de certaines questions et de certaines réponses » (S5-Anne). Parlant de la correction d'un prétest, Alison dit : « [...] je le corrige devant elles, puis si elles ont des questions elles me les posent ou j'explique en même temps que je corrige » (S5-Alison); Patrick dit : « on va passer question par question ou sujet par sujet. Tel aspect ou telle caractéristique ou tel critère de, tu le comprends bien pis tel concept tu le comprends bien, pis ça tu le comprends pas du tout » (S5-Patrick). Noémie (24 ans, présec.) demande comment faire son exposé oral à Anne vu que l'examen n'autorise pas la lecture de l'affiche ni des fiches aide-mémoire qu'elle a préparées. En mimant qu'elle fait un exposé oral et dans l'interaction avec Noémie, Anne précise petit à petit les demandes concernant cette évaluation.

Toujours concernant l'entraînement à l'examen, les tâches réalisées dans le cahier du module d'apprentissage peuvent servir de soutien à la réalisation du prétest : « je reviens dans mon cahier, pis là je dis, ah, c'est vrai, c'est de même qu'on fait ça » (S4-Alexia); « dans le prétest, c'est marqué quelque chose que je me souviens plus comment faire, je vais retourner dans mon cahier, pis je vais retourner voir » (S4-Éloïse). Ce peut aussi être la personne enseignante qui demande à l'apprenante d'étudier la théorie se trouvant dans le cahier ou des exercices pour réviser une notion ou apprendre une manière de faire à reproduire dans le prétest.

Un prétest terminé peut aussi aider à faire un prétest additionnel : « tous les prétests que [nomme la personne enseignante] m'a fait faire, ben je vais les garder, comme ça, quand je bloque [...] ben je peux aller relire, pis dire, ah c'est vrai,

c'est de même que je faisais » (S4-Éloïse). Une personne enseignante parle de cette manière de faire suggérée aux apprenantes, soit de garder les prétests pour s'aider à en faire d'autres et les étudier en vue de l'examen. Comme elle le dit : « Les questions reviennent » (S5).

Le plus souvent, les apprenantes semblent faire un ou deux prétests avant d'aller à l'examen. Certaines (Amélie, 21 ans, sec. 4; Gaëlle, 21 ans, sec. 4; Noémie, 24 ans, présec.; Sandra, 21 ans, sec. 5) parlent, selon la matière, de trois ou quatre prétests. Si, après les prétests, l'examen est échoué, l'apprenante peut faire de nouveau un ou plusieurs prétests pour se préparer à la reprise, comme le disent certaines (Amélia, 19 ans, présec.; Ariane, 25 ans, sec. 4; Éloïse, 19 ans, sec. 1), ou faire d'autres exercices ciblés par la personne enseignante dans le cahier du module d'apprentissage ou sur un autre support. L'écrit qui se répète à travers les exercices du module ou de prétests fait en sorte que les apprenantes s'approprient par la répétition les demandes et attentes en matière d'écriture ou de lecture relatives à l'examen.

Certaines activités d'écriture ou de lecture semblent être perçues par les apprenantes comme plus pertinentes que d'autres dans l'entraînement à l'examen. Pour Gaëlle (21 ans, sec. 4), plus adéquatement que ne le font les exercices de son cahier, les prétests la préparent à l'examen. Comme elle le dit, c'est en faisant ses prétests qu'elle a pu « découvrir vraiment ce qui me boguait pour l'examen », avant d'ajouter qu'ils lui ont permis de « pratiquer juste ce que j'ai de la misère au lieu de tout pratiquer [...]. Ce que je sais déjà, continuer à pratiquer, ça sert pas » (S4-Gaëlle). Annabelle (19 ans, sec. 5) et Élise (18 ans, sec. 3) disent la même chose. Pour elles, ce sont les prétests qui les aident à se préparer à l'examen, alors qu'elles jugent que les exercices de leur cahier ne sont pas utiles pour cette préparation : « Tu sais, dans tes cahiers, c'est genre *full* dé : Tu sais, c'est vraiment détaillé. Ils te demandent des questions sur tout, tout, tout, là. Dans ton examen là, tu as juste, euh, les questions qui valent la peine d'être répondues là » (S6-Annabelle) ; « mon cahier là que je fais, il ne me prépare même pas pour l'examen » (S6-Élise).

Du coup, l'entraînement à l'examen donne lieu à de nombreuses négociations entre l'apprenante et la personne enseignante, orientant l'activité d'écriture ou de lecture vers les contenus jugés nécessaires d'être appris pour l'examen.

[Au bureau de l'enseignante, assise à côté d'elle, Élise dit :] « Si je fais l'examen, je vais comprendre ce que je comprends pas. Là, je fais ce que je comprends. » Anne répond : « Moi je peux pas t'envoyer à l'examen comme ça. Je t'enverrai pas à l'examen en début d'année. ». (S1-V1, p. 55, É19/2012-10-18/entre09h10et09h15)

Questionnées sur ces négociations, des apprenantes parlent de ce qu'elles perçoivent devoir faire et de ce qu'elles perçoivent ne pas être obligées de faire dans le cahier de leur module : demander ou s'entendre sur ce « qui n'était pas vraiment à l'examen [...] des choses qui étaient plus ou moins essentielles » (S4-Alexia), ce qui est obligatoire « vu que c'est dans l'examen » (S4-Amélia), enlever ce qui est jugé « inutile [...] qu'ils ne le demandent pas à l'examen » (S6-Ariane). Il se dégage du propos de ces apprenantes une vision utilitariste de la formation, au sens où elle est jugée utile pour l'obtention du DES ou des préalables à la formation professionnelle ou technique, possiblement sans que les contenus d'apprentissage soient jugés utiles dans les domaines de pratiques autres que le domaine scolaire. Cette vision peut être nourrie en partie par l'intervention des personnes enseignantes. L'une peut cibler « la matière nécessaire », l'autre peut pointer les pages dans le cahier avec « les choses essentielles » ou une autre préparer un document avec le contenu pouvant « faire partie des exigences qu'ils vont leur demander à l'examen ».

Juger la matière « trop facile » (S1-V1, p. 55, É19/2012-10-18/entre09h10et09h15; S6-Annabelle; S6-Ariane) est aussi une raison évoquée par des apprenantes qui justifie de demander de ne faire qu'une partie du cahier ou de passer rapidement le prétest pour vérifier si elles sont prêtes pour l'examen. Aux yeux des personnes enseignantes, ces négociations semblent s'interrompre quand

l'apprenante est jugée prête à faire l'examen et que « le seuil des objectifs est atteint, [que l'apprenante] sait plus que son niveau le demande » (S5-Alison) ou, comme le disent Anne, Alison et Patrick, que ses résultats aux prétests assurent la meilleure réussite possible.

Par ailleurs, l'entraînement à l'examen est aussi présent dans le cours d'informatique. Le fait que l'activité d'écriture ou de lecture dans les exercices du module d'apprentissage de la frappe au clavier ressemble à celle de l'examen de méthode du doigté ou encore que l'activité d'écriture ou de lecture de l'examen soit répétée avec l'aide individualisée ponctuelle de l'enseignant constitue en soi un entraînement à l'examen.

4.2 Les pratiques de l'écrit pour le choix d'un métier

Les pratiques de l'écrit pour le choix d'un métier ont pour but de signifier un choix professionnel. En ce sens, ces pratiques rejoignent le but du cours Choix d'un métier du programme d'études ISP, soit « de rendre l'adulte apte à traiter avec compétence des situations de vie relatives au choix d'un métier » (MELS, 2011, p. 67). Ces pratiques touchent le domaine de l'emploi.

Le fait que l'intégration durable des jeunes parents au marché du travail pour prévenir la pauvreté est l'un des principaux buts de la mesure MPAS (MESS, 2002a, 2005, 2009a, 2010) et que le soutien offert par cette mesure est orientée vers ce but, mais aussi le fait que, selon la conseillère d'orientation responsable de MPAS dans le CEA, la signification d'un choix professionnel soit explicitement demandé aux jeunes parents par Emploi-Québec créent le contexte qui semble susciter l'adhésion des jeunes mères au but des pratiques de l'écrit pour le choix d'un métier. Les formules pédagogiques d'exploration professionnelle mises en œuvre dans le cadre du cours d'ISP ou par le CEA, telles les grilles d'autopositionnement et les tests

associés à la personnalité ou aux intérêts, la visite au Salon carrières, la Matinée des cégeps et la visite dans un centre de formation professionnelle (CFP), la recherche d'informations sur le site Repères, l'activité élève d'un jour et la rencontre avec une personne dans un milieu de travail visé par l'apprenante de même que l'écriture d'un texte d'intégration des apprentissages⁶³, sont aussi des éléments du contexte qui peuvent contribuer à l'adhésion progressive des jeunes mères à ce but.

Les grilles d'autopositionnement et les tests associés à la personnalité ou aux intérêts font partie des pratiques de l'écrit pour le choix d'un métier. Plusieurs des premières séances du cours d'ISP sont réservées à ces grilles et tests. Globalement, ces outils visent à favoriser la connaissance de soi en vue de faire un choix professionnel approprié. Dans les pratiques faisant appel à ces grilles ou tests, l'écrit soutient la « détermination des facteurs à considérer pour le choix d'un métier » (MELS, 2011, p. 71), comme catégorie d'action du cours Choix d'un métier. Les grilles d'autopositionnement sont des outils permettant aux apprenantes de cibler, par exemple, leurs valeurs, leurs intérêts personnels, leurs réactions au stress, leur habileté à relaxer, leur confiance en soi, leur profil entrepreneurial, leur motivation au travail ou leurs facteurs de réalité sur plusieurs plans : famille, santé, situation financière, logement, âge, moyens de transport, horaire de disponibilités, études complétées, expériences de travail. Les tests associés à la personnalité ou aux intérêts, comme le Profil de perception sensoriel, True Colors, le Test Holland⁶⁴, ou aux intérêts, comme le test GROUPE⁶⁵, sont des outils permettant aux apprenantes de cibler leur façon d'apprendre ou leurs types de comportements ou de personnalité au travail.

⁶³ Dix apprenantes ont consenti à ce que ce texte soit recueilli pour l'étude de cas. Ces apprenantes sont Alice (20 ans, sec. 5), Amélie (21 ans, sec. 5), Annabelle (19 ans, sec. 5), Ariane (25 ans, sec. 4), Caroline (23 ans, sec. 5), Élodie (25 ans, sec. 3), Gaëlle (21 ans, sec. 4), Patricia (21 ans, sec. 2), Sandra (21 ans, sec. 5) et Stéphanie (21 ans, sec. 2).

⁶⁴ Il s'agit de la version téléaccessible de ce test adapté par un Carrefour jeunesse-emploi (Carrefour jeunesse-emploi du comté de Richmond, s.d.).

⁶⁵ Comme conseillère d'orientation responsable de MPAS dans le CEA, Louise, s'occupe de la passation du test GROUPE (Guide de recherche d'une orientation professionnelle) pour le groupe de MPAS. Après une première interprétation en groupe des résultats des apprenantes à ce test, cette conseillère d'orientation assure une interprétation plus approfondie de ces résultats lors de rencontres

L'écrit dans ces grilles ou tests se présente sous forme de consignes et de listes d'énoncés à cocher, à sélectionner ou demandant de se positionner sur une échelle ou de listes à compléter en quelques mots. Ces grilles ou tests sont souvent accompagnés de grilles de compilation et de clés d'interprétation des réponses. Les grilles ou tests sont constitués en un ou plusieurs fascicules de feuilles brochées. La majorité des apprenantes font le test GROUPE au laboratoire d'ordinateurs, sauf quelques-unes qui le font sur support papier en raison de leur absence au moment de la passation en laboratoire, comme le dit Louise.

Si les apprenantes fournissent des réponses individuelles aux énoncés des grilles ou des tests, les séances de terrain ont permis de constater que l'activité d'écriture ou de lecture se déploie largement en groupe. C'est le « lire en groupe » dont Isabelle parle (S5-Isabelle).

L'activité d'écriture ou de lecture venant avec les grilles d'autopositionnement ou les tests associés à la personnalité ou aux intérêts est complexe. Décontextualisés et souvent éloignés des expériences des apprenantes, les énoncés exposés sous forme de listes peuvent être difficiles à comprendre à la première lecture pour ces apprenantes. Celles-ci posent de nombreuses questions sur le sens de mots ou d'expressions, par exemple « versatilité », « tradition » (S1-V1, p. 93, É77/2012-10-29/entre10h45et11h25), « échelle bipolaire », « circonspect », « agronome », « agent de dotation » (S1-V2, p. 17-20, É145/2012-11-21/entre10h40et12h30). Ces questions trouvent leurs réponses non seulement dans les propositions de la personne intervenante, mais aussi dans les interactions en groupe. L'activité d'écriture ou de lecture des grilles ou des tests est aussi complexifiée par la manipulation des fascicules et par les étapes à suivre. Elle est accompagnée de nombreuses explications données par la personne intervenante ou les pairs : expliquer

individuelles. Sauf pour cette interprétation approfondie des résultats du test GROUPE, la passation et l'interprétation des tests associés à la personnalité ou aux intérêts se fait en groupe.

comment manipuler les fascicules, compiler les réponses et, si nécessaire, les additionner ou les classer, les rattacher à la clé d'interprétation, puis parler du contenu de celle-ci, lui ajouter des exemples de situations pouvant rejoindre les expériences vécues dans le domaine de l'emploi, mais aussi dans les domaines scolaire ou de la vie domestique.

Au fur et à mesure, les apprenantes rapportent leurs résultats obtenus à une grille ou à un test sur un tableau bilan (S2_SCOISP_Bilantests_Isabelle_2013-02-13). Plus tard dans le cours d'ISP, ces résultats servent, d'une part, aux activités d'exploration professionnelle, notamment pour orienter la recherche de formations professionnelles ou techniques ou de métiers à l'aide du site Repères. D'autre part, ils servent pour l'écriture du texte d'intégration des apprentissages à la fin de ce cours.

Plusieurs apprenantes se montrent critiques par rapport aux résultats des tests. Souvent, elles ne semblent pas trouver, dans les traces écrites des résultats, des indices ressemblant à leur perception d'elles-mêmes ou à leurs intérêts (Alexia, 21 ans, sec. 4; Améia, 19 ans, présec.; Éliane, 21 ans, sec. 4; Sandra, 21 ans, sec. 5). Comme le dit Éliane en prenant connaissance de ses résultats au test GROUPE : « Moi, je me vois pas là-dedans » (S1-V2, p. 18, É145/2012-11-21/entre10h40et12h30). D'autres (Élise, 19 ans, sec. 3; Gaëlle, 21 ans, sec. 4; Stéphanie, 21 ans, sec. 2) disent que les résultats à ces tests ne leur apprennent rien de plus sur elles-mêmes que ce qu'elles avaient déjà appris pour avoir fait ce type de tests par le passé.

Certaines discréditent les tests en prenant connaissance des résultats, des énoncés ou des consignes. Par exemple, elles relèvent des contradictions entre leurs résultats à des tests différents. D'autres relèvent des ressemblances entre les demandes formulées dans des tests différents ou dans un même test. Au moment de commencer un deuxième test de personnalité à la fin d'une même séance, Sandra dit : « Dans le fond, c'est les mêmes questions qui reviennent, mais sous différentes affaires. » (S1-V1, p. 98, É85/2012-10-29/entre12h13et12h25). Lors d'une autre séance, une

apprenante relève que plusieurs éléments de la clé d'interprétation du test GROUPE sont presque identiques : « Ça marche pas, c'est presque la même chose que dans l'autre tableau » (S1-V2, p. 19, É145/2012-11-21/entre10h40et12h30). Pour Amélia (19 ans, présec.), « c'est tout les mêmes tests » (S4-Amélia). Sensiblement de la même manière que Bélisle le relève par rapport aux listes auxquelles des jeunes adultes non diplômés sont exposés dans la formation structurée d'organismes communautaires d'insertion sociale et professionnelle, des apprenantes rencontrées « peuvent avoir l'impression de questionner toujours la même chose » (2003, p. 201). Elles peuvent en effet percevoir comme répétitifs les énoncés et consignes de ces tests. Il faut cependant noter que la présente étude n'a pas cherché à savoir si ces grilles et tests sont effectivement répétitifs ou si la complexité des tâches ou du vocabulaire non maîtrisé échappent aux apprenantes et les empêchent de saisir les nuances des outils.

En même temps, l'attitude critique de plusieurs apprenantes à l'égard des grilles et tests semble s'estomper quand ces outils sont utilisés plus tard dans le cours d'ISP ou n'empêche pas ces femmes d'apprendre sur elles-mêmes à partir, entre autres, de ces outils, comme le montrent les connaissances qu'elles mobilisent dans le texte d'intégration des apprentissages. Il est question de ce texte à la page 46. De plus, quelques apprenantes montrent de l'intérêt pour les grilles et tests. Par exemple, lors de la séance réservée à l'interprétation en groupe des résultats au test GROUPE, Ariane (25 ans, sec. 4) reste pendant la pause pour parler avec Louise des résultats du test qui lui font penser à son projet professionnel. Cette apprenante semble trouver dans les traces écrites de ses résultats des indices confirmant que ce projet, qu'elle dit avoir depuis longtemps, concorde avec ses intérêts professionnels.

Des documents distincts des grilles et tests font aussi partie des pratiques de l'écrit pour le choix d'un métier. Dans les pratiques faisant appel à ces documents, l'écrit soutient l'exploration professionnelle. Ces pratiques rejoignent l'« exploration des métiers » (MELS, 2011, p. 71), comme catégorie d'actions du cours Choix d'un métier. Ces documents, recueillis ou lus à des moments différents, sont des outils

permettant aux apprenantes de répertorier des formations ou des métiers selon leurs caractéristiques personnelles, de chercher des informations sur ces formations ou métiers à l'aide du site Repères, de vivre l'expérience d'une formation professionnelle ou technique le temps d'une journée et de réaliser une entrevue dans cette situation ou avec une personne dans un milieu de travail qu'elles visent.

Dans le cadre des activités d'exploration professionnelle, le groupe de MPAS visite le Salon carrières, un événement annuel fortement médiatisé dans la ville. Elles se déplacent seules ou en petits groupes d'un kiosque à l'autre, recueillent des dépliants et d'autres documents concernant les formations ou les métiers qui les intéressent, posent leurs questions aux représentantes et représentants des institutions, comme le montrent ici les événements de l'écrit reconstitués et la reproduction 3.

Annabelle s'est arrêtée devant le kiosque d'un cégep. Un dépliant ouvert entre les mains, elle parle avec l'exposante. (S1-V1, p. 83, É70/entre10h50et12h10)

Esther est devant le kiosque de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec, parle avec l'exposante de l'autre côté de la table sur laquelle il y a de nombreux dépliants. (S1-V1, p. 83, É72/entre10h50et12h10)



S2_SCOISP_saloncarr_Sandra_2013-01-10

Reproduction 3

Dépliants recueillis au Salon carrières

À la demande d'Isabelle, les apprenantes écrivent dans une grille les informations recueillies concernant les formations qui les intéressent : nom, lieu et durée de la

formation et préalables. De la même manière, lors de la Matinée des cégeps qui se déroule dans le CEA, plusieurs apprenantes participent aux présentations ou se déplacent d'un kiosque à l'autre et recueillent des dépliants.

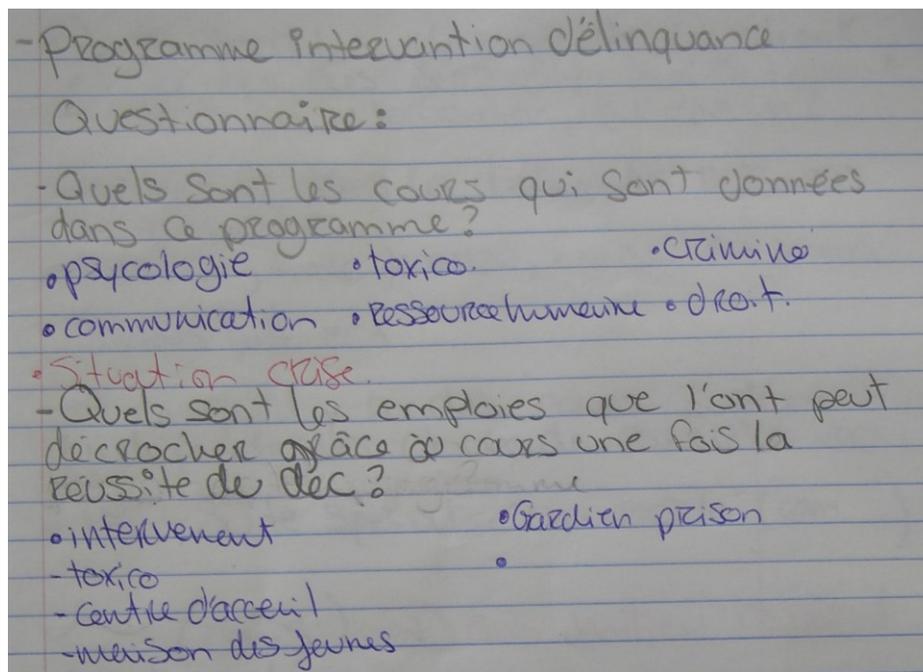
À un autre moment, le groupe de MPAS fait la visite guidée d'un CFP. Cette visite est l'occasion de voir des apprenantes et des apprenants en formation à l'œuvre sur des plateaux de travail. À la fin de cette visite, la conseillère d'orientation du CFP fait un bref retour sur l'offre de formation. Elle parle des « passerelles » (S1-V2, p. 63, É235/2012-12-03/entre11h45et12h10) permettant d'accéder aux formations et du soutien financier possible. C'est alors que quelques apprenantes exposent leurs questions sur ces sujets. Jennifer dit qu'elle a un CFMS (Certificat de formation à un métier semi-spécialisé) et demande si elle peut accéder à une formation en cuisine avec ce certificat. Alexia (21 ans, sec. 4) demande si le programme des prêts et bourses peut se combiner avec le soutien financier d'Emploi Québec. Après la présentation de la conseillère d'orientation, environ la moitié des apprenantes partent avec la documentation qui leur a été distribuée : le dépliant de l'offre de formation du CFP, un signet pour l'inscription à l'activité élève d'un jour⁶⁶ ou à une rencontre d'information, le diaporama imprimé, une fiche d'appréciation de la visite.

Même si l'écrit n'est pas nécessairement objet d'écriture ou de lecture lors de ces visites, il fait partie des interactions qui soutiennent des apprentissages que des jeunes mères (Alexia, 21 ans, sec. 4; Amélia, 19 ans, présec; Ariane, 25 ans, sec. 4; Annabelle, 19 ans, sec. 5) disent avoir fait lors des activités d'exploration professionnelle : formations différentes données dans un même lieu; durée, lieu, préalables ou contingentement d'une formation, par exemple. Ce semble être quand leur choix professionnel se précise que les apprenantes lisent, parmi ceux recueillis, les documents pertinents sur les formations et métiers qui les intéressent.

⁶⁶ L'activité élève d'un jour est une formule pédagogique visant à permettre aux apprenantes et aux apprenants de vivre l'expérience d'une formation professionnelle ou technique en y participant pendant une journée.

Elles parlent aussi du site Repères et des dépliants recueillis qu'elles lisent au laboratoire d'ordinateurs. Pour trouver, sur ce site, des formations ou des métiers correspondant à leurs caractéristiques personnelles, elles utilisent leurs résultats au test GROUPE et au besoin nuancent leurs requêtes à l'aide des résultats obtenus aux autres tests. Cet usage du site Repères à l'aide des résultats du test GROUPE pour l'exploration professionnelle est annoncé par la conseillère d'orientation responsable de MPAS, Louise, lors de l'interprétation en groupe de ces résultats. Il est aussi repéré dans le propos de l'enseignante d'ISP, Isabelle, qui accompagne aussi les apprenantes dans ces activités d'exploration professionnelle.

Toujours dans le cadre des activités d'exploration professionnelle, chaque apprenante doit préparer deux entretiens, l'un pour une rencontre avec une personne dans un milieu de travail visé, l'autre pour une rencontre lors de l'activité élève d'un jour. Elles préparent ces rencontres et ces entretiens à l'aide d'un document dans lequel on propose un « modèle » de courriel et une « procédure » d'appel téléphonique pour rejoindre les personnes ou institutions ciblées de même qu'une « grille de recherche » pour consigner les résultats de ces communications (S2_SCOISP_visiteexploprof1_Isabelle_2013-02-13). Entre autres, pour préparer l'entretien, les apprenantes écrivent les questions qu'elles souhaitent poser, s'aidant au besoin d'une liste préparée par l'enseignante. Des apprenantes (Ariane, 25 ans, sec. 4; Stéphanie, 21 ans, sec. 2) disent s'être inspirées de cette liste pour écrire leurs questions. Comme le fait Annabelle (19 ans, sec. 5), il est aussi possible que d'autres apprenantes écrivent les réponses obtenues lors de l'entretien à la suite des questions écrites ou ailleurs (voir Reproduction 4).



S2_SCOISP_notes3de5_Annabelle_2013-02-08

Reproduction 4

Questions et réponses lors de l'activité élève d'un jour

L'écrit en préparation ou lors de ces rencontres suscite ou soutient les questionnements des apprenantes en matière de formation ou d'emploi.

Deux choses doivent être dites ici par rapport à ces rencontres et aux pratiques de l'écrit qui leur sont liées. D'une part, la situation créée par la demande d'y participer amène plusieurs jeunes mères (Alexia, 21 ans, sec. 4; Alice, 20 ans, sec. 5; Amélie, 21 ans, sec. 5; Annabelle, 19 ans, sec. 5; Caroline, 23 ans, sec. 5; Éloïse, 19 ans, sec. 1; Sandra, 21 ans, sec. 5; Stéphanie, 21 ans, sec. 2; Tessa, 23 ans, sec. 5) à prendre des initiatives en matière d'écriture ou de lecture. Leur propos et celui de l'enseignante montrent les traces de ces initiatives, telles qu'elles sont perçues, comme trouver et écrire les coordonnées d'une institution ou d'une personne, faire un appel téléphonique ou écrire un courriel afin de prendre un rendez-vous ou encore écrire sur une grille le nom de l'institution ou de la personne rejointe.

D'autre part, le propos des apprenantes, repéré dans le texte d'intégration des apprentissages, sur l'une ou l'autre de ces rencontres, laisse penser que celles-ci, tout particulièrement, aident les jeunes mères à préciser, à infirmer ou à confirmer un choix scolaire ou professionnel. L'écrit en préparation ou lors de ces rencontres contribue à la « mobilisation de soi » (MELS, 2011, p. 22) en aidant les jeunes mères à s'investir sur le plan professionnel et à établir un objectif professionnel.

La mobilisation de soi se manifeste plus spécifiquement à travers l'écriture du texte d'intégration des apprentissages, lequel rejoint à maints égards la « conception d'un projet professionnel relatif au choix d'un métier » (MELS, 2011, p. 71). Ce texte est très orienté par la forme scolaire avec les demandes de deux instances distinctes : la demande formulée dans le cours d'ISP de se référer aux consignes d'écriture et à la grille d'évaluation accompagnée d'un texte donné en modèle, et la demande d'Emploi-Québec à l'effet que les jeunes mères signifient ou confirment un choix professionnel au cours de leur première année de participation à MPAS.

Dans le texte d'intégration des apprentissages, les jeunes mères parlent explicitement de ce qu'elles ont appris sur le plan de leurs valeurs, de leurs intérêts, de leurs types de personnalité dominants, de leurs compétences ou aptitudes et de leurs facteurs de réalité de même que ce qu'elles ont appris à travers les activités d'exploration professionnelle ayant conduit à préciser un choix scolaire ou professionnel. Dans ce texte, les apprenantes mentionnent l'objectif professionnel qu'elles se fixent avant d'évoquer des étapes à franchir sur le plan de la formation pour atteindre cet objectif. L'écrit permet de prendre « un temps de réflexion » (MELS, 2011, p.70) et de soutenir la réflexion dans le processus d'orientation scolaire et professionnelle. Il favorise la « compréhension de soi » (MELS, 2011, p. 22), alors que dans ce texte chaque apprenante « met de l'ordre dans ce qu'elle est et dans les multiples données qu'elle possède sur elle-même et sur son environnement » (*Ibid.*).

4.3 Les pratiques de l'écrit pour apprendre à vivre ensemble

Les jeunes mères ont des pratiques de l'écrit pour apprendre à vivre ensemble. Dans le Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (Delors, 1996), apprendre à vivre ensemble, c'est développer la capacité de communiquer, de négocier et de travailler avec les autres. Les pratiques de l'écrit pour apprendre à vivre ensemble ont pour but de développer cette capacité, l'un des piliers de l'éducation tout au long de la vie (*Ibid.*). Les pratiques de l'écrit pour apprendre à vivre ensemble sont présentes dans les domaines scolaire et de l'emploi.

Ces pratiques de l'écrit se déploient lors de discussion en groupe, aussi appelées ISP+. À quelques reprises pendant l'année, des discussions en groupe sont prévues pour faire le point sur la participation à MPAS ou pour trouver des solutions à des situations tendues ou posant problème dans le groupe, notamment aux chicanes qui empêchent plusieurs apprenantes de se concentrer, voire qui démotivent certaines. Ces discussions se déroulent quand les personnes intervenantes les jugent nécessaires. Des plaintes formulées par les apprenantes ou une infraction aux règles du CEA peuvent aussi entraîner une discussion en groupe. Que le point de vue des apprenantes soit pris en compte lors de ces discussions pour la recherche de solutions par rapport aux situations tendues ou posant problème semble susciter l'adhésion des jeunes mères au but des pratiques de l'écrit pour apprendre à vivre ensemble.

Lors de ces discussions, l'écrit se présente d'abord sous forme de questions ou d'énoncés sur une feuille. Les apprenantes se positionnent par rapport à ces questions ou énoncés en cochant ou en écrivant une phrase brève pour faire le bilan ou l'auto-évaluation de leur participation, de leur manière de communiquer dans le groupe, de leur motivation et de leurs attitudes ou de leurs sentiments par rapport à MPAS. Ensuite, l'écrit sert de point de départ à la discussion et à la mise en commun des points de vue. Sans être objet d'écriture ou de lecture, l'écrit est aussi présent

dans les règles du CEA qui se trouvent dans l'agenda scolaire et qui sont parfois évoquées lors de ces discussions. Ces règles évoquées soutiennent la réflexion sur les comportements jugés non conformes aux règles du CEA ou à la vie en groupe, comme celles relatives aux breuvages et à la nourriture, à l'usage du cellulaire, au respect de l'horaire de même que la régulation de ces comportements.

Suite à la première discussion en groupe, Ariane (25 ans, sec. 4) dit que lorsqu'il y a de la chicane, il faut apprendre à gérer ses émotions ou sortir du cours plutôt que de faire une crise en classe. Elle dit que dans le pire des cas une personne qui a besoin de se défouler peut aller voir Louise (S1-V2, p. 11-12, ENTINF/Ariane/2012-11-20/14h10à14h40). Alexia (21 ans, sec. 4) dit qu'elle est fière, car la solution qu'elle a proposée au groupe pour atténuer les chicanes a été retenue. Cette première discussion donne lieu à la production d'une affiche proposant une solution pour prévenir un conflit. Écrite par quelques apprenantes et exposée dans le local de mathématique, on peut y lire le message suivant : « Au lieu d'additionner et de compter tes problèmes, va plutôt les soustraire avec Louise! » (S2_SCOISP_BilanAff1_2012-12-03). Ici, les pratiques de l'écrit offrent des « moyens de réagir adéquatement » (MELS, 2007, p. 66) aux apprenantes et des moyens de prendre une certaine distance par rapport à leurs manières d'entrer en relation avec les autres et par rapport à leurs responsabilités, rejoignant ainsi le domaine du développement personnel comme domaine d'apprentissage des programmes de formation de base (MELS, 2007; 2010).

Pendant une discussion en groupe concernant une infraction ayant conduit à la suspension de trois jeunes mères, Louise dit que « dans un milieu de travail, on va jamais accepter ça. Dans un milieu scolaire, même chose » (S1-V4, p. 52, É394/2013-02-28/entre09h20et09h48) avant d'évoquer la règle enfreinte qui se trouve dans l'agenda scolaire. La discussion se poursuit autour des préoccupations des apprenantes. Pour Louise, les discussions en groupe jouent un rôle important dans l'apprentissage de la gestion des émotions, lequel contribue à l'insertion sociale et

professionnelle des jeunes mères. Ces discussions aident aussi à résoudre des conflits interpersonnels que les jeunes mères sont susceptibles de rencontrer dans un milieu de travail. Comme elle le dit : « on apprend à résoudre des problèmes [...]. Ça, pour moi, c'est de l'insertion » (S5-Louise). En ce sens, ces pratiques rejoignent ce que le MELS appelle le domaine général de formation monde du travail et peuvent favoriser le développement d'« une conception du monde du travail adaptée à ses réalités législatives et à ses exigences culturelles » (MELS, 2007, p. 28).

4.4 Synthèse

Les pratiques scolaires de l'écrit sont caractérisées par la forme scolaire et, souvent, par une demande d'autonomie ayant le sens d'une activité de l'individu écrivant et lisant seul et silencieusement. Cette étude montre quatre pratiques scolaires de l'écrit orientées vers des buts distincts : la réalisation de modules, l'évaluation, le choix d'un métier et apprendre à vivre ensemble.

Les jeunes mères rencontrées ont des pratiques de l'écrit ayant pour but de faire les exercices de modules d'apprentissage. Ces exercices sont pour la plupart regroupés dans un cahier ou un didacticiel accessible en ligne. Ils peuvent être accompagnés d'autres activités d'écriture ou de lecture : lire dans le dictionnaire, écrire des notes, utiliser la calculatrice, etc. L'aide individualisée de la personne enseignante est centrale dans ces pratiques et entraîne des activités d'écriture ou de lecture sur les exercices, l'explication des énoncés ou des consignes, la correction ou des demandes de la personne enseignante. Mais dans les pratiques de l'écrit pour la réalisation de modules, la personne enseignante n'étant pas toujours disponible pour l'aide individualisée, les apprenantes se tournent vers leurs pairs, le plus souvent vers l'une du même niveau de scolarité ou d'un niveau plus élevé. Ceci leur permet de se situer par rapport aux autres et peut contribuer à l'émulation des apprenantes.

Ces jeunes mères ont aussi des pratiques de l'écrit ayant pour but de participer à l'évaluation en tant qu'apprentissage sanctionné. La sanction des études pour l'obtention du DES ou des préalables à l'entrée en formation professionnelle ou technique crée le contexte qui contribue à l'adhésion des apprenantes au but de ces pratiques de l'écrit. Les tests diagnostiques, les prétests et les examens font partie de ces pratiques. L'entraînement à l'examen dans ces pratiques contribue fortement à l'orientation de l'activité d'écriture ou de lecture vers l'évaluation intriquée dans l'apprentissage. L'entraînement à l'examen se manifeste dans les interactions entre l'apprenante et la personne enseignante avec l'activité rapidement orientée vers l'évaluation dans la séquence exercices du module, prétests, examen. Les interactions soutenues par l'écrit entraînent l'explicitation et l'élucidation de la justification de la correction et des attentes relatives à l'examen de même qu'elles aident les apprenantes à comprendre ces attentes. L'entraînement à l'examen donne lieu à des négociations orientant l'activité d'écriture ou de lecture vers les contenus jugés nécessaires d'être appris, traduisant ainsi, dans le propos des jeunes mères, une vision utilitariste de la formation.

Parmi les pratiques scolaires de l'écrit, on rencontre aussi celles ayant pour but de signifier un choix professionnel. Les grilles d'autopositionnement et les tests associés à la personnalité ou aux intérêts font partie de ces pratiques. Dans ces pratiques de l'écrit, on rencontre aussi les activités d'exploration professionnelle comme la visite au Salon carrière et celle d'un centre de formation professionnelle ainsi que les entretiens lors d'une rencontre avec une personne exerçant un métier visé ou lors de l'activité élève d'un jour. À travers ces activités, l'écrit se trouve sur un grand nombre de dépliants, d'articles promotionnels, sur les réponses écrites à partir des questions bâties pour conduire ces entretiens, mais aussi dans les interactions entre les personnes. Puis l'écrit est mobilisé pour l'exploration faite à l'aide d'un site internet d'information scolaire et professionnelle. Les résultats laissent penser que ce sont les rencontres et les entretiens qui aident les jeunes mères à infirmer ou à confirmer un choix scolaire ou professionnel. L'écrit en préparation et

lors de ces rencontres de même que l'écriture d'un texte d'intégration des apprentissages contribuent à la mobilisation de soi. L'écrit aide les jeunes mères à s'investir, à établir des objectifs et un projet sur le plan professionnel. Il soutient leur réflexion, les aide à mettre de l'ordre dans ce qu'elles sont et dans les données qu'elles ont sur elles et sur leur environnement.

Enfin, les jeunes mères ont des pratiques scolaires de l'écrit ayant pour but d'apprendre à vivre ensemble. Ces pratiques se déploient lors de discussions de groupe et permettent de faire le point sur la participation à MPAS ou sur des situations tendues dans le groupe. Dans ces pratiques, l'écrit sert à faire le bilan ou l'auto-évaluation de la participation, puis sert de point de départ aux discussions en groupe. L'écrit est également présent dans les règles du centre enquêté qui soutiennent la réflexion sur les comportements ou la vie en groupe, voire fournit les moyens de réguler les comportements et de développer la capacité de communiquer, de négocier et de travailler avec les autres.

5. LES PRATIQUES DE L'ÉCRIT EN APPUI À LA VIE COURANTE

Plusieurs des pratiques de l'écrit en appui à la vie courante peuvent être considérées comme plus ou moins banales ou passent plus ou moins inaperçues aux yeux des personnes interlocutrices : « c'est pas vraiment par écrit » (S4), « j'étais caissière donc j'avais pas besoin d'écrire » (S4), « Facebook, là. Je sais pas si ça compte? » (S4), « je vois rien [par rapport à l'écriture ou à la lecture] » (S5). Ces pratiques de l'écrit ont pour but global de soutenir les activités de la vie courante et, le plus souvent, dans ces pratiques, l'écrit est implicite de ces activités. L'expression vie courante a ici un sens large pour parler des activités ou des événements arrivant régulièrement dans la vie des individus ou réputés se passer dans leur vie. Ainsi, la vie courante inclut les événements relativement peu fréquents, rares ou exceptionnels, par exemple la grossesse, la recherche d'un logement. Les pratiques de l'écrit en

appui à la vie courante sont apprises et entraînent de nombreux apprentissages. Mais l'apprentissage n'est pas le but global de ces pratiques.

Les pratiques de l'écrit en appui à la vie courante touchent les domaines scolaire, de l'emploi et de la vie domestique. Cependant, le domaine de l'emploi est moins présent dans le propos des jeunes mères. Ceci peut s'expliquer en partie parce qu'elles ne sont pas en emploi ni en recherche d'emploi au moment de l'enquête. Mais comme, pour l'État et pour plusieurs jeunes mères, MPAS touche la préparation à l'emploi, certaines de ces pratiques concernent indirectement ce domaine. Les données montrent aussi les nombreuses initiatives que les jeunes mères prennent en matière d'écriture ou de lecture dans les pratiques de l'écrit en appui à la vie courante relatives à ces domaines. Les données montrent en plus que l'autonomie de ces femmes en matière d'écriture et de lecture dans ces pratiques, en plus de se manifester dans les domaines scolaire et de l'emploi, s'exprime avec plus d'intensité dans le domaine de la vie domestique. Ceci s'explique en bonne partie par les responsabilités qu'elles assument dans ce domaine.

Les pratiques de l'écrit en appui à la vie courante regroupent trois catégories de pratiques. La première catégorie, celle des pratiques de l'écrit pour l'engagement dans le monde social, inclut deux catégories orientées vers deux buts spécifiques distincts : l'inscription dans le monde social et la participation sociale. La catégorie des pratiques de l'écrit pour la réalisation du travail domestique regroupe aussi deux catégories de pratiques de l'écrit distinctes : celles pour les soins et celles pour l'entretien. La troisième et dernière catégorie portant spécifiquement sur l'autorégulation de l'affect regroupe les pratiques de l'écrit pour le réconfort, celles pour l'éveil et celles pour l'apaisement.

5.1 Les pratiques de l'écrit pour l'engagement dans le monde social

Ces pratiques se manifestent avec des degrés plus ou moins grands d'engagement dans le monde social. À un premier degré d'engagement, on rencontre les pratiques de l'écrit pour l'inscription dans le monde social. À un plus haut degré d'engagement, il y a les pratiques de l'écrit pour la participation sociale. Les pratiques de l'écrit pour l'engagement dans le monde social incluent souvent l'intervention d'une ou de plusieurs personnes intervenantes, comme l'agente d'Emploi Québec, la conseillère d'orientation responsable de MPAS dans le CEA, les personnes enseignantes ou d'autres personnels du CEA, ou parfois le soutien des pairs ou des personnes proches. Ces dernières personnes agissent parfois comme médiatrices de l'écrit (Papen, 2010) : elles écrivent, lisent ou s'occupent de l'écrit pour une jeune mère. Cette intervention ou ce soutien aident les jeunes mères à entrer dans le monde social, à s'inscrire dans ce monde entièrement tramé, pour reprendre le terme de Lahire (2006), par les pratiques de l'écrit, à participer à la vie sociale.

5.1.1 *Les pratiques de l'écrit pour l'inscription dans le monde social*

Les pratiques pour l'inscription dans le monde social ont pour but de signifier, plus ou moins consciemment, son adhésion à une mesure, aux règles institutionnelles ou d'un groupe, à un programme ou à toute autre activité, plus ou moins institutionnalisée, en donnant son nom ou ses coordonnées, souvent en fournissant des informations complémentaires, fréquemment appuyées par des documents officiels, et d'être, de ce fait, statutairement reconnu par une instance comme participant dans le monde social en tant que parent, personne participante à une mesure, travailleuse, étudiante, etc. S'inscrire, c'est aussi faire les « démarches » pour s'engager dans le monde social. Ces pratiques sont présentes dans les domaines scolaire, de l'emploi et de la vie domestique.

L'inscription à MPAS fait partie de ces pratiques. Les jeunes mères parlent des formulaires qu'elles remplissent et des documents à fournir pour s'inscrire à cette mesure. Des artefacts recueillis (S2_EMPLOI_inscription_2013-01-17; S2_SCO_docoblig_2013-01-17) montrent les renseignements, comme le type de logement, l'état civil, le nombre d'enfant(s) à charge, le statut de chef de famille monoparentale, et les documents officiels, comme une preuve de résidence, l'acte de naissance, à fournir pour s'inscrire à MPAS et en FGA au CEA. Le propos d'une jeune mère (Ariane, 25 ans, sec. 4) montre le soutien qu'elle semble avoir reçu d'un médiateur de l'écrit, son conjoint, pour obtenir ces documents officiels.

Pour la plupart des jeunes mères, l'inscription à MPAS est suscitée par le centre local d'emploi. Des documents internes du MESS (2002a, 2010) relatifs à l'application de MPAS montrent que les jeunes mères non diplômées sont en effet ciblées pour l'inscription à cette mesure, notamment par leur repérage dans les fichiers de l'assistance-emploi. Plusieurs disent s'être inscrites à cette mesure après avoir participé à la rencontre d'information à laquelle elles ont été invitées par une lettre accompagnée d'un dépliant, reçus à la maison ou remis par l'agente d'Emploi Québec. Cette lettre et ce dépliant, que plusieurs jeunes mères disent avoir lu, plus cette rencontre d'information semblent être un déclencheur d'intérêt pour l'inscription et la participation à la mesure MPAS. D'ailleurs, de la même manière que le Conseil supérieur de l'éducation le constate dans un avis récent (Conseil supérieur de l'éducation, 2013), le centre local d'emploi semble jouer ici un rôle important pour susciter l'expression de la demande de formation par les jeunes mères. Ceci n'empêche pas certaines (Caroline, 23 ans, sec. 5; Noémie, 24 ans, présec.; Julie, 22 ans, sec. 2) de prendre une initiative pour s'inscrire à MPAS. Leur propos montre des traces de cette initiative quand elles disent s'être informées au sujet de MPAS et avoir demandé de s'y inscrire après en avoir parlé avec une ancienne participante.

Plusieurs jeunes mères s'inscrivent à MPAS quand elles perçoivent que c'est le « bon moment » (S2_SCOISP_projet_Stéphanie_2013-04-03 ; S4-Tessa), que « c'est le temps » (S4-Ariane) : « quand une amie m'a dit qu'elle avait été au Centre Nouveaux Mondes, elle m'a dit que c'était un beau programme [MPAS] [...]. J'ai dit *cool*, je vais m'inscrire » (S2_SCOISP_projet_Caroline_2013-04-03). Parlant de la rencontre précédant son inscription, Alice (20 ans, sec. 5) dit : « il était temps de me prendre en main et d'aller de l'avant pour finir mes études pour moi et pour ma fille, afin d'avoir une meilleure qualité de vie » (S2_SCOISP_projet_Alice_2013-04-03).

La perception que c'est le bon moment pour s'inscrire à MPAS diffère pour chaque jeune mère, mais entraîne à tout coup des activités d'écriture ou de lecture. Pour Ariane (25 ans, sec. 4), le fait de se sentir plus libre dans le jour parce que son enfant commence l'école primaire correspond au bon moment pour amorcer un retour aux études et s'inscrire à MPAS. Patricia (21 ans, sec. 2) dit qu'elle a déjà participé à MPAS, mais qu'elle a interrompu sa participation à cause de sa situation difficile : s'occuper de son enfant sans l'aide du père, difficultés financières et autres problèmes personnels. Mais elle dit aussi qu'« un jour je me suis réveillée, c'est alors que j'ai refait des démarches pour pouvoir revenir dans ce programme » (S2_SCOISP_projet_Patricia_2013-04-03). Stéphanie (21 ans, sec. 2) dit que MPAS lui avait déjà été proposé par son agente d'Emploi Québec de même qu'une autre mesure s'adressant aux jeunes mères, mais qu'elle ne se sentait pas prête. Pour Gaëlle (21 ans, sec. 4), le bon moment pour s'inscrire à MPAS était plus tard dans l'année scolaire, le temps de stabiliser sa situation : déménagement, garde partagée. Mais Noémie (24 ans, présec.) dit que, lorsqu'elle a fait, en avril, des démarches pour s'inscrire à MPAS, elle s'est fait répondre qu'elle devait attendre la prochaine inscription. Le bon moment pour s'inscrire, tel qu'une jeune mère le perçoit, n'est pas nécessairement celui de l'institution.

Des situations de la formation structurée de MPAS donnent aussi lieu à des pratiques de l'écrit pour l'inscription dans le monde social : s'inscrire à un

nouveau cours, s'inscrire à un examen, s'inscrire à une activité parascolaire, s'inscrire à un programme de formation professionnelle ou technique. Quand une apprenante termine un cours, elle en fait part à Louise et elles choisissent ensemble le cours suivant en fonction du choix professionnel signifié par l'apprenante ou de ses objectifs. Les examens, sauf les exposés oraux, ne peuvent se faire sans inscription en utilisant le formulaire consacré et rempli conjointement par la personne enseignante et l'apprenante, puis en suivant la procédure exigée par le CEA. Pendant l'année scolaire, plusieurs jeunes mères s'inscrivent à l'une ou l'autre des activités parascolaires organisées par le centre en signifiant leur participation à la personne responsable de la vie étudiante. L'inscription se fait alors en écrivant ou en faisant écrire son nom sur une liste. Plus tard dans l'année, les apprenantes qui ont les préalables pour le programme de formation professionnelle ou technique de leur choix s'y inscrivent en remplissant un formulaire ou une entrevue écrite avec le soutien de l'enseignante d'ISP. Les données montrent que la conseillère d'orientation responsable de MPAS dans le CEA et l'enseignante d'ISP donnent aussi leur soutien pour remplir les documents afférents à l'inscription en formation professionnelle ou technique. Par ailleurs, une jeune mère prend l'initiative de s'inscrire, dans le CEA, à une recherche-action visant à aider les jeunes adultes à prendre soin de leur santé. Les données laissent penser qu'une ou deux autres jeunes mères du groupe de MPAS se sont inscrites à cette recherche-action.

Dans le CEA, on entend régulièrement des messages à l'interphone qui parlent d'inscriptions : dates limites, personnes à contacter, lieu ou procédure d'inscription. Par exemple, on entend ce message, lu par une secrétaire du centre, à propos des inscriptions pour les programmes de formation professionnelle et de l'offre d'accompagnement « de vos conseillers d'orientation » (S1-V1, p. 55, É20/2012-10-18/09h10). Ces messages réguliers sont comme des rappels à la mémoire des pratiques de l'écrit pour l'inscription dans le monde social.

Les jeunes mères s'engagent également dans des pratiques de l'écrit pour l'inscription dans le monde social en dehors de MPAS. Leur statut de femme ou de mère est particulièrement propice à la présence de certaines de ces pratiques. Les jeunes mères parlent d'inscription à une activité sportive pour femmes; à des cours de natation suivis avec leur enfant, d'inscription en ligne⁶⁷ pour recevoir des échantillons de lait maternisé, en ligne à un programme visant à soutenir les personnes voulant arrêter de fumer, inscription demandée par une personne intervenante pour participer à une formation sur les compétences parentales, inscription à un cours pour devenir agent de sécurité. Deux jeunes mères parlent aussi de leur inscription au Régime québécois d'assurance parentale (RQAP) pendant qu'elles occupaient leur emploi. Comme les procédures bureaucratiques concernant cette demande étaient peu familières pour leur employeur, elles disent avoir fait les démarches – l'une d'elles avec le soutien de sa mère, qui a agi à titre de médiatrice de l'écrit, dit « des fois les documents c'est compliqué là, fait que, j'aimais mieux les faire avec ma mère » (S4) – afin d'obtenir les bons documents, les lire et les remplir.

Les pratiques de l'écrit pour l'inscription dans le monde social sont liées à de nombreuses autres pratiques de l'écrit. Ces pratiques donnent accès à des services comportant d'autres pratiques de l'écrit. Dans le CEA, l'inscription aux cours, aux

⁶⁷ Il faut noter que pour les jeunes mères, toutes les pratiques de l'écrit en appui à la vie courante demandant d'accéder à l'internet avec un téléphone cellulaire ou avec un ordinateur à la maison subissent des contingences situationnelles qui contraignent plus ou moins ces pratiques. Certaines jeunes mères (Alexia, 21 ans, sec. 4; Noémie, 24 ans, présec.) qui n'ont pas d'ordinateur personnel à la maison considèrent leur téléphone cellulaire comme leur ordinateur. Mais les cellulaires n'offrent pas tous les mêmes possibilités d'usage. De plus, les forfaits de téléphonie plus ou moins élaborés contraignent plus ou moins les possibilités d'usage du cellulaire. Pour l'accès à l'internet à l'aide du cellulaire, plusieurs jeunes mères dépendent des accès autorisés aux réseaux sans fil présents dans l'environnement, par exemple celui du CEA, celui du réseau de transport en commun ou de celui autorisé par un voisin (Élise, 18 ans, sec. 3; Gaëlle, 21 ans, sec. 4; Noémie, 24 ans, présec.). C'est sans compter que plusieurs jeunes mères ne peuvent payer un forfait de téléphonie très élaboré ou le payer tous les mois : il faut parfois « couper quelque part » (S4-Ariane, 25 ans, secondaire 4). Il arrive alors à certaines (Alexia, 24 ans, sec. 4; Annabelle, 19 ans, sec. 5; Ariane, 25 ans, sec. 4; Émilie, Julie, 22 ans, sec. 2; par exemple) d'emprunter le cellulaire d'une personne proche: la mère, le conjoint ou une amie. Ces contingences financières s'appliquent aussi aux pratiques de l'écrit en appui à la vie courante ayant un ordinateur pour support. Il y a 8 des 13 jeunes mères ayant participé à l'entretien semi-dirigé qui déclarent avoir accès à un ordinateur à la maison et elles sont le même nombre à déclarer avoir un accès à l'internet à la maison.

examens ou à plusieurs activités parascolaires donne accès aux pratiques de l'écrit faisant partie de ces services. L'inscription au site internet d'une instance visant à aider les personnes à arrêter de fumer et l'inscription au site internet d'une compagnie de produits pour bébé donnent accès à des pratiques de l'écrit soutenant les soins de soi ou de l'enfant. L'inscription donnant accès à d'autres pratiques de l'écrit se manifeste aussi sur Facebook. S'inscrire à ce site internet permet aux jeunes mères d'accéder à des pratiques de l'écrit pour le réconfort. L'inscription en formation professionnelle ou technique leur donnera accès à de nouvelles pratiques de l'écrit.

5.1.2 Les pratiques de l'écrit pour la participation sociale

Les pratiques de l'écrit pour la participation sociale ont pour but de soutenir l'implication ou la coopération des personnes dans la vie sociale. Souvent ces pratiques visent un autre but outre celui de l'engagement. Elles sont présentes dans le domaine scolaire. Des indices montrent que des jeunes mères ont, antérieurement à leur participation à MPAS, vécu des expériences favorisant l'engagement dans le monde social. Deux apprenantes parlent d'organismes communautaires où elles ont fait du bénévolat, l'une pour donner des cours de danse l'ayant conduite à écrire une publicité, l'autre pour servir des repas dans une soupe populaire en utilisant un menu.

Les pratiques de l'écrit pour la participation sociale montrent l'engagement des jeunes mères dans la vie du groupe ou dans celle du CEA. Les données laissent penser que leur engagement va en augmentant avec l'avancement de l'année scolaire, notamment lorsque les jeunes mères participent ensemble ou avec d'autres jeunes adultes du CEA, peut-être surtout avec d'autres jeunes femmes, à des activités à caractère social ou culturel. Par exemple, une jeune mère (Amélie, 21 ans, sec. 4) dit avoir voté lors des élections de l'association étudiante. Dans le propos d'une autre jeune mère (Annabelle, 19 ans, sec. 5) disant ne pas avoir voté, on voit

des traces de son intérêt pour ces élections quand elle dit avoir participé à une rencontre avec les personnes candidates.

Plus tard dans l'année, en vue du dernier cours d'anglais avant le congé des fêtes, une jeune mère dit qu'elle va cuisiner « une petite gâterie » et qu'elle veut faire choisir parmi les desserts qu'elle peut cuisiner celui que les personnes préfèrent. Elle lit sur une liste les desserts qu'elle peut faire. Le groupe s'arrête sur un choix et remercie la jeune mère (S1-V2, p. 55). Lors de la fête de Noël organisée pour le groupe de MPAS, plusieurs jeunes mères, accompagnées de leur(s) enfant(s) participent à un échange de cadeaux et de cartes de vœux. Cet échange semble avoir été proposé par Isabelle, l'enseignante du cours d'ISP. Les jeunes mères lisent à voix haute leur carte et les autres essaient de deviner à qui elle s'adresse. Quelques-unes ne sont pas à l'aise de lire devant le groupe la carte qu'elles ont écrite. Une autre jeune mère ou Isabelle prend alors le relais de la lecture du texte offert. Un conte est aussi lu aux enfants réunis autour d'une enseignante déguisée en lutin. Puis un cadeau leur est remis par le Père Noël. Par rapport à cette fête, Éloïse (19 ans, sec. 1) dit trouver important de « voir le monde avec leur enfant, pis de pouvoir présenter mes enfants à mes professeurs » (S4-Éloïse). Stéphanie (21 ans, sec. 2) dit trouver : « important de m'impliquer un peu dans les activités qu'il y a avec MPAS » (S4-Stéphanie).

Pendant l'année, plusieurs jeunes mères disent participer à des activités parascolaires : ateliers de danse sportive comme la capoeira, le hip-hop, la zumba; défilé de mode contre le racisme; bénévolat pour un événement sportif. Ces activités soutiennent l'engagement des jeunes mères dans la vie sociale du CEA. Parlant de ces activités, Alexia (21 ans, sec. 4) dit : « on s'implique dans les activités culturelles [sauf le] ski de fond, parce que j'aime pas ça » (S4-Alexia). Dans les pratiques de l'écrit ayant cours dans ces activités, le but n'est pas exclusivement l'engagement dans la vie sociale. Il conjugue engagement et plaisir : « on participe beaucoup aux loisirs de l'école » (S4-Amélie), « on essaye de s'impliquer [et] de rendre ça le *fun* en dehors des cours » (S4-Alexia). Dans plusieurs des pratiques pour la participation

sociale, l'écrit est moins visible quand il rejoint une logique de plaisir, comme le montre Bélisle (2003). Sans être objet d'écriture ou de lecture, il est néanmoins présent et soutient les activités dans lesquelles les jeunes mères s'engagent.

Ce semble être pour les mêmes raisons, s'engager et avoir du plaisir, que les jeunes mères participent à la Journée de la famille⁶⁸. Au cours de cette journée, différents ateliers sont proposés aux parents accompagnés de leur(s) enfant(s) : en avant-midi bricolage, danse animée, jeux d'habiletés motrices, de cartes par association d'images et de mots, conte animé; en après-midi sports extérieurs ou visionnement d'un film en famille. Les jeunes mères participent à ces ateliers en groupe avec d'autres parents d'immigration récente et les enfants. Si les données montrent que le Comité ÉLÉ a pour but que cette activité se déroule pour que la dimension relationnelle de l'apprentissage de l'écrit se développe au sein de la famille dans le plaisir, les observations laissent aussi penser que ce but n'est pas celui des jeunes mères. Elles participent à cette journée comme lors de la fête de Noël, c'est-à-dire pour nourrir le lien social, participer avec leur enfant à ces activités et s'impliquer dans le groupe de MPAS.

L'écrit dans les fêtes et les activités parascolaires se trouve dans les interactions. Ces fêtes et activités créent des situations où les jeunes mères peuvent socialiser autrement que pendant les cours, où le monde familial côtoie le monde scolaire, des situations qui suscitent l'engagement social des jeunes mères.

Au regard des pratiques de l'écrit pour la participation sociale, on constate qu'elles concordent par leur but avec l'intention éducative du domaine général de formation vivre-ensemble et citoyenneté des programmes de formation de la FBC et de la FBD (MELS, 2007, 2010). Ces pratiques contribuent à cette visée des

⁶⁸ Il s'agit d'une activité organisée annuellement par le Comité d'éveil à la lecture et à la lecture œuvrant dans le CEA. Ce comité est composé d'une conseillère d'orientation (Louise, qui en est responsable), d'une conseillère pédagogique, de la technicienne responsable de la bibliothèque et de personnes enseignantes.

programmes par le développement, chez les jeunes mères, d'attitudes de coopération, de participation sociale et d'ouverture à la diversité sociale et culturelle.

5.2 Les pratiques de l'écrit pour la réalisation du travail domestique

Les données montrent que les jeunes mères recourent régulièrement à l'écrit pour faire ce que Eichler et Albanese appellent le « travail domestique » (*household work*) (Eichler, 2010, p. 64; Eichler et Albanese, 2007, p. 248). Pour ces auteures, le travail domestique réfère aux tâches physiques, mentales, émotionnelles ou spirituelles qu'une personne fait pour son ménage, soit la ou les personnes habitant un même logement, ou pour celui d'une autre personne dans le but de soutenir la vie quotidienne des personnes envers lesquelles elle a une responsabilité. Il s'agit d'un travail non payé (*unpaid work*)⁶⁹. Le travail domestique inclut les tâches de soin (*carework*) d'autrui ou de soi, plus les tâches d'entretien (*housework*).

Dans ces pratiques, l'écrit soutient l'apprentissage informel, c'est-à-dire l'apprentissage qui se fait « sur le tas » (Bélisle et Bourdon, 2006, p. 10), dans l'action et dans « des contextes de résolution de problèmes ou de la vie courante » (Bélisle, 2012, p. 7), des tâches de soin ou d'entretien. L'écrit est un outil permettant aux jeunes mères de devenir de plus en plus aptes à faire ces tâches. Les jeunes mères actualisent l'écrit à travers leurs expériences, préoccupations ou besoins sans traiter l'écrit abstraitement. Mais l'écrit peut soutenir une certaine mise à distance des expériences, préoccupations ou besoins.

Les pratiques de l'écrit pour le travail domestique sont présentes dans les domaines scolaire et de la vie domestique. Certaines touchent aussi le domaine de l'emploi au sens où elles peuvent contribuer au développement de celles que les

⁶⁹ Le terme travail est utilisé dans cette thèse distinctement du terme emploi qui relève d'un travail rémunéré (*paid work*), balisé par un contrat ou réalisé dans des conditions déclarées à l'État, entre autres.

jeunes mères sont susceptibles de rencontrer en emploi. Pour voir, comme il en est question plus loin, les temporalités différentes auxquelles les jeunes mères articulent ces pratiques, il est utile de distinguer celles pour les soins de celles pour l'entretien.

5.2.1 *Les pratiques de l'écrit pour les soins*

Les pratiques de l'écrit pour les soins ont pour but de s'occuper d'une autre personne ou de soi dans le domaine de la vie domestique. La forme pronominale du verbe occuper porte étymologiquement l'idée de se soucier de (*curare*). Ce verbe a aussi la même racine que le nom occupation qui porte le sens de consacrer son activité, son temps à une personne ou à une chose. Mais le nom occupation porte aussi le sens de soin. Dans les pratiques de l'écrit pour les soins, s'occuper d'une personne ou de soi, c'est consacrer son activité, son temps à l'autre ou à soi.

Les données montrent que les apprenantes activent parfois des pratiques de l'écrit pour les soins quand leur expérience, préoccupation ou besoin est mobilisé dans les interactions avec une personne intervenante et que l'activité soutenue par l'écrit se prolonge au-delà de l'intervention. Élise (18 ans, sec. 3) parle de la conversation qu'elle a eue avec son enseignante de français, Anne, au cours de laquelle elles disaient toutes les deux essayer d'arrêter de fumer. Élise dit qu'Anne lui a suggéré de s'inscrire au site J'arrête, j'y gagne⁷⁰ : « elle m'a dit inscris-toi, tu peux gagner des affaires pis euh, tu sais en même temps ben tu sais si mettons euh, tu trouves ça difficile, ben tu sais il y a d'autres personnes qui peuvent te conseiller là » (S4-Élise). Élise dit écrire ses questions ou lire « des conseils » (S4-Élise) dont certains s'adressent à elle directement sur le forum de ce site. Cette jeune mère semble avoir l'habitude de participer à ce type de forum où elle échange par écrit avec des personnes vivant une expérience similaire à la sienne. Elle parle de forums sur la grossesse ou sur la parentalité auxquels elle a participé.

⁷⁰ Il s'agit d'un programme soutenu par des instances privées et par le ministère de la Santé et des services sociaux du Québec et visant à soutenir les personnes qui veulent arrêter de fumer.

Dans une autre situation, cette même jeune mère active un schème de pratique apparenté. Elle parle avec l'enseignant de mathématique, Patrick, de ses préoccupations relativement au déficit d'attention.

Élise est à côté de Patrick qui corrige un exercice qu'elle a fait dans son cahier. Il dit : « Au centième près, c'est aux cennes près. » Quand il a fini de corriger, Élise lui parle à voix basse de son rendez-vous avec le médecin qu'elle va consulter parce qu'elle pense avoir un déficit d'attention⁷¹. Élise parle de « médication » et de concentration. Elle demande à Patrick « si vous connaissez du monde (...) » Patrick répond quelque chose, puis Élise dit : « Je vais voir mon médecin (...). » Patrick ajoute : « On va t'accompagner là-dedans. » Élise se lève avec son cahier dans les mains et retourne à sa place (t, sur le plan). (S1-V4, p. 27-28, É343/2013-02-22/entre14h40et15h08)

Quelques jours plus tard, Élise dit qu'à la suggestion de Patrick, elle a emprunté un livre traitant du déficit d'attention à la bibliothèque du CEA. Il s'agit du livre intitulé *Mon cerveau a encore besoin de lunettes* (Vincent, 2010). Élise dit qu'elle l'a choisi parce qu'il s'adresse à des adultes. Elle parle de plusieurs sections qu'elle a lues. Elle dit entre autres choses s'être reconnue dans le récit du cas vécu de « Sophie la lune » (S1-V4, p. 60, ENTINF/Élise/2013-02-28/entre10h35et11h00) et dans les caractéristiques du déficit d'attention.

Dans le même ordre d'idée, des pratiques de l'écrit pour les soins⁷² semblent être activées lorsque des apprenantes retournent vers l'enseignante d'ISP, Isabelle, pour lui demander des documents remis lors des ateliers thématiques

⁷¹ Ce qui suit ne doit pas être lu comme un déficit d'attention avéré, mais interprété au regard de l'objet d'étude. Si les raisons de s'inquiéter du déficit d'attention sont nombreuses, celles de s'inquiéter de possibles phénomènes de surdiagnostic ou de surmédication liés à ce déficit (Brault et Lacourse, 2012) le sont tout autant.

⁷² Ces pratiques ont été dégagées à partir du propos de l'enseignante du cours d'ISP, Isabelle. L'entretien semi-dirigé avec elle s'est déroulé en deux parties. La première s'est déroulée en janvier 2013; la deuxième en mars de la même année suite à une proposition de l'enseignante de poursuivre l'entretien. Isabelle a proposé de faire part de ses observations concernant les initiatives prises par des jeunes mères qui lui ont demandé après coup des documents distribués lors de l'un ou l'autre des ateliers thématiques ou des informations concernant les organismes qui donnent ces ateliers.

mentionnés plus haut (voir section deux de ce chapitre). Isabelle nomme des apprenantes qui sont venues, plusieurs jours ou semaines après l'un ou l'autre des ateliers thématiques, lui demander un dépliant ou un document distribué ou encore des informations données. Par exemple, elle parle de deux apprenantes qui sont devenues enceintes pendant l'année et qui lui ont demandé, l'une « des informations », l'autre « les numéros » de téléphone de l'organisme « SOS grossesse » (S5-Isabelle). Dans ces situations où les jeunes mères retournent vers l'enseignante, l'activité soutenue par l'écrit s'adapte aux expériences vécues par les jeunes mères. Ces pratiques de l'écrit dépassent l'intervention de l'école au sens où ces jeunes mères les introduisent dans le domaine de la vie domestique. Ces pratiques de l'écrit rejoignent directement un des buts de la FGA, soit de « favoriser l'autonomie de l'adulte dans l'exercice de ses rôles sociaux » (MELS, 2007, p. 8)

Concernant toujours les pratiques de l'écrit pour les soins, les jeunes mères disent chercher régulièrement, à la maison, des informations dans les textes qu'elles lisent principalement dans l'internet, mais aussi sur support papier ou autres. Elles parlent des informations qu'elles cherchent dans l'internet par rapport aux symptômes, aux causes ou aux caractéristiques d'une maladie ou d'une affection de leur enfant ou aux soins qu'elles peuvent lui donner : « quand il t'arrive des affaires comme ça, des maladies que tu connais pas ou quelque chose comme ça, ben ça t'incite plus à vouloir lire là. Pour t'informer, c'est sûr » (S4-Amélie).

Plusieurs apprenantes (Amélia, 19 ans, présec.; Amélie, 21 ans, sec. 5; Ariane, 25 ans, sec. 5; Éliane, 21 ans, sec. 4; Élise, 18 ans, sec. 3; Éloïse, 19 ans, sec. 1) parlent aussi des informations qu'elles cherchent dans l'internet concernant les soins de soi ou d'une personne proche. Amélie, Éliane et Élise parlent de la recherche d'information qu'elles ont faites dans l'internet pour s'informer par rapport à un moyen de contraception ou pour connaître les symptômes de la grossesse. Éloïse et Ariane parlent de l'information qu'elles ont cherchée dans l'internet concernant la santé d'une personne proche. Pour obtenir une information sûre ou pour avoir un

second avis par rapport à ce qu'elles ont lu relativement à une maladie ou à une affection, certaines jeunes mères (Alexia, 21 ans, sec. 4; Élise, 18 ans, sec. 3; Gaëlle, 21 ans, sec. 4; Sandra, 21 ans, sec. 5) disent appeler Info-Santé⁷³. On peut aussi considérer les informations cherchées pour connaître les soins à donner à un animal de compagnie comme relevant des pratiques de l'écrit traitées ici : chercher dans l'internet « pour en savoir plus » (S4-Éloïse, S4-Sandra) sur l'alimentation ou le caractère de l'animal.

Des jeunes mères parlent aussi de lecture de textes accompagnant des produits de beauté (Sandra, 21 ans, sec. 5) ou de santé naturels (Éloïse, 19 ans, sec. 1) pour connaître leurs effets ou usages possibles; de lecture de textes diffusés par des entreprises d'aliments pour bébé ou dits de santé dans une revue, d'un dépliant ou d'une vidéo permettant de savoir ce que son enfant peut manger selon son âge et « des trucs » pour qu'il apprenne à manger avec un ustensile, quels produits d'une gamme elles peuvent prendre et acheter pour maigrir (Amélie, 21 ans, sec.; Ariane, 25 ans, sec. 5; Noémie, 24 ans, présec.). Une jeune mère (Julie, 22 ans, sec. 2) parle des informations nutritionnelles qu'elle lit sur les emballages pour connaître le nombre de calories qu'elle consomme, car elle aimerait prendre un peu de poids.

Les jeunes mères parlent aussi de textes se trouvant sur support papier qui leur ont été remis par des personnes intervenantes, comme une personne médecin, infirmière, pharmacienne, nutritionniste, travailleuse sociale, psychoéducatrice, avocate, parfois dans un contexte d'intervention précoce, et qu'elles ont lus récemment dans différentes situations de la vie domestique ou qu'elles conservent chez elles pour s'y référer au besoin. Il s'agit de textes qui touchent les symptômes de la grossesse, les étapes de développement de l'enfant, les soins après une interruption volontaire de grossesse, la posologie d'un médicament, les indications à suivre pour

⁷³ Info-Santé est un service téléphonique sans frais du réseau de la santé du Québec. Ce service, offert 24 heures par jour et 365 jours par année, permet de parler avec une personne infirmière pour obtenir des conseils ou des réponses aux questions concernant un problème de santé non urgent ou pour se faire diriger vers une autre ressource du réseau de la santé.

s'alimenter suite à une opération, les coopératives d'habitation ou la garde légale de l'enfant. Certaines (Alexia, 21 ans, sec. 4; Élise, 18 ans, sec. 3; Julie, 22 ans, sec. 2; Sandra, 21 ans, sec. 5; Tessa, 23 ans, sec. 5) nomment le livre intitulé *Mieux vivre*⁷⁴, remis à la naissance de leur enfant et qu'elles lisent au besoin. Sandra dit avoir ce livre chez elle, mais préférer le lire sur le site internet éponyme. Certaines (Alexia, 21 ans, sec. 4; Éliane, 21 ans, sec. 4; Gaëlle, 21 ans, sec. 4; Noémie, 24 ans, présec.) évoquent aussi des dépliants ou autres documents conservés chez elles, suite à leur participation au Programme OLO⁷⁵.

On peut penser que ces textes soutiennent l'apprentissage informel des tâches de soin. Ces pratiques semblent aussi être fréquemment accompagnées de demandes institutionnelles, passées ou présentes, en matière d'écriture ou de lecture ou de la présence d'un tiers dans l'apprentissage de ces tâches de soin dans la vie quotidienne des jeunes mères. Tessa dit qu'elle a affiché sur son réfrigérateur une feuille avec une liste de courtes phrases à cocher. Ces phrases énumèrent les choses qu'elle fait pour aider son enfant à se développer : « aide-moi à monter les marches [...], aide-moi à faire une tour avec des cubes » (S4). Tessa dit que lorsqu'elle observe son enfant faire une de ces choses, elle marque d'un crochet la phrase correspondante. Cette feuille lui a été remise par une travailleuse sociale. Ariane dit qu'au début de l'année scolaire elle a affiché, sur son réfrigérateur, une feuille pour aider ses enfants à reprendre la routine de l'école. Ariane dit que cette feuille lui a été donnée par une éducatrice qui l'accompagne.

Le fait de devenir mère de même que les conditions de vie difficiles dans lesquelles ces femmes le deviennent agit comme un important déclencheur de

⁷⁴ Il s'agit du livre intitulé *Mieux vivre avec notre enfant de la grossesse à deux ans. Guide pratique pour les mères et les pères* (Doré et Le Hénaff, 2014). Au Québec, ce livre est remis aux parents par l'institution assurant le suivi prénatal ou la démarche d'adoption.

⁷⁵ Il s'agit d'un programme québécois d'aide alimentaire accessible aux femmes enceintes à faible revenu. Ce programme soutenu par différentes instances permet d'obtenir gratuitement des aliments essentiels (œufs, lait, oranges) et des suppléments de vitamines et de minéraux pendant la grossesse. Ce programme est souvent offert avec le soutien de personnes intervenantes du CLSC : nutritionniste, infirmière, travailleuse sociale, psychoéducatrice.

l'activité d'écriture ou de lecture orientée vers l'apprentissage des tâches de soin. Notamment, ce déclencheur est indissociable des obligations, c'est-à-dire des responsabilités morales, socialement normées, dont les jeunes mères doivent s'acquitter relativement aux soins de leur enfant souvent avec peu de soutien du père ou d'un conjoint, voire sans ce soutien. Plusieurs situations que les jeunes mères rencontrent dans la vie domestique font en sorte qu'elles n'ont « pas le choix » (S4-Alexia, S4-Amélie) d'écrire ou de lire pour prodiguer les soins nécessaires à leur enfant ou pour faire appel à une personne professionnelle. Comme le dit Julie (22 ans, sec. 2) : « c'est parce que ça concernait ma fille, [...] je lisais ça là. Ben tu sais, tu sais, fallait que je la guérisses là, fallait que je sache quoi faire pour qu'elle se sente mieux » (S4-Julie).

Le propos de jeunes mères (Amélie, 21 ans, sec. 5; Éliane, 21 ans, sec. 4; Élise, 18 ans, sec. 3; Élodie, 25 ans, sec. 3; Éloïse, 19 ans, sec. 1; Jennifer; Stéphanie, 21 ans, sec. 2) montre aussi les traces d'autres tâches de soin de leur enfant soutenues par l'écrit : bricoler avec lui, le faire jouer avec les lettres, les sons, les noms d'animaux pour l'amuser, instaurer une routine avant le coucher pour le calmer : lui chanter une berceuse ou lui lire une histoire⁷⁶.

Par ailleurs, on peut considérer, parmi les pratiques de l'écrit pour les soins de soi, les activités que les jeunes mères ont par plaisir, simplement, ou dans leurs moments de détente. Plusieurs jeunes mères (Alexia, 22 ans, sec. 4; Ariane, 25 ans, sec. 4; Élise, 18 ans, sec. 3; Éloïse, 19 ans, sec. 1; Julie, 22 ans, sec. 2) disent aimer lire. Le verbe lire qu'elles utilisent lors de l'entretien semi-dirigé fait

⁷⁶ Les données produites pour cette étude pouvant se rapporter à la transmission intergénérationnelle de l'écrit comme but ne sont pas suffisantes pour documenter des pratiques de l'écrit des jeunes mères orientées vers ce but. Toutefois, les données fournissent des indices laissant penser que c'est le but de prodiguer les soins à leur enfant en faisant appel à l'écrit qui prévaut sur le but de lui transmettre l'écrit. Il est possible que l'activité d'écriture ou de lecture des jeunes mères avec leur enfant s'oriente vers ce but quand il atteint l'âge de fréquentation scolaire. Trois jeunes (Ariane, 25 ans, sec. 4, Éloïse, 19 ans, sec. 2, Noémie, 24 ans, présec.) ayant un enfant de cet âge disent lui montrer les lettres, pratiquer l'écriture avec lui. Ariane dit qu'elle aide son enfant quand il veut apprendre comment écrire des mots. Elle dit qu'elle écrit ces mots de sorte qu'il puisse les recopier. L'activité déclarée peut correspondre aux demandes scolaires en matière d'apprentissage de l'écrit.

probablement référence à la lecture de romans ou de récits biographiques, soit deux types de textes dont elles parlent beaucoup. Parmi les romans et les récits biographiques dont elles parlent et qui ne concernent pas la formation de MPAS, se trouvent des séries, par exemple celle d'Élisa T., Marie-Lune, Le goût du bonheur, Twilight, Harry Potter, et des genres différents qu'elles disent aimer : biographique, amour, suspense, horreur, fantastique, historique.

Certaines jeunes mères ont développé bien avant leur participation à MPAS des habitudes favorables à la lecture de livres pour le plaisir, qui par la lecture d'une série de bandes dessinées (Alexia, 21 ans, sec. 4), qui après s'être fait suggérer par une amie d'enfance un récit biographique marquant (Julie, 22 ans, sec. 2), qui après avoir commencé à lire des romans au travail pour passer le temps (Ariane, 25 ans, sec. 4). Gaëlle (21 ans, sec. 4) et Élise (18 ans, sec. 3) disent qu'elles ont toujours aimé lire. Quelques jeunes mères disent reprendre des habitudes de lecture de romans ou de livres qu'elles avaient avant de devenir mères. Certaines (Alexia, 21 ans, sec. 4; Élise, 18 ans, sec. 3; Julie, 21 ans, sec. 2) disent lire un livre avant de se coucher.

Par plaisir ou dans leurs moments de détente, les jeunes mères disent presque toutes écouter de la musique. Celle-ci tient une place importante dans leur vie. On relève aussi les émissions ou les vidéos dont parlent quelques jeunes mères. Certaines disent regarder des photographies de paysages (Noémie, 24 ans, présec.), d'animaux (Sandra, 21 ans, sec. 5), de vedettes ou de personnages de Walt Disney (Ariane, 25 ans, sec. 4) qu'elles regardent en ligne sur leur ordinateur à la maison. Ariane dit qu'elle télécharge des photographies, les classe dans des dossiers et les utilise pour créer des diaporamas pour ses enfants ou pour créer une ambiance quand elle invite des amis. Deux jeunes mères (Amélia, 19 ans, présecondaire; Élise, 18 ans, secondaire 3) disent aimer jouer à un jeu vidéo en ligne dans lesquels, pour jouer, elles parlent, avec des écouteurs et un micro, ou écrivent ou lisent des messages texte en anglais ou en français.

À travers la lecture de romans ou l'écoute de chansons populaires, des jeunes mères puisent dans ces textes « des modèles et des normes de comportements, des rôles, des schèmes d'action, de réaction, de perception, de réflexion » (Lahire, 1993, p. 119). Les soins de soi incluent ici une dimension spirituelle (Eichler, 2010) soutenue par l'écrit et suscite la réflexion de jeunes mères sur le sens de leur vie. Ariane (25 ans, sec. 4) et Éliane (21 ans, sec. 4) disent accorder de l'importance aux paroles d'une chanson qui « fait réfléchir » (S4-Ariane; S4-Éliane). La première parle des chansons lui permettant de « retrouver des moments que j'ai vécus » (S4-Ariane). La seconde parle d'une chanson racontant « l'histoire d'une petite fille [dans laquelle] je me suis reconnue » (S4-Éliane). Les paroles de cette chanson semblent susciter un changement de comportement chez Éliane : « Je me suis dit, c'est vrai, pis il faudrait que je le fasse » (S4-Éliane). Le changement de comportement suscité par l'écrit dans la vie d'Ariane est plus clairement exprimé dans son propos quand elle parle d'un roman en particulier : « ça m'a fait réfléchir sur ma vie, pis sur ce que j'ai vécu [...] après ça, j'ai pris une grosse décision ». Ariane dit que cette décision l'a amenée à ne plus parler pendant plusieurs années à un membre de sa famille, que c'est ce roman qui « a comme déclenché quelque chose » (S4-Ariane). Cette même jeune mère dit qu'elle fait une « démarche personnelle » et qu'elle trouve souvent dans les romans des « petites morales qui font réfléchir sur la vie » (S1-V2, p. 11, ENTINF/Ariane/2012-11-20/14h10à14h40). L'écrit est ici articulé aux expériences vécues et contribue à leur mise à distance de même qu'il semble offrir un guide moral de l'action.

5.2.2 Les pratiques de l'écrit pour l'entretien

Les pratiques de l'écrit pour l'entretien ont pour but de gérer les activités dans le domaine de la vie domestique. Gérer veut dire ici calculer, planifier, organiser, coordonner.

L'enquête de terrain a permis d'observer les jeunes mères prendre de nombreuses initiatives en matière d'écriture ou de lecture pour la réalisation de tâches d'entretien pendant les cours ou les pauses. Ces tâches permettent de concilier la vie du CEA et la vie familiale en quelque sorte.

Dans le CEA, un petit local muni d'un téléphone est mis à la disposition des jeunes mères. Comme le dit Louise, la conseillère d'orientation responsable de MPAS dans le CEA, elles peuvent utiliser cet outil pour prendre un rendez-vous, chercher un logement ou s'occuper d'une prescription, appeler une personne avocate, par exemple. Les données montrent que quelques jeunes mères utilisent le téléphone dans ce local à l'occasion. Mais le plus souvent, elles recourent à leur téléphone cellulaire.

Régulièrement, les jeunes mères font un appel téléphonique ou textent pour réaliser des tâches d'entretien, par exemple prendre un rendez-vous médical ou autre, qu'elles peuvent écrire dans leur agenda ou, comme certaines le disent, attendre d'être à la maison pour l'écrire sur un calendrier placé bien en vue ou sur un autre support à la maison. Elles peuvent aussi recevoir un appel téléphonique concernant le résultat d'un examen médical pour elles ou leur enfant ou encore faire appel au cellulaire pour chercher les coordonnées d'une personne, pour organiser un déplacement, le repas, le lavage, le gardiennage ou le rendez-vous pour signer le bail. Par exemple, pendant l'entretien semi-dirigé, Sandra (21 ans, sec. 5) reçoit un texto de sa sœur pour savoir laquelle des deux peut aller faire du rangement chez leur père malade. Elle dit que, ces temps-ci, il lui arrive de texter avec sa sœur pour cette raison. Isabelle, l'enseignante d'ISP, observe que « c'est arrivé plusieurs fois là, qu'elles me disaient, euh, qu'elles devaient aller faire un appel ou souvent je les voyais envoyer des messages textes, puis là elles me disaient, Ah, c'est pour ma fille, elle était malade, ou euh, fallait qu'elles aillent la chercher à la garderie. Donc soit qu'elles envoyaient un message à leur conjoint, à leur mère, des choses comme ça là. C'est arrivé quand même souvent » (S5-Isabelle). Patrick, l'enseignant de

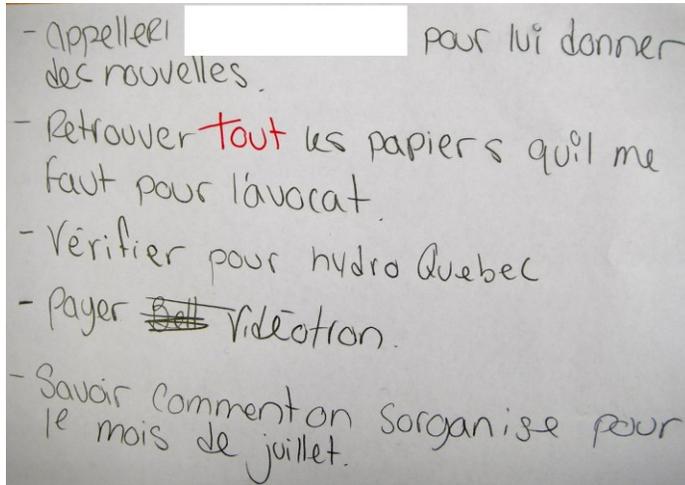
mathématique, observe aussi que les jeunes mères recourent à leur téléphone cellulaire pour organiser un déménagement, connaître l'horaire du réseau de transport en commun ou confirmer un rendez-vous avec une personne avocate de l'aide juridique.

Pour planifier un déplacement ou trouver leur chemin, certaines jeunes mères (Éliane, 21 ans, sec. 4; Éloïse, 19 ans, sec. 1; Stéphanie, 21 ans, sec. 2) disent utiliser le GPS⁷⁷ de leur cellulaire ou Google map. Quelques-unes (Alexia, 21 ans, sec. 4; Éliane; Éloïse; Stéphanie) disent écrire régulièrement dans l'agenda de leur téléphone cellulaire les rendez-vous importants, les dates auxquelles elles reçoivent leur prestation, les dates d'examen, les choses à faire. Trois d'entre elles (Alexia, Éloïse, Stéphanie) disent même programmer une alarme à cet agenda pour leur rappeler les dates importantes. Mais pour Noémie (24 ans, présec.), l'agenda « c'est pas utile pour moi, tout est dans ma tête » (S4-Noémie), ce qui ne l'empêche pas d'écrire les dates des rendez-vous qu'elle juge importants sur son calendrier à la maison, comme elle le dit.

Il arrive aussi aux jeunes mères, pendant les cours ou les pauses, d'écrire une note rapide dans la couverture d'un cahier, sur une feuille mobile ou dans l'agenda scolaire pour réaliser une tâche d'entretien, comme le numéro d'une compagnie de téléphone et ce qui ressemble à un montant de facture à payer : « 310-bell 113,90 \$ » (S2_SCOANG_annotations_Amélie_2013-02-16) ou le numéro de téléphone d'un médecin (S2_SANTÉ_SCOANG_annotations_Noémie_2013-01-16). L'écrit fait un objet du montant de la facture ou du numéro de téléphone, il les objective, en sorte qu'il est possible de mobiliser de nouveau cet objet dans d'autres tâches, par exemple payer la facture ou calculer la part que le montant à payer ampute du revenu du ménage, faire un appel téléphonique pour prendre un rendez-vous.

⁷⁷ Sigle de l'expression anglaise *global positioning system*.

Deux jeunes mères disent écrire une note sur un bout de papier pour ne pas oublier ce qu'elles ont à faire, comme cette liste d'épicerie écrite avec l'intention d'acheter des aliments « bons pour la santé » ou cette liste de choses à faire à plus ou moins long terme (voir Reproduction 5).



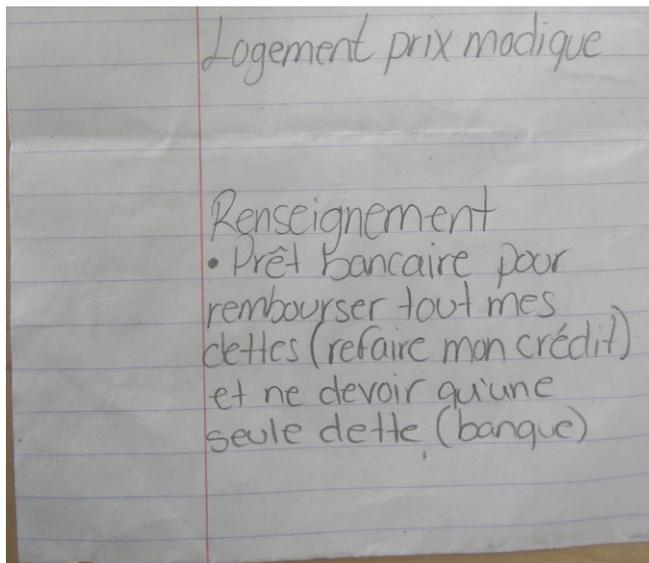
S2_DOMEST_liste
Reproduction 5
Liste de choses à faire

Cette liste peut d'ailleurs être vue comme une synthèse évocatrice des préoccupations et responsabilités d'ordres légal, financier ou domestique présentes chez les jeunes mères rencontrées.

Les listes d'épicerie ou de choses à faire écrites à la maison sont des pratiques de l'écrit pour l'entretien déclarées par toutes les jeunes mères ayant participé à l'entretien semi-dirigé. Certaines peuvent préférer un support dédié à ces listes, comme un cahier, un bloc-notes ou un tableau aimanté (Alexia, 21 ans, sec. 4; Éliane, 21 ans, sec. 4; Gaëlle, 21 ans, sec. 4; Noémie, 24 ans, présec.) ou utiliser n'importe quelle feuille volante. À partir du propos de jeunes mères (Amélie, 21 ans, sec. 5; Éliane, 21 ans, sec. 4; Gaëlle, 21 ans, sec. 4; Noémie, 24 ans, présec.), on remarque que plus d'une personnes du ménage peuvent écrire ou participer à l'écriture de la liste d'épicerie. Deux jeunes mères (Amélie, 21 ans, sec. 5; Éliane, 21

ans, sec. 4) disent faire leur liste d'épicerie à l'aide de la circulaire pour connaître les rabais ou planifier les repas de la semaine.

Sandra (21 ans, sec. 5) et Tessa (21 ans, sec. 5) parlent d'une liste écrite, l'une à son conjoint « pour lui expliquer » (S4-Sandra) l'autre à la gardienne « pour pas qu'elle oublie » (S4-Tessa) comment donner les soins à l'enfant. Une jeune mère parle des notes qu'elle a écrites lors d'une rencontre avec sa cousine qui travaille à la banque, et pour savoir comment trouver un logement à prix modique et avoir accès au crédit de nouveau (voir Reproduction 6).



S2_DOMEST_liste2_2013-01-22

Reproduction 6

Notes de renseignements

Dans les pratiques de l'écrit pour l'entretien, les dates écrites dans l'agenda ou au calendrier, les traces de montants de facture ou de numéro de téléphone et les listes ou notes écrites sur différents supports servent de « mémoire objectivée », comme le dit Lahire (1998, p. 223). Les tâches de soin ou d'entretien objectivées, c'est-à-dire faites objet, par l'écrit permettent de se rappeler les choses à faire ou les événements plus ou moins éloignés dans le temps, occasionnels ou réguliers : « pour pas oublier », comme le disent plusieurs jeunes mères. Ces

pratiques permettent aussi d'organiser les tâches de soin ou d'entretien ou de revenir sur celles réalisées : « je fais des listes quand je fais le ménage, qu'est-ce que j'ai à faire pis là [...] quand c'est fait [...] je coche » (S4-Alexia); « Je marque toutes mes choses euh : je fais mes listes d'épicerie, mon budget, tout est, je mets tout ça là dedans pis comme ça, [...] ça m'évite de me perdre pis de savoir où est-ce qu'ils sont marqués mes choses » (S4-Éliane); « j'ai déménagé, fallait que justement je prévois plein de choses. [...] Je vais écrire beaucoup aussi si j'ai besoin de me rappeler des choses surtout, à faire à la maison » (S4-Gaëlle); « avant que la cloche sonne [...] après l'école, moi j'écris c'est quoi je vais faire rendue chez-nous, [...] si je l'écris pas, on dirait que je sais pas par où commencer » (S4-Tessa).

Des jeunes mères (Amélie, 21 ans, sec. 5; Ariane, 25 ans, sec. 4; Gaëlle, 21 ans, sec. 4) parlent aussi de recettes cherchées dans l'internet ou d'un livre de recettes réunies par leur mère ou leur belle-mère. Trouver une information en apparence simple comme une recette de muffins peut être complexe si, en plus, la recette cherchée doit permettre de cuisiner le mets suivant le système et les instruments de mesure que la jeune mère a l'habitude d'utiliser et qu'elle a par-devers elle, comme Ariane (25 ans, sec. 4) le raconte. Gaëlle (21 ans, sec. 4) dit qu'il lui arrive de chercher une recette permettant de cuisiner les aliments qu'elle a dans le réfrigérateur en écrivant les mots désignant ces aliments dans le moteur de recherche Google.

D'autres pratiques de l'écrit pour l'entretien touchent les finances du ménage. Avec leur participation à MPAS, les jeunes mères reçoivent à la maison leur bordereau de prestation d'Emploi Québec. Celui-ci est au cœur de la gestion de la vie domestique, notamment pour ce qui a trait au calcul et à la planification du revenu et des dépenses du ménage. Ce bordereau lie, d'une certaine manière, une pratique dominante de l'écrit, celle par laquelle Emploi Québec avise une personne prestataire du montant d'argent qu'elle reçoit, symboliquement une « paye » pour certaines

jeunes mères (S4-Alexia, S4-Caroline, S4-Julie, S4-Sandra), à une tâche d'entretien soutenue par l'écrit, soit celle de faire le budget du ménage.

On voit dans les données des traces des initiatives que les jeunes mères prennent sur le plan de l'écrit en utilisant ce bordereau. Il est au centre de conversations régulières dans le groupe de MPAS. Dans ces conversations, les jeunes mères comparent le montant d'argent reçu ou prennent connaissance des frais de gardiennage, de déplacement, de matériel scolaire ou de certains frais de santé couverts par la mesure de MPAS : « on s'obstinait au début de l'année » (S4-Alexia); « on se demandait ce qui se passait pendant le temps des fêtes » (S4-Noémie); « elles parlent avec les autres [...] se rendent compte qu'elles n'ont pas le même montant » (S5-Louise). De plus, les jeunes mères disent communiquer avec leur agente d'Emploi Québec ou la personne responsable de MPAS dans le CEA, quand elles le jugent nécessaire, pour demander une information concernant leur prestation. Pour obtenir un réajustement à leur prestation, plusieurs jeunes mères disent faire parvenir, souvent avec le soutien de la conseillère d'orientation responsable de MPAS dans le CEA ou d'une personne intervenante relevant d'une autre instance, des documents à leur agente d'Emploi Québec, comme les factures de frais encourus, formulaires ou autres types de documents officiels confirmant le gardiennage, le statut de mère monoparentale ou une prestation de pension alimentaire.

Du point de vue de Louise, des jeunes mères éprouvent des difficultés à gérer les documents se rapportant aux demandes de remboursement de frais, attendent longtemps avant de les faire parvenir à leur agente, perdent les pièces justificatives ou ne remplissent pas les documents nécessaires, par exemple le formulaire de « Confirmation des frais de garde » (S2_DOMEST_formulaire_Élodie1_2013-02-28). Louise dit aussi qu'il lui arrive régulièrement d'aider des jeunes mères à gérer les documents liés aux prestations d'Emploi Québec ou d'autres documents officiels, comme le renouvellement de carte d'assurance maladie, une demande de logement social, une entente de paiement avec une institution. En même temps, l'intervention

de cette conseillère d'orientation aide les jeunes mères avec l'écrit et favorise aussi l'apprentissage d'usages de l'écrit qu'elles rencontrent dans les domaines de la vie domestique ou qu'elles sont susceptibles de rencontrer dans le domaine de l'emploi.

Concernant les demandes de remboursement de frais, cette pratique de l'écrit semble être contrastée selon le niveau de scolarité des jeunes mères. Les données laissent penser que cette pratique est un peu moins présente chez celles dont le niveau de scolarité est plus bas (Amélia, 19 ans, présec.; Julie, 22 ans, sec. 2; Noémie, 24 ans, présec.). Mais une jeune mère de niveau de scolarité plus élevé (Gaëlle, 21 ans, sec. 4) dit aussi ne pas avoir fait de demande de remboursement de frais. Et deux jeunes mères de niveau de scolarité relativement bas (Éloïse, 19 ans, sec. 1; Stéphanie, 22 ans, sec. 2) disent avoir demandé à leur agente si certains frais sont couverts par la mesure MPAS. Les données laissent penser que ce contraste observé peut aussi en partie s'expliquer par la constitution du ménage. Celles chez qui cette pratique est moins présente, font aussi partie de celles qui disent ne pas faire le budget du ménage ou s'en occuper peu parce qu'une autre personne du ménage le fait, comme on le voit plus loin. Ceci laisse penser que ces jeunes mères ont eu peu d'occasions de développer des habitudes de gestion du revenu.

L'argent est un objet de constante préoccupation chez les jeunes mères. Cette préoccupation entraîne des calculs réguliers des dépenses, du revenu, des dettes ou de l'argent disponible pour autre chose que l'essentiel. C'est « le casse-tête financier des participantes », évoqué dans une note interne du MESS relative à MPAS (MESS, 2002a). Le bordereau de prestation d'Emploi Québec précédemment mentionné est une des composantes du budget du ménage comme pratique de l'écrit pour l'entretien. La plupart des jeunes mères disent faire elles-mêmes leur budget chaque mois ou chaque fois que c'est nécessaire. Elles disent qu'elles écrivent le montant d'argent disponible sur une feuille volante et déduisent les dépenses qu'elles prévoient pour le loyer, l'électricité, l'épicerie, la garderie, le téléphone cellulaire, l'internet, la carte du réseau de transport en commun, le remboursement de dettes, par

exemple. Elles connaissent ainsi leur marge de manœuvre pour les autres dépenses, si marge de manœuvre il y a. « Je calcule ce qui me reste de *lousse* quand que mes choses sont payées, » comme le dit Éliane (S4). Amélia (19 ans, présec.) dit faire son budget directement sur sa calculatrice. Quelques jeunes mères (Élise, 18 ans, sec. 3; Gaëlle, 21 ans, sec. 4; Noémie, 24 ans, présec.; Sandra, 21 ans, sec. 5) disent le faire dans leur tête, alors que Tessa (23 ans, sec. 5) dit le faire chaque mois sur une feuille lignée, rangée dans un cartable avec les factures et les papiers relatifs au revenu du ménage. Elle dit : « je prends tout en note [...]. Je suis minutieuse là avec le budget » (S4-Tessa). Certaines jeunes mères font appel à de l'aide pour apprendre à faire un budget. Isabelle parle d'Alice (20 ans, sec. 5) qui est « venue me voir pour avoir une copie de, du budget pour apprendre un peu comment le faire. Elle voulait regarder ça avec moi » (S5-Isabelle). Stéphanie (21 ans, sec. 2) parle d'un site internet suggéré par sa mère et à partir duquel elle a imprimé une grille les premières fois où elle a voulu faire son budget. Elle dit ne plus avoir besoin de cette grille maintenant.

Pour les jeunes mères, faire le budget est une pratique qui présente des contrastes selon la constitution du ménage. Trois des jeunes mères (Amélia, 19 ans, présec; Julie, 22 ans, sec. 2; Noémie, 24 ans, présec.) qui disent vivre chez leurs parents disent aussi leur donner un montant d'argent par mois et que ce sont eux qui s'occupent des dépenses liées à l'épicerie et au loyer. Gaëlle (21 ans, sec. 4) dit que jusqu'à récemment elle ne s'occupait pas du revenu du ménage : « je n'étais pas autonome avec mon ex. Je, je ne pouvais rien faire tout seul parce qu'il m'a habitué de même. Tu sais, il m'a. Il faisait tout pour moi à ma place. Il ramassait les sous pour moi. Puis moi, il fallait que je m'occupe de bébé à maison » (S4-Gaëlle). Trois autres jeunes mères disent que c'est leur conjoint qui fait le budget. On peut aussi déceler dans la foulée de ce que disent deux d'entre elles à propos du budget des indices de contrôle du revenu et des dépenses du ménage par leur conjoint. Même si l'une d'elles dit n'être « privée de rien », elle dit aussi que c'est son conjoint qui s'occupe de son compte bancaire et qu'elle lui demande de l'argent quand elle en a besoin. Une autre dit que c'est son conjoint qui garde sa carte de crédit. Le fait

qu'une personne tierce s'occupe d'une partie du budget de certaines jeunes mères ou exerce un contrôle sur le revenu et les dépenses du ménage agit comme une contingence situationnelle de cette pratique de l'écrit et de son apprentissage.

Faire le budget est aussi lié à d'autres pratiques de l'écrit pour l'entretien et avec lesquelles les jeunes mères semblent plutôt à l'aise, comme vérifier l'argent disponible dans leur compte bancaire ou payer les factures à l'aide de la messagerie téléphonique ou du site internet de leur institution bancaire. Alexia (21 ans, sec. 4), Amélia (19 ans, présec.) et Ariane (25 ans, sec. 4) disent même avoir programmé le paiement des factures courantes sur ce site internet.

Mettre de l'argent de côté, l'économiser pour une dépense prévue ou anticipée peut aussi être considéré parmi les pratiques de l'écrit pour l'entretien. Quelques jeunes mères (Amélie, 21 ans, sec. 5; Annabelle, 19 ans, sec. 5; Élise, 18 ans, sec.; Sandra, 21 ans, sec. 5) disent faire de telles économies, suscitées par l'arrivée d'un montant d'argent imprévu comme un chèque d'allocation familiale plus élevé que prévu ou un héritage, qui pour son enfant (Amélie, Annabelle), qui en vue d'un déménagement (Élise), qui en vue de suivre un cours de conduite ou de faire opérer son animal de compagnie (Sandra).

5.3 Les pratiques de l'écrit pour l'autorégulation de l'affect

Les données montrent des pratiques de l'écrit relevant spécifiquement de l'affectivité. Ces pratiques permettent de maintenir un équilibre des émotions ou des sentiments. Le but est interne à la personne. On peut parler d'une incitation à l'activité d'écriture ou de lecture, comme la désignent Thériault et Bélisle (2012) en prenant appui sur le concept d'incitation chez Illeris (2007), soit la mobilisation de l'énergie mentale nécessaire pour maintenir un équilibre mental et physique.

Dans ces pratiques de l'écrit, trois types d'incitation qui orientent l'activité vers des buts distincts sont manifestes dans les données. Elles renvoient respectivement à une incitation au réconfort, à l'éveil et à l'apaisement.

5.3.1 *Les pratiques de l'écrit pour le réconfort*

En prenant appui sur des études ethnographiques conduites au cours d'une quinzaine d'années à partir d'une approche multidisciplinaire, Broadbent (2011) montre que les personnes recourent aux technologies numériques dans leurs communications personnelles avec leur partenaire ou leurs proches pour demeurer en contact avec ces personnes et maintenir un équilibre émotionnel. Comme le dit cette auteure, un grand nombre de ces communications numériques avec les proches peuvent être vues comme des formes de réconfort ou d'encouragement. Dans un environnement de plus en plus instable sur de nombreux plans : économique, professionnel, social, familial, etc., l'écrit devient un outil qui contribue au maintien de l'équilibre émotionnel. Les pratiques de l'écrit dont il est ici question ont pour but de demeurer en contact avec les personnes proches, c'est-à-dire une personne amie, parente ou conjointe fréquentée au quotidien, ou les personnes de l'entourage, c'est-à-dire une personne amie ou la parenté fréquentée moins souvent, et de les rassurer ou de se faire rassurer par elles, de donner ou de recevoir du soutien moral ou de l'encouragement. Les données de la présente étude montrent que ces pratiques touchent les domaines scolaire et de la vie domestique.

Les pratiques de l'écrit pour le réconfort sont présentes pendant les cours ou les pauses, qu'il s'agisse de lancer ou de recevoir un appel téléphonique ou des textos. Dans ces pratiques faisant appel aux textos, l'écrit permet « de surmonter l'absence de “don d'ubiquité” propre à la condition humaine » (Lahire, 1998, p. 230). À propos des textos, Ivanic et ses collègues (2009) parlent de pratique ubiquiste de l'écrit (*ubiquitous literacy practice*). Pour plusieurs jeunes mères, texter permet

d'« être tout le temps en contact » (S4-Gaëlle), de « garder contact par Facebook » (S4-Alexia) avec les personnes proches ou de l'entourage, « 24 heures sur 24. Même la nuit, je me déconnecte jamais » (S4-Éliane). Lors d'une discussion en groupe d'un atelier thématique, Jennifer dit que « Texter, c'est essentiel dans la vie. Moi, j'ai toujours texté. Je texte toujours avec mon chum ». Puis Alexia (21 ans, sec. 4) ajoute : « J'ai besoin que les personnes puissent me rejoindre » (S1-V2, p. 49-50, É220/2012-11-28/entre 10h35et12h30). Lors de la rencontre de restitution avec les jeunes mères, Ariane (25 ans, sec. 4) dit qu'elle comprend la demande des personnes enseignantes de fermer la sonnerie du téléphone cellulaire en classe. Mais elle invoque aussi un argument pragmatique de sécurité pour demeurer en contact avec l'entourage à l'aide du cellulaire : « Quand on est maman, c'est pratique avoir un cellulaire en cas d'urgence » (S6-Ariane).

Les pratiques de l'écrit pour le réconfort faisant appel aux textos semblent être légèrement différentes selon que ceux-ci se présentent sur la messagerie de Facebook ou sur celle du téléphone cellulaire. Toutes les jeunes mères disent utiliser ces deux messageries, sauf celles qui n'ont pas de téléphone cellulaire et qui disent utiliser la messagerie de Facebook (Amélie, 21 ans, sec. 5; Gaëlle, 21 ans, sec. 4; Julie, 22 ans, sec. 2). Le propos des jeunes mères concernant la messagerie de Facebook laisse penser qu'elles la privilégient pour parler avec l'entourage. Les jeunes mères parlent des « connaissances » (S4-Alexia), « des amis qui sont loin » (S4-Élise), « des amis d'ailleurs » (S4-Gaëlle), qui ne sont « pas dans ton secteur » (S4-Noémie) et avec lesquels « on garde contact » (S4-Alexia).

La messagerie texte du téléphone cellulaire, quant à elle, semble être privilégiée pour parler avec les personnes proches. Les jeunes mères parlent des amis, de leur conjoint, de leur père ou de leur mère, mais parlent plus de leur mère, de leur sœur, aucune ne parle d'un frère, avec qui elles textent sur leur cellulaire. Alexia (22 ans, sec. 4) et Stéphanie (21 ans, sec. 2) disent texter, l'une avec les personnes qui « sont vraiment dans ma vie » (S4-Alexia), l'autre « avec mes bons amis proches »

(S4-Stéphanie). Les amitiés qui se créent entre les jeunes mères du groupe de MPAS font que certaines deviennent, si elles ne le sont pas déjà, des personnes proches qui se textent. « On se texte toutes », comme le dit Éliane (S4-Éliane).

Parmi ces pratiques de l'écrit pour le réconfort, texter à l'aide de la messagerie du téléphone cellulaire semble avoir un caractère privé, intime. Noémie (24 ans, présec.) dit avoir bloqué l'accès à son téléphone cellulaire par un code parce qu'une jeune mère du groupe de MPAS lisait ses textos. C'est parce que les textos touchent la vie privée qu'une jeune mère a hâte de ravoir un téléphone cellulaire et d'arrêter de texter avec celui de son conjoint. Elle dit qu'elle a « la notion d'intimité, de confidentialité » (S4) et qu'elle ne veut pas qu'il voie les textos personnels que les jeunes mères du groupe pourraient lui envoyer. Par ailleurs, les courriels, auxquels quelques jeunes mères disent rarement recourir, ne semblent pas être utilisés pour le réconfort avec les personnes proches ou l'entourage, mais pour les communications ayant un caractère officiel, comme régler l'achat d'une voiture ou faire parvenir une déclaration écrite à la police.

Les textos avec les personnes proches permettent de demeurer en relation avec elles, de demander « qu'est-ce que tu fais » (S4-Éliane), « c'est avec ma sœur là qui va me demander à quelle heure j'arrive » (S4-Noémie). Mais les jeunes mères peuvent aussi texter avec une personne proche pour lui écrire comment se déroule la journée à l'école, possiblement pour recevoir de l'encouragement, comme Stéphanie (21 ans, sec. 2) : « des fois je la texte [ma mère] quand j'ai plus de motivation [...] quand j'ai un petit *down* » (S4-Stéphanie). Les jeunes mères peuvent aussi texter avec une personne proche à propos de leur état de santé, comme Élise (18 ans, sec. 3) ou Noémie (24 ans, présec.), semble-t-il pour se faire rassurer. La première dit qu'il lui arrive de texter à sa mère pour lui dire qu'elle ressent un malaise : « je peux la texter aussi là, je dis, maman je file pas [...]. Elle m'écrit, elle me dit prend ça relaxe » (S4-Élise). La seconde dit avoir texté deux jeunes mères du groupe pour parler de comment elle allait à la suite d'une mauvaise chute. Plusieurs jeunes mères (Alexia,

22 ans, sec. 4; Amélie, 21 ans, sec. 5; Élise, 18 ans, sec. 3; Éloïse, 19 ans, sec. 1; Éliane, 21 ans, sec. 4; Gaëlle, 21 ans, sec. 4; Sandra, 21 ans, sec. 5; Stéphanie, 21 ans, sec. 2) disent utiliser les textos pour donner des nouvelles de la santé de leur enfant, de ce qu'il est capable de faire à leur père, à leur mère ou à une amie : « je parle à mon père là, qui habite loin, fait que il me demande souvent comment ça va la petite, il me pose des questions sur ma vie » (S4). Les textos peuvent aussi leur servir à écrire à propos de relations tendues à la maison à une autre jeune mère du groupe de MPAS. Une jeune mère parle de la demande d'aide qu'une autre jeune mère du groupe lui a faite par texto concernant sa situation difficile (une grossesse non volontaire et une poursuite judiciaire contre le père de son enfant) : « elle me demande souvent de l'aide [...] elle m'écrit qu'est-ce qu'il lui passe par la tête fait que, je veux dire, ça doit la libérer un petit peu [...] je lui écris un petit quelque chose » (S4).

Dans les pratiques de l'écrit pour le réconfort, le soutien moral et les encouragements semblent aussi se manifester par un simple clic indiquant « J'aime » ou par des phrases plus élaborées. Alexia (21 ans, sec. 4) dit : « ça fait plaisir de voir que le monde *like* [...] je vais *liker* pour dire que je suis là » (S4-Alexia). Parlant des encouragements que cette jeune mère a donnés à deux jeunes mères du groupe à propos de leur bon résultat scolaire affiché sur Facebook, Alexia dit aussi avoir écrit « bravo les filles, je vous aime, vous êtes bonnes » (S4-Alexia). Une jeune mère dit aussi avoir reçu des encouragements de personnes proches quand elle a écrit des nouvelles de l'école sur Facebook : « ma famille proche, je les tiens au courant de tout. C'est sûr que la plupart m'encouragent justement avec l'école » (S4). Suite à la mort d'une personne proche de cette jeune mère, celle-ci dit avoir aussi reçu du soutien moral par les messages écrits sur Facebook envoyés par ses proches : « J'ai eu beaucoup, beaucoup de messages de la famille, des amis qui me soutenaient » (S4). Parlant de leur usage de Facebook, Isabelle, l'enseignante du cours d'ISP, dit que les jeunes mères « s'encouragent beaucoup aussi par rapport à ce qu'elles vivent » (S4-Isabelle) tant sur le plan scolaire que sur le plan personnel.

5.3.2 *Les pratiques de l'écrit pour l'éveil*

Andrade (2010) montre que le cerveau mobilise de l'énergie pour demeurer en éveil (*arousal*) par la recherche de stimulation. Par exemple griffonner pendant un moment lors d'une tâche permettrait de demeurer concentré sur celle-ci ou aiderait à la réaliser. Les pratiques de l'écrit dont il est ici question ont pour but de demeurer stimulé quand les jeunes mères sentent le besoin de se détendre, de se délasser, de se désennuyer, de se changer les idées, de passer le temps ou de se récompenser. Ces pratiques sont documentées dans le domaine scolaire.

Au début de l'année scolaire, lors de la première livraison du journal en classe⁷⁸, Anne dit aux jeunes mères qu'elles peuvent le lire « pour une petite pause », mais pas pendant une heure, et que le journal est livré chaque jour (S1-V1, p. 54, É11/2012-10-18/08h35à08h40). Plus tard pendant ce même cours, Élise (18 ans, sec. 3) lit quelques grands titres à Jennifer et à Alia, puis leur horoscope et le sien (S1-V1, p. 56, É21/2012-10-18/entre09h25et09h30) avant de continuer les exercices de son cahier. Julie (22 ans, sec. 2) et Éloïse (19 ans, sec. 1) disent qu'il leur arrive en classe de lire les nouvelles, puis l'horoscope dans le journal. Julie dit lire aussi les statistiques de hockey. On rencontre d'autres activités soutenues par l'écrit ayant pour but, du moins on peut le penser, de demeurer éveillé : comme lire un site internet pendant quelques minutes sur un ordinateur de la classe ou du laboratoire d'informatique; écrire des phrases humoristiques sur une armoire métallique à l'aide de mots aimantés; écrire des phrases poétiques ou exprimant un sentiment, des paroles d'une chanson ou dessiner dans les marges au travers d'une tâche scolaire.

⁷⁸ Au Centre Nouveaux Mondes, les personnes enseignantes qui en font la demande reçoivent chaque jour un quotidien en classe. Dans les classes observées, l'usage de ce quotidien est relativement peu structuré et laissé au libre choix des apprenantes et apprenants.

Les séances de terrain ont permis d'observer plusieurs jeunes mères regarder des photographies de leur enfant ou sur un sujet d'intérêt, comme les voyages, la mode, le tatouage, ou des vidéos sur un cellulaire ou un ordinateur pendant les cours pour d'autres raisons que celles liées aux activités demandées par les personnes enseignantes. Selon l'une d'elles, il arrive aux jeunes mères de « jouer avec leur cellulaire » (S5). Elle dit qu'elle sait que c'est interdit, mais que cela leur « permet un peu de passer le temps » (S5). Pour se désennuyer pendant un cours, Élise (18 ans, sec. 3) dit qu'il lui arrive de regarder une émission sur son téléphone cellulaire en le cachant derrière son étui à crayons : « C'est juste que je m'emmerde, fait que j'écoute ça », dit-elle en riant (S4-Élise). Elle dit aussi : « je peux texter ma chum de fille, pis dire "c'est plate" (rire) » (S4-Élise). Ici, l'écrit serait non seulement l'outil permettant de demeurer éveillé, mais il est aussi l'outil de l'expression de l'ennui en rendant ce sentiment explicite. Du coup, l'activité soutenue par l'écrit semble libérer la jeune mère de l'ennui.

Quand Gaëlle (21 ans, sec. 4) parle de sa manière de travailler avec ses cahiers, elle dit : « J'en fais un petit peu, pis après je me récompense en faisant autre chose » (S4-Gaëlle). Cette autre chose, c'est souvent, pour Gaëlle, lire un roman pendant le cours : « ça fait passer le temps vite » (S4-Gaëlle). Les séances de terrain ont permis d'observer chez elle les initiatives qu'elle prend pour lire un roman alternativement avec le travail dans ses cahiers. Cette jeune mère dit aussi que « lire, ça change les idées [...] ça fait voir plein de côtés positifs » (S4-Gaëlle). Alexia (22 ans, sec. 4) et Julie (22 ans, sec. 2) disent lire leur roman ou le journal pour se détendre, l'après-midi surtout : « je me le permets » (S4-Alexia); « [quand] je suis plus capable, ça rentre plus là, ben là je me *start* un petit dix 15 minutes de lecture. Parce que tu sais, le cerveau c'est pas comme une éponge là, des fois ça rentre plus là (rire) » (S4-Julie). Ce que dit Julie montre que l'activité cognitive a parfois besoin de repos, de délassement, de détente pouvant être soutenu par l'écrit.

On peut penser que les jeunes mères mobilisent alors leur énergie mentale dans une tâche alternative aidant à maintenir un équilibre mental dans le travail scolaire. En quelque sorte, la stimulation par l'écrit procurée par la tâche alternative fait contrepoids à l'arrêt momentané de la stimulation ou du manque de stimulation procurée par la tâche scolaire. Dans l'alternance des tâches, l'écrit contribuerait ainsi au maintien de cet équilibre mental quand les jeunes mères ont besoin de se désennuyer, de se récompenser de la tâche scolaire accomplie ou de se détendre, bref de s'échapper un instant du travail demandé pour y revenir ensuite.

Il semble y avoir, dans la relation entre les apprenantes et les personnes enseignantes, une reconnaissance plus ou moins nommée de ce « besoin » d'autorégulation par la stimulation en faisant appel à l'écrit. Comme en réponse au « je me le permets » d'Alexia, Anne et Patrick disent « je le permets », « je permets » aux jeunes mères de lire un roman, une revue, un journal, soit une activité valorisée dans le domaine scolaire, quand elles ont « besoin d'une pause » (S5-Anne), « besoin de se changer les idées » (S5-Patrick). De plus, les programmes de formation reconnaissent explicitement ce besoin. Aussi, il ne faut pas sous-estimer la contribution des pratiques de l'écrit pour l'éveil à l'atteinte des intentions éducatives de ces programmes, notamment celles relevant du domaine général de formation santé et bien-être. Ces pratiques semblent permettre aux jeunes mères de tirer avantage, comme le visent ces programmes (MELS, 2007, p. 25; MELS, 2010, p. 14), de situations de détente, d'expression du plaisir, de la créativité ou des émotions.

Toutefois, les pratiques de l'écrit pour l'éveil peuvent être perçues comme concurrentes des pratiques scolaires ou comme moins légitimes que ces pratiques par les personnes enseignantes. Alison et Patrick disent intervenir quand la lecture d'un roman ou d'un livre empiète trop sur le cours. Leurs interventions sont relativement promptes dans les situations où les personnes intervenantes semblent juger l'activité soutenue par l'écrit et permettant l'autorégulation par la stimulation comme inappropriée au travail scolaire. Mais leurs interventions le sont possiblement

davantage lorsque l'écrit a le téléphone cellulaire comme support que lorsqu'il a le papier ou un livre pour support. La moins grande légitimité sociale de l'écrit sur le téléphone cellulaire est renforcée par les « règles impersonnelles » (Vincent, Lahire et Thin, 1994, p. 17-18), c'est-à-dire non assujetties à la volonté d'une personne, du CEA qui interdisent l'usage de dispositifs électroniques ou de l'internet à des fins personnelles en classe.

5.3.3 *Les pratiques de l'écrit pour l'apaisement*

Thériault et Bélisle (Thériault, 2008; Thériault et Bélisle, 2012) ont documenté une incitation à l'autorégulation et à l'apaisement pouvant être soutenue par l'écrit. Les pratiques de l'écrit dont il est ici question ont pour but de retrouver le calme émotionnel. Elles aident des jeunes adultes à « mieux gérer leur violence ou leur colère » (Thériault et Bélisle, 2012, p. 123), leur frustration ou leur tristesse dans des moments jugés importants par ces derniers. Dans le présent cas, ces pratiques touchent des moments difficiles que les jeunes mères vivent dans les domaines scolaire, de l'emploi et de la vie domestique.

Le propos de deux jeunes mères et des textes de l'une d'elles montrent des traces des pratiques de l'écrit pour l'apaisement. Pour l'une d'elles, l'écriture, plus que la lecture permet cela : « écrire, ben ça fait vider le mauvais. [...] Quand ça va mal, j'écris » (S4). L'autre jeune mère parle de lire ou d'écouter de la musique comme « bon moyen contre l'agressivité, pour se calmer ». Elle dit aussi : « l'écriture me faisait le même effet », mais « la musique a remplacé ça » (S4)⁷⁹.

À l'automne, la première vit plusieurs moments difficiles : mort d'une personne proche, préoccupations liées à la garde de son enfant, suspension du CEA. Elle parle de textes qu'elle écrit en classe ou ailleurs pour se vider la tête : « je *pitche*

⁷⁹ Les données sont systématiquement brouillées dans cette section, car plusieurs sont identificatoires.

tout ce que je pense [sur] des feuilles pêle-mêle. Je vais mettre ça en petits bouts dans mon sac » (S4). Lors de l'entretien semi-dirigé, elle fouille dans son sac, parmi de nombreuses autres feuilles, et sort deux textes, plus des dessins. Elle dit avoir écrit le premier texte le lendemain du décès de la personne proche d'elle. Il évoque les derniers mois de vie de cette personne, le « choc » et la tristesse de n'avoir pas pu « aller la serrer dans ses bras une dernière fois » (S2_réflexion4de4). Le second évoque un sentiment d'ambivalence, possiblement par rapport à MPAS.

Autant j'étais motivée, autant je ne vois plus le but à ce que je fais... à quoi ça sert d'avancer comme ça, sans avoir une moindre idée de où ce que je vais. Comment s'orienter sans avoir un but en premier. Mon but était de m'en sortir. Maintenant que c'est fait, mon but est de rester forte même si l'idée de tout lâcher me traverse encore l'esprit. Autant je me sens bien et à ma place ici, autant que parfois je me sauverais en courant. Je n'arrive pas à me concentrer et être 100 % dans ce que je fais. (S2_réflexion)

Cette jeune mère dit que souvent elle n'a « pas besoin » de relire ces textes, que le seul fait de les écrire et de les mettre « quelque part, ça fait du bien, ç'a sorti » (S4). L'activité d'écriture semble lui permettre de « retrouver un équilibre émotionnel », comme le disent Thériault et Bélisle (2012, p. 123) et semble avoir le même effet chez la seconde jeune mère.

Celle-ci parle d'un moment difficile lié à un emploi dont elle a été renvoyée. Elle dit « ça ma fait mal au cœur » après avoir dit qu'écrire lui « aurait fait du bien [...] pour me défrustrer quand ils m'ont mis à la porte pour je ne sais pas quelle raison » (S4). Le propos de cette jeune mère laisse penser que, dans cette situation, l'activité d'écriture pour l'autorégulation et l'apaisement reste à l'état potentiel. Toutefois, une autre situation dont elle parle l'a amenée à écrire une lettre « pour me réconcilier » avec une personne proche. Cette jeune mère ajoute qu'elle a écrit cette lettre « au je [...] je me suis sentie comme ça face à ça, je n'étais pas bien, ça m'a fait de la peine » (S4). Elle dit qu'il s'agit d'un « truc » qui lui a été donné par des personnes intervenantes, elle parle « d'éducateurs et de travailleurs sociaux » (S2)

qui lui ont proposé d'écrire cette lettre. Son propos laisse penser que le mouvement qui entraîne l'activité d'écriture ou de lecture pour l'apaisement, en plus d'être le résultat d'initiatives, peut être lié à une demande sociale visant l'apprentissage de la gestion des émotions.

Au regard de ces pratiques de l'écrit, on peut dire qu'elles rendent visible une manifestation de la façon de répondre au « besoin d'expression de ses émotions » (MELS, 2010, p. 14). Ces pratiques permettraient de mieux reconnaître ce besoin de même que l'activité soutenue par l'écrit pour répondre à ce besoin et l'apprentissage qui découle de cette activité. Il s'agit aussi de pratiques qui pourraient servir d'appui au « besoin » d'apprendre des « techniques de gestion des émotions » (MELS, 2011, p. 23) dans le domaine de l'emploi et la vie sociale en général.

5.4 Synthèse

Les pratiques de l'écrit en appui à la vie courante passent inaperçues. L'écrit est implicite de l'activité. Dans ces pratiques, l'autonomie en matière d'écriture ou de lecture s'exprime avec plus d'intensité dans le domaine de la vie domestique que dans les domaines scolaire ou de l'emploi. Cette étude montre trois catégories de pratiques de l'écrit en appui à la vie courante : celles pour l'engagement dans le monde social, celles pour le travail domestique et celles pour l'autorégulation de l'affect.

Les pratiques de l'écrit pour l'engagement dans le monde social regroupent celles pour l'inscription dans le monde social et celles pour la participation sociale. Les jeunes mères rencontrées ont des pratiques de l'écrit pour l'inscription dans le monde social ayant pour but de signifier leur adhésion à une mesure, à un programme ou à toute autre activité en donnant son nom ou d'autres informations et d'être statutairement reconnues par une instance. On pense en premier

lieu à l'inscription à MPAS, mais aussi à l'inscription aux examens, aux activités parascolaires, à des services accessibles par l'internet et à de nombreuses activités dans le domaine de la vie domestique, par exemple. Ces pratiques de l'écrit, par les démarches qu'elles demandent, permettent aux jeunes mères de s'engager dans le monde social. Certaines de ces pratiques sont directement liées au statut de femme et de mère, de surcroît ayant des conditions de vie difficiles, qui conduit des instances à les cibler pour l'inscription à des services. Les pratiques de l'écrit pour la participation sociale ont pour but de soutenir l'implication ou la coopération des personnes dans la vie sociale. On pense aux activités parascolaires et aux activités thématiques présentes dans le CEA auxquelles les jeunes mères participent. L'écrit, peu visible dans ces pratiques, rejoint une logique de plaisir.

Les pratiques de l'écrit pour le travail domestique regroupent celles pour les soins et celles pour l'entretien. Les jeunes mères ont des pratiques de l'écrit pour les soins ayant pour but de s'occuper d'une autre personne ou de soi dans le domaine de la vie domestique. Il arrive que les jeunes mères activent ces pratiques quand leur expérience, préoccupation ou besoin est mobilisé dans les interactions avec la personne intervenante et que l'activité soutenue par l'écrit se prolonge au-delà de l'intervention. Les jeunes mères lisent régulièrement dans l'internet ou sur d'autres supports pour chercher de l'information par rapport à une maladie ou à une affection ou pour savoir quels soins donner à leur enfant, à une personne proche ou à elles-mêmes. Quand elles concernent leur enfant, ces pratiques de l'écrit surviennent parfois dans un contexte d'intervention précoce entraînant des demandes institutionnelles en matière d'écriture ou de lecture ou à la présence d'un tiers dans l'apprentissage des soins. Les pratiques de l'écrit pour les soins incluent d'autres pratiques dans les moments de détente, dont la lecture de romans ou de récits biographiques ou l'écoute de chansons dans lesquelles l'écrit soutient une dimension spirituelle et suscite chez des jeunes mères la réflexion sur le sens de la vie

Les pratiques de l'écrit pour l'entretien ont pour but de gérer les activités de la vie domestique. Se manifestant pendant les cours ou les pauses, ces pratiques permettent de concilier les études et la vie familiale. On pense à la prise d'un rendez-vous médical, à l'organisation du transport, du repas, du gardiennage, etc., à l'aide du téléphone cellulaire en faisant un appel ou en textant. On pense aussi aux listes d'épicerie ou de choses à faire. L'écrit dans ces pratiques permet d'objectiver et de soutenir la mémoire, voire l'organisation du travail domestique. Les jeunes mères ont aussi des pratiques de l'écrit plus ou moins élaborées pour faire le budget du ménage, souvent à partir du bordereau de prestation d'Emploi Québec. Se greffent à cette pratique la vérification du compte bancaire ou le paiement de factures par la messagerie téléphonique ou le site internet de l'institution bancaire. On note ici un contraste selon la constitution du ménage. Faire le budget est une activité moins présente dans le propos des jeunes mères vivant dans un ménage où une autre personne s'occupe du budget ou exerce un contrôle sur les revenus et les dépenses du ménage.

La dernière catégorie de pratiques de l'écrit en appui à la vie courante relève spécifiquement de l'affectivité. Elles regroupent celles pour le réconfort, celles pour l'éveil et celles pour l'apaisement. Les pratiques de l'écrit pour le réconfort ont pour but de demeurer en contact avec les personnes proches ou de l'entourage et de les rassurer ou de se faire rassurer par elles, de leur donner ou de recevoir d'elles du soutien moral ou de l'encouragement. Les échanges de textos avec ces personnes en faisant appel à la messagerie du cellulaire ou de Facebook sont caractéristiques de ces pratiques. Rester en contact avec les proches ou l'entourage avec le soutien de l'écrit apporte du réconfort aux jeunes mères. On voit aussi ce réconfort dans le soutien moral ou les encouragements soutenus par l'écrit, souvent au sein du groupe de MPAS, dans les domaines scolaire ou de la vie domestique.

Les jeunes mères ont aussi des pratiques de l'écrit pour l'éveil ayant pour but de demeurer stimulées quand elles sentent le besoin de se détendre, de se délasser,

de se changer les idées, de passer le temps ou de se récompenser. Ces pratiques ont été documentées dans le domaine scolaire. Il peut s'agir de lire l'horoscope, quelques pages d'un roman ou d'un site internet ou encore d'écrire une phrase humoristique ou poétique, des paroles de chanson, de texter ou de regarder une vidéo pendant un court moment avant de reprendre la tâche scolaire. Ces pratiques de l'écrit semblent aider les jeunes mères à maintenir un équilibre mental dans le travail scolaire. Parmi ces pratiques, bénéficiant d'une plus ou moins grande légitimité, certaines peuvent être perçues par les personnes enseignantes comme concurrentes des pratiques scolaires, notamment celles ayant le cellulaire pour support.

Enfin, les pratiques de l'écrit pour l'apaisement ont pour but de retrouver le calme émotionnel. Elles aident des jeunes mères à gérer leurs émotions dans les moments difficiles qu'elles rencontrent. Il arrive qu'écrire ou lire aide ces jeunes mères à évacuer leur colère, leur frustration ou leur tristesse. Mais écrire, plus que lire, semble être une activité propice pour retrouver un équilibre des émotions.

6. DES LIENS ENTRE TEMPORALITÉS ET PRATIQUES DE L'ÉCRIT

Les pratiques de l'écrit changent avec le temps. Elles changent avec les situations que les personnes rencontrent tout au long de leur vie (Tusting, 2000; Barton *et al.*, 2007; Brandt, 2009). Les données montrent qu'avec les situations qu'elles rencontrent, notamment pendant la grossesse, le début de la parentalité et leur retour en formation, les jeunes mères articulent de pratiques de l'écrit à des temporalités différentes. Les temporalités sont définies par Boutinet comme des « cadres temporels » (2004, p. 5) que les personnes se donnent ou qui leur sont imposés par leur environnement pour organiser leur existence quotidienne. Comme Bourdon et Bélisle le rappellent, les temporalités « sont le produit d'un apprentissage qui débute en bas âge, dans la famille, et se poursuit bien au-delà » (2005, p. 173).

Cette conception des temporalités renvoie aux cadres du temps vécu et expérimenté individuellement ou collectivement.

Les données montrent deux temporalités auxquelles les jeunes mères articulent les pratiques de l'écrit documentées : la temporalité du moment présent et la temporalité du moment futur. Certaines pratiques sont articulées par les jeunes mères aux deux temporalités. Tel que mentionné dans le chapitre méthodologique, les données produites n'ont pas permis de documenter comment les jeunes mères mobilisent le moment passé pour organiser leur existence quotidienne. Ceci ne veut pas dire que cette temporalité est absente des pratiques de l'écrit des jeunes mères. Dans sa thèse, Bélisle aborde brièvement la question des temporalités et indique que le temps est fondamental « pour comprendre la pluralité du rapport à l'écrit des acteurs » (2003, p. 307). Dans les CJE, terrain de son étude, les pratiques de l'écrit jouent un rôle important dans le travail de mémoire du moment passé. Cette différence entre les temporalités documentées dans la présente étude et celles documentées dans la recherche de Bélisle pourrait être une piste à suivre pour comprendre les différences entre l'éducation formelle possiblement davantage tournée vers le futur et l'éducation non formelle qui intégrerait davantage l'expérience passée des personnes apprenantes.

6.1 La temporalité du moment présent

La temporalité du moment présent situe les activités dans l'ici et maintenant. À propos des temporalités du moment présent observées chez des jeunes adultes non diplômés, Bourdon et Bélisle (2005, 2011) parlent du registre de la simultanéité et de l'immédiateté suivant lequel les activités se chevauchent dans une logique de saisie des occasions quand elles se présentent. L'enquête de terrain a permis d'observer plusieurs similarités avec cette temporalité qui s'exprime pendant les cours ou les pauses.

Pendant les cours ou les pauses, on observe des différences dans les manières dont les activités soutenues par l'écrit sont organisées par les jeunes mères ou par des éléments externes à elles. Le début et la fin officielle des périodes de cours, annoncés par la cloche, et des pauses sont fixés par les règles du CEA avec attente signifiée de les respecter (S3_SCO_agenda_2013-03-27). Mais dans les faits, un peu comme l'ont observé Bourdon et Bélisle (2011) dans des contextes éducatifs apparentés, les débuts et fins des cours et des pauses suivent des contours flous. Les jeunes mères arrivent, seules ou en petits groupes, avant ou après le début officiel de la période de cours et engagent la conversation avec la personne enseignante ou les autres apprenantes pendant quelques minutes avant de commencer les tâches scolaires. Pour Patrick, « il y a un besoin » de prendre le temps d'accueillir les apprenantes, de prendre de leurs nouvelles, de parler avec elles, de jauger l'énergie du groupe, de voir si l'une vit un moment difficile et de l'écouter ou de la référer à Louise. Ce temps est nécessaire avant de faire « le rappel à l'ordre » (S5-Patrick). Certaines apprenantes arrivent régulièrement avant le début officiel du cours et travaillent dans leur module d'apprentissage en demandant l'aide de la personne enseignante ou d'une collègue au besoin.

S'il est fréquent que les pauses se prolongent, il est aussi régulier de voir quelques apprenantes qui ne prennent pas de pause ou l'écourtent. Souvent, la personne enseignante est présente et donne l'aide individualisée à l'apprenante ou elles parlent de sa situation personnelle, ce qui peut contribuer à l'apprentissage relativement à d'autres domaines de vie que le domaine scolaire. Tout particulièrement lors des ateliers thématiques touchant le domaine de la vie domestique, des apprenantes profitent de la pause pour parler avec l'intervenante. Isabelle, l'enseignante du cours d'ISP dans lequel se déroulent ces ateliers, dit que les jeunes mères profitent des pauses pour poser leurs questions aux intervenantes.

Quelques apprenantes sortent du local pendant la pause. Certaines qui n'ont pas pris la parole en groupe posent leur question à Marie-Louise ou

à Jacynthe. Leurs questions portent sur des préoccupations qu'elles ont relativement au bain, au repas ou à un déménagement. Marie-Louise et Jacynthe écoutent les apprenantes et leur répondent sous forme de « conseils ». Les autres apprenantes qui restent dans le local pendant la pause parlent avec Isabelle ou entre elles. (S1-V5, p. 32, É428/2013-04-03/entre11h30et11h45)

Les débuts, les fins de cours et les pauses sont aussi les moments où les pratiques de l'écrit faisant appel au cellulaire s'intensifient. Ces moments servent de transitions où les pratiques de l'écrit de domaines de vie différents cohabitent plus ouvertement que pendant les cours où les pratiques scolaires de l'écrit prennent le dessus. Par ailleurs, les pratiques de l'écrit pour l'évaluation relèvent de la temporalité du moment présent quand leur fonction utilitariste élude plusieurs buts des pratiques scolaires de l'écrit ou les maintient au strict cadre temporel du déroulement du cours.

On peut aussi associer l'idée du rythme d'apprentissage, repérée dans les données, aux pratiques de l'écrit articulées à la temporalité du moment présent. Plusieurs apprenantes (Alexia, 21 ans, sec. 4; Ariane, 25 ans, sec. 4; Éliane, 21 ans, sec. 4; Stéphanie, 21 ans, sec. 2) disent préférer les formules individualisées qui leur permettent d'avancer à leur rythme, notamment l'enseignement modulaire avec aide individualisée qui structurent les pratiques de l'écrit pour la réalisation des modules. Dans leur propos, avancer à leur rythme semble vouloir dire avancer sans se sentir ralenti ni poussé par le groupe. En groupe « il faut que tu attendes après les autres » (S4-Alexia) ou « ça va trop vite » (S4-Stéphanie), alors que dans une formule individualisée « il n'y a personne qui te stresse » (S4-Alexia) ou « tu peux aller plus vite » (S4-Stéphanie). Quant aux personnes enseignantes et à la conseillère d'orientation responsable de MPAS dans le CEA, leurs interventions s'adaptent le plus souvent au rythme d'apprentissage des jeunes mères ou à l'immédiateté de leurs besoins, comme dans d'autres contextes d'intervention auprès des jeunes adultes (Bourdon et Bélisle, 2011; Deburme et Landry, 2009; Janosz et Deniger, 2001; Ledoux, 1981; Lemoyne, 2014) ou auprès des jeunes mères non diplômées (Bélanger, 2000; MESS, 2002*b*, 2005; Roy, 2002) participant à la FGA ou à un programme pour

jeunes mères dans une école secondaire. L'adaptation des interventions au rythme ou aux besoins des adultes en formation à la FGA est également une préoccupation des programmes analysés (MELS, 2007, 2010, 2011).

Les manières suivant lesquelles les activités soutenues par l'écrit s'organisent pendant les cours ou les pauses montrent comment les jeunes mères articulent leurs pratiques de l'écrit à la temporalité du moment présent et, autre phénomène important, comment ces pratiques se chevauchent dans cette temporalité. Par exemple, on observe des chevauchements de pratiques scolaires de l'écrit et de pratiques de l'écrit pour l'entretien ou pour le réconfort.

[Pendant qu'elle travaille dans son cahier,] Amélia se lève avec son téléphone cellulaire à l'oreille et sort du local. Quelques minutes plus tard, elle rentre. Elle a toujours son téléphone à l'oreille et se dirige vers sa place. Elle ouvre son cahier de français, y écrit quelque chose à la première page. Elle dit : « Six heures. » La voix [une voix de femme] au téléphone dit : « Huit heures. » Amélia dit : « OK. » Puis elle raccroche. Elle continue à écrire quelque chose dans son cahier, arrête, prends son agenda dans son sac, l'ouvre à une page, y écrit quelque chose, le referme, continue à lire et écrire dans son cahier de français. (S1-V2, p. 34-35, É205/2012-11-26/entre09h25et09h55)

[À propos des textos reçus pendant les cours,] comme ma petite sœur des fois elle me texte souvent. Comme là, pis là je lui dis ben je suis dans mes cours. (S4-Éliane)

[À propos d'un appel téléphonique pour annoncer un bon résultat d'examen à sa mère,] « J'attends pas une heure, là », dit la seconde. (S4-Stéphanie).

On voit aussi à l'œuvre, dans le moment présent, des chevauchements entre les pratiques scolaires de l'écrit et les pratiques de l'écrit pour l'éveil, comme lorsque pour demeurer concentrée sur le travail scolaire qu'elle fait dans son cahier sans entrer dans les conversations autour d'elle, Alexia dit qu'il lui arrive de lire quelques pages de son roman.

Une partie du phénomène des chevauchements des pratiques de l'écrit articulées à la temporalité du moment présent peut s'expliquer par les trois éléments suivants, soit par les situations que les formules pédagogiques créent, par les possibilités d'usage qu'offre le téléphone cellulaire et par les règles du CEA relatives à l'usage de cet outil ou par des habitudes que les apprenantes introduisent pendant les cours ou les pauses. Premièrement, les formules pédagogiques agissent sur la possibilité d'articuler davantage des pratiques de l'écrit différentes au registre de la simultanéité et de l'immédiateté. Les données montrent que les apprenantes déploient plusieurs pratiques de l'écrit de front quand les formules pédagogiques individualisées sont privilégiées, alors que cela est beaucoup moins fréquent lorsque les formules en groupe le sont. La situation créée par la formule pédagogique rend plus ou moins possibles le déploiement de pratiques de l'écrit différentes. Quand la formule pédagogique met l'accent sur la participation individuelle, la situation fait augmenter la possibilité pour une jeune mère de déployer plusieurs pratiques de l'écrit de front, étant donné que l'activité individuelle est moins contrainte que celle du groupe. Quand la formule met l'accent sur la participation en groupe, la situation fait diminuer cette possibilité. Sur le plan des pratiques de l'écrit, l'activité individuelle a alors davantage tendance à suivre celle du groupe lorsque les formules en groupe sont privilégiées.

De plus, les formules pédagogiques individualisées contingentent la disponibilité de la personne enseignante pour l'aide individualisée. Il est en effet fréquent pour elle de ne pas être en mesure de répondre à toutes les demandes d'aide individualisée des apprenantes. Les observations montrent que plusieurs apprenantes se trouvent alors en situation d'attendre cette aide avant de continuer leur exercice. Ces situations d'attente peuvent contribuer au phénomène de chevauchement des pratiques de l'écrit dans la temporalité du moment présent en ouvrant un espace de temps pour que les apprenantes mobilisent une pratique de l'écrit alternative à la pratique scolaire de l'écrit en cours.

Deuxièmement, l'affordance des supports de l'écrit présents pendant que les apprenantes sont en cours permet plus ou moins de déployer plusieurs pratiques de l'écrit de front et de les articuler au registre de la simultanéité et de l'immédiateté. On aurait tort de penser que les exercices, les prétests se présentant dans les cahiers ou sur des fascicules feuilles brochées soient strictement réservés aux pratiques de l'écrit pour la réalisation de modules ou l'évaluation. Les deuxièmes et troisièmes de couverture, le blanc des marges offrent la possibilité de déployer, quand le besoin se manifeste ou quand la situation rend possible ce déploiement, des pratiques de l'écrit pour l'entretien (écrire une note relative au travail domestique) des pratiques de l'écrit pour l'éveil (écrire une phrase drôle, le refrain d'une chanson). Il en va de même pour les feuilles volantes, les feuilles lignées, l'agenda scolaire que les jeunes mères ont à portée de main. Tous ces supports ne sont pas utilisés que pour les pratiques scolaires de l'écrit.

Le téléphone cellulaire est le support inégalé de plusieurs pratiques de l'écrit différentes. Il contribue à l'articulation de pratiques de l'écrit à la temporalité du moment présent. Sur ce même support, les jeunes mères peuvent alternativement recourir à l'écrit pour la réalisation des tâches d'entretien, pour le réconfort ou pour l'éveil, voire pour la réalisation d'un exercice du module d'apprentissage.

Toutefois, les règles du CEA et leur application par les personnes enseignantes relatives à l'usage de cet outil contraignent plus ou moins les pratiques de l'écrit faisant appel au cellulaire. Les règles du CEA interdisent l'utilisation de tout appareil en classe pour les appels téléphoniques ou les messages texte de même que l'usage de l'internet à des fins personnelles (S3_SCO_agenda_2013-03-27). Cependant, l'application de ces règles n'est pas la même par toutes les personnes enseignantes du groupe de MPAS et varie aussi selon leur perception de la situation. Une personne enseignante peut interdire l'utilisation du cellulaire en classe, sauf s'il s'agit d'une « urgence » (S5), alors qu'une autre peut la tolérer pour autant qu'elle n'empiète pas trop sur le temps de cours, comprendre « que deux heures de cours des

fois c'est long » (S5), demander que le cellulaire soit en mode vibration pour réduire le dérangement ou appliquer les règles du CEA à la lettre.

Troisièmement, antérieurement à leur participation à MPAS, les apprenantes ont développé des habitudes d'usage de l'écrit qu'elles introduisent pendant les cours et qui contribuent au chevauchement des pratiques de l'écrit dans la temporalité du moment présent. Plusieurs d'entre elles introduisent des habitudes de lecture de romans, de récits biographiques ou de journal, d'écriture de phrases poétiques, de dessins, des « gribouillages » comme les appelle Gaëlle (S4), d'écriture ou de lecture pour évacuer, d'écriture de rendez-vous, de listes d'épicerie ou de choses à faire. Elles introduisent aussi des habitudes d'usage de l'écrit avec le cellulaire. Quand la situation le permet, ce semble être ces habitudes que les jeunes mères mobilisent en déployant une pratique scolaire de l'écrit avec une pratique de l'écrit en appui à la vie courante. Si les chevauchements de pratiques de l'écrit exposés dans cette section s'organisent suivant la temporalité du moment présent, la section qui suit montre aussi le phénomène de chevauchement de temporalités cependant que les jeunes mères articulent des pratiques, notamment les pratiques de l'écrit pour la réalisation de modules, celles pour l'évaluation et celles pour l'entretien, à la temporalité moment futur.

6.2 La temporalité du moment futur

La temporalité du moment futur situe les activités des jeunes mères dans un temps plus ou moins long. On trouve dans les données des traces de cette temporalité que les jeunes mères expérimentent dans le domaine de la vie domestique, notamment avec leur grossesse, l'accouchement et les débuts de la parentalité ou avec d'autres événements qui surviennent dans le ménage, comme une rupture de couple. Les données montrent que les jeunes mères expérimentent aussi la temporalité du moment futur avec leur retour en formation dans MPAS.

La temporalité du moment futur est en effet le cadre temporel général qui organise les activités portées par la mesure MPAS, laquelle vise la scolarisation des jeunes mères et des jeunes pères non diplômés, leur intégration durable au marché du travail de même que la lutte contre la transmission intergénérationnelle de la pauvreté et de la dépendance à l'aide financière de dernier recours (MESS, 2002a, 2005, 2009a, 2010)⁸⁰. La participation des jeunes mères rencontrées à cette mesure n'est d'ailleurs pas étrangère à leur adhésion aux buts institutionnels de certaines pratiques de l'écrit qu'elles articulent à ce cadre temporel. Que l'on pense aux pratiques de l'écrit pour le travail par module, pour le choix d'un métier ou pour l'inscription dans le monde social. Plus largement, la temporalité du moment futur est aussi portée par les programmes analysés (MELS, 2007, 2010, 2011) et inscrite dans la planification sociale de la Politique d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002a) et de son plan d'action (Gouvernement du Québec, 2002b), lesquels s'inscrivent dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie.

On distingue dans les données deux échelles de la temporalité du moment futur auxquelles les jeunes mères articulent des pratiques de l'écrit différentes. Une première échelle de cette temporalité relève du registre des événements planifiés. Une seconde échelle relève du registre de l'avenir anticipé. Non seulement les jeunes mères articulent-elles des pratiques de l'écrit à ces registres, mais l'écrit est aussi un outil qui aide à planifier, organiser les événements ou à anticiper l'avenir.

6.2.1 Le registre des événements planifiés

Le registre des événements planifiés, c'est celui des activités qui sont organisées, préparées ou différées suivant un plan plus ou moins conscient. Des

⁸⁰ À n'en pas douter, le projet éducatif du CEA s'inscrit aussi dans cette temporalité.

micropratiques de l'écrit associées à la réalisation de modules sont articulées par les jeunes mères à ce registre. Des pratiques de l'écrit pour la participation sociale et des pratiques de l'écrit pour l'entretien sont aussi articulées à ce registre.

Dans le domaine scolaire, on voit à l'œuvre des micropratiques de l'écrit articulées au registre des événements planifiés. Il s'agit de pratiques dans lesquelles sont fixés des objectifs de temps pour la réalisation des exercices du module à faire à l'intérieur d'une semaine environ. Ces pratiques peuvent être le résultat d'initiatives des jeunes mères ou de demandes ou de suggestions des personnes enseignantes. Ces pratiques se manifestent, par exemple, en écrivant, sur la page du cahier ou sur un papillon collé sur cette page, la date à laquelle des exercices doivent être terminés.

Tessa planifie elle-même les exercices qu'elle prévoit faire dans son cahier de mathématique. Avec deux trombones elle sépare les pages avec les exercices qu'elle se donne à faire durant la semaine. Pour planifier le temps nécessaire à l'atteinte de son objectif, Tessa dit se fier aux indications données dans son cahier quant au nombre d'heures que la réalisation d'une série d'exercices est censée prendre. Ce nombre d'heures est indiqué à la première page de cette série. Anne parle de l'aide qu'elle donne à des apprenantes pour fixer un objectif « réaliste » (S5-Anne) de ce qu'elles peuvent faire dans le cours de français à l'intérieur d'une semaine. Ces micropratiques de l'écrit dans lesquelles des objectifs à court terme sont fixés aident des apprenantes à organiser la réalisation des exercices du module dans un temps relativement court. Comme le font les listes de choses à faire pour l'organisation de la réalisation des tâches de soin ou d'entretien dans le domaine de la vie domestique, les objectifs à court terme fixés par écrit semblent contribuer à l'organisation des pratiques de l'écrit pour la réalisation de modules.

De plus, fixer un objectif à court terme est motivant et réussir à l'atteindre est un objet de fierté pour les jeunes mères : « ça me donne un *boost* » (S4-Alexia); « je suis fière de moi, j'ai fait ça moi » (S4-Julie); « quand il m'en reste un petit bout

ben / je me dépêche à finir / pour euh avoir l'impression que j'ai accompli quelque chose pendant ma semaine » (S4-Tessa). Selon Anne, le fait de se donner un objectif à court terme consigné par écrit « provoque un peu l'envie d'en faire [du travail dans le cahier] chez soi » (S5-Anne).

Certaines pratiques de l'écrit pour la participation sociale peuvent être vues comme articulées au registre des événements planifiés. Les pratiques de l'écrit pour la participation sociale nécessitant préalablement une inscription demandent nécessairement aux jeunes mères d'articuler ces pratiques à un cadre temporel obligeant de différer, de remettre à plus tard les activités auxquelles les jeunes mères s'inscrivent.

Les pratiques de l'écrit pour l'entretien sont caractéristiques du registre des événements planifiés. L'écriture des dates de rendez-vous ou des événements jugés importants dans l'agenda du téléphone cellulaire ou papier ou sur le calendrier à la maison; les usages de l'écrit pour organiser un déplacement, le repas, le lavage, le rangement, le gardiennage, etc.; les notes écrites rapidement ou les listes de choses à faire ou d'épicerie qui soutiennent la mémoire des tâches de soin ou d'entretien à réaliser, et qui non seulement objectivent ces tâches, mais aussi leur planification et leur organisation; de même que toutes les pratiques de l'écrit liées à la gestion du revenu du ménage sont articulées par les jeunes mères au registre des activités organisées suivant un plan. L'apprentissage du recours aux listes ou à l'agenda pour la planification d'événements dans le domaine de la vie domestique peut aussi être soutenu par des interventions dans MPAS. La conseillère d'orientation responsable de MPAS dans le CEA, Louise, parle du soutien qu'elle a donné à une jeune mère (Élodie, 25 ans, sec. 3) qui souhaitait être mieux organisée le matin et ne plus arriver en retard en cours. Louise dit qu'elles ont écrit ensemble une liste de choses à faire le soir pour être plus organisé le matin : préparer le lunch, les vêtements, le sac de l'enfant.

Il faut aussi noter que, antérieurement à leur participation à MPAS, les jeunes mères ont expérimenté, pendant qu'elles occupaient un emploi ou pendant leur grossesse, le registre des événements planifiés avec des pratiques de l'écrit qui l'accompagnent. Ainsi, 12 des 13 jeunes mères ayant participé à l'entretien semi-dirigé disent avoir occupé un ou plusieurs emplois avant leur participation à MPAS. Deux d'entre elles (Amélie, 21 ans, sec. 5; Julie, 22 ans, sec. 1) disent avoir préparé leurs tâches ou celles d'autres personnes en écrivant des listes de choses à faire. Les autres jeunes mères ayant occupé un emploi disent qu'elles utilisaient de telles listes écrites par une autre personne pour faire les tâches planifiées. Il s'agit de listes qui non seulement planifient les tâches, mais permettent aussi de revenir sur celles réalisées, parfois en les cochant sur la liste.

Les jeunes mères articulent plusieurs pratiques de l'écrit qu'elles ont eu pendant la grossesse au registre des événements planifiés. Deux jeunes mères parlent du suivi médical serré qu'elles ont eu à cause de complications vécues pendant la grossesse et des nombreux rendez-vous qu'elles avaient avec la personne gynécologue ou avec d'autres personnes intervenantes. L'intensité de ces rendez-vous demande de recourir à l'écrit pour les coordonner dans le temps et s'en souvenir. L'agenda devient alors un outil approprié à ces buts. Une liste d'aliments autorisés ou proscrits, une grille de calcul des portions quotidiennes, des recettes de mets conformes à une diète selon leur apport en glucose, les informations nutritionnelles entrant dans le calcul des portions de tel ou tel aliment pouvant être mangé selon le taux de glycémie sont autant d'outils de planification d'événements du quotidien pendant la grossesse ou lors d'une complication comme le diabète de grossesse.

6.2.2 *Le registre de l'avenir anticipé*

Le registre de l'avenir anticipé, c'est celui de la pensée qui se projette, qui imagine ou vit d'avance l'avenir et sur lequel les jeunes mères organisent une partie de

leur existence. C'est dans ce registre que les jeunes mères rencontrées sont de retour en formation dans la mesure MPAS. Les jeunes mères articulent des pratiques de l'écrit pour les soins, des pratiques de l'écrit pour l'évaluation, des pratiques de l'écrit pour l'inscription dans le monde social de même que des pratiques de l'écrit pour le choix d'un métier au registre de l'avenir anticipé.

Le propos des jeunes mères montre qu'elles articulent des pratiques de l'écrit pour les soins au registre de l'avenir anticipé. Il s'agit de pratiques qu'elles ont eu pendant leur grossesse ou les débuts de la parentalité. Deux jeunes mères disent avoir cherché des informations dans l'internet pour en savoir plus concernant la potentielle aggravation d'une maladie : « je fais de l'épilepsie, ben, je voulais savoir si ça pouvait se développer un moment donné là » (S4); « j'ai fait du diabète de grossesse enceinte, [...] je me suis renseignée à savoir si euh : j'avais des chances de garder le diabète après la grossesse » (S4). Dans le propos de certaines jeunes mères, la lecture du livre intitulé *Mieux vivre* relève du même registre, soit anticiper, avec le soutien de l'écrit, si le fœtus se développe bien, comment il se développe : « [pendant la grossesse] je lisais ça quand qu'il y avait des affaires que j'étais pas sûre là, que si c'était correct là » (S4-Élise); « je lisais pendant que j'étais enceinte là. J'aimais bien ça là, ça m'apprenait comment mon bébé évoluait dans mon ventre » (S4-Julie). Une jeune mère évoque avoir assisté à une conférence sur l'allaitement, conférence qui, on peut le penser, était soutenue par l'écrit, et qui lui a donné confiance et l'a aidée à anticiper son rôle de mère « ça m'a fait du bien, ça m'a donné un peu plus confiance en moi, pis ça m'a un petit peu plus préparée là pour euh : assurer mon rôle » (S4-Ariane). Pour une autre jeune mère, ce sont ses préoccupations par rapport à la garde partagée qui l'ont amenée à articuler des pratiques de l'écrit pour les soins au registre de l'avenir anticipé : « il y a eu l'avocat, j'ai déjà pris des renseignements sur internet comment ça fonctionnait la garde partagée [...] pour savoir à quoi m'attendre » (S4).

Les données montrent aussi que les jeunes mères conservent à la maison des textes touchant les tâches de soin ou d'entretien ou se souviennent de ces textes.

On pense notamment à ceux donnés dans le cadre des ateliers thématiques du cours d'ISP, mais aussi à des dépliants remis par des personnes intervenantes pendant la grossesse ou dans d'autres situations du domaine de la vie domestique. Le registre de l'avenir anticipé semble s'exprimer dans le fait de conserver ces textes ou de s'en souvenir. Les jeunes mères semblent conserver ces textes parce qu'ils contiennent des informations jugées utiles dans des situations de la vie domestique qu'elles peuvent rencontrer dans un avenir plus ou moins rapproché, comme une éventuelle grossesse, la maladie d'un enfant, un déménagement. Ou elles semblent se souvenir de ces textes lorsqu'elles rencontrent ces situations.

Dans le domaine scolaire, les jeunes mères articulent les pratiques de l'écrit pour l'évaluation, notamment celles touchant les prétests et les examens, au registre de l'avenir anticipé. Des objectifs de temps que des apprenantes se fixent ou qui sont fixés avec la personne enseignante permettent à ces apprenantes de projeter par la pensée le moment où les prétests et l'examen seront faits, la fin du module parfois en la faisant correspondre à un moment à venir plus ou moins précis ou à des moments symboliques forts : avant le congé de Noël ou celui de la relâche scolaire au début mars. De plus, ces objectifs de temps contribuent, en quelque sorte, à l'organisation de l'activité des apprenantes dans les pratiques de l'écrit pour l'évaluation : « Je pense que tu es bonne pour finir ça avant Noël. Pis on commence un nouveau cahier en janvier » (S1-V2, p. 32, É191/2012-11-26/entre08h55et09h00); « C'est sûr que j'aimerais faire ça [l'examen] avant la relâche. Je pourrais passer à autre chose » (S1-V4, p. 48, É389/2013-02-28/entre08h46et08h52).

Mais toutes les jeunes mères n'articulent pas les pratiques de l'écrit pour l'évaluation au registre de l'avenir anticipé. Pour certaines, ces pratiques demeurent dans une temporalité du moment présent. On voit à l'œuvre, dans leur propos sur les prétests ou un examen, la hâte (par exemple, Élise, 18 ans, sec. 3; Éloïse, 19 ans, sec. 1) ou le report (par exemple, Jennifer; Gaëlle, 21 ans, sec. 4) du prétest ou de l'examen. Leur propos laisse en effet penser qu'elles articulent leur activité au temps

présent en se dépêchant à faire le prétest ou l'examen ou en le reportant, sans projeter le moment où elles le feront.

L'inscription à MPAS, loin d'être une simple formalité administrative limitée à remplir un formulaire, est une pratique de l'écrit qui relève du registre de l'avenir anticipé comme un « avenir meilleur ». Le propos de plusieurs jeunes mères (Alice, 20 ans, sec. 5; Amélie, 21 ans, sec. 5; Annabelle, 19 ans, sec. 5; Ariane, 25 ans, sec. 4; Caroline, 23 ans, sec. 5; Élodie, 25 ans, sec. 3; Gaëlle, 21 ans, sec. 4; Patricia, 21 ans, sec. 2; Sandra, 21 ans, sec. 4; Stéphanie, 21 ans, sec. 2) montre que toutes les pratiques de l'écrit entourant l'inscription à MPAS, telles qu'on les a vues, contribuent à amener ces jeunes mères à anticiper les avantages de leur participation pour leur enfant et pour elles, non seulement à court terme, mais aussi à long terme, puis les amènent à s'inscrire à MPAS.

[...] j'ai refait des démarches pour pouvoir revenir dans ce programme, j'ai appelé mon agente d'Emploi-Québec et signé un contrat avec elle pour que je puisse revenir à Ma place au soleil. Cette année, je suis très motivée et je veux un bel avenir pour ma fille et moi, je ne veux pas rester sur l'aide sociale toute ma vie, je veux faire un DEP. (S2_SCOISP_projet_Patricia_2013-04-03)

Plusieurs jeunes mères articulent, progressivement semble-t-il, les pratiques de l'écrit pour le choix d'un métier au registre de l'avenir anticipé. Ces pratiques semblent en effet les aider à anticiper la suite de la formation ou un emploi. Mais certaines pratiques de l'écrit pour le choix d'un métier plus que d'autres semblent contribuer à faire expérimenter le registre de l'avenir anticipé aux jeunes mères, notamment les pratiques liées à la formule élève d'un jour et à la rencontre en milieu de travail.

ça [l'activité élève d'un jour] m'a permis de mieux savoir ce que j'ai envie de faire dans la vie [ébéniste]. (S2_SCOISP_projet_Alice_2013-04-03)

C'était vraiment intéressant [la rencontre dans un milieu de travail visé] et ça m'a motivée à faire ce métier plus tard [intervenante].
(S2_SCOISP_projet_Amélie_2013-04-03)

C'est aussi, et surtout peut-être, par le texte d'intégration des apprentissages que la pensée se projette relativement à la suite de la formation et à l'emploi. L'écrit est alors un outil qui soutient l'expression de l'avenir anticipé relativement à la formation et qui aide la pensée sur cet avenir à se déployer.

On peut aussi penser que c'est au registre de l'avenir anticipé relativement à la formation et à l'emploi que des jeunes mères organisent leur activité en s'inscrivant à une formation professionnelle ou technique, comme certaines disent l'avoir fait (Amélie, 21 ans, sec. 5; Ariane, 25 ans, sec. 4; Éliane, 21 ans, sec. 4; Élise, 18 ans, sec. 3; Sandra, 21 ans, sec. 5). De l'inscription à la mesure MPAS à l'inscription en formation professionnelle ou technique, de l'avenir meilleur anticipé à la formation professionnelle ou à l'emploi anticipé, l'avenir se précise petit à petit. Et l'écrit contribue à rendre cet avenir imaginable.

6.3 Synthèse

Cette étude a permis de documenter deux temporalités auxquelles les jeunes mères articulent leurs pratiques de l'écrit, la temporalité du moment présent et la temporalité du moment futur. La temporalité du moment présent est portée par le registre de la simultanéité et l'immédiateté. Par exemple, pendant les cours ou les pauses observés, les pratiques scolaires de l'écrit et les pratiques de l'écrit pour l'entretien, celles pour le réconfort ou pour l'éveil ou encore, occasionnellement, celles pour l'apaisement se chevauchent et les jeunes mères articulent ces pratiques au moment présent. Les chevauchements de pratiques de l'écrit dans la temporalité du moment présent s'expliquent partiellement par les formules pédagogiques individualisées qui les favorisent, par l'affordance des supports de l'écrit et notamment par celle du téléphone cellulaire, par les règles du CEA plus ou moins

appliquées sur l'usage de ce support, de même que par des habitudes d'usage de l'écrit que les jeunes mères introduisent pendant les cours ou les pauses. Par ailleurs, la perspective utilitariste des pratiques de l'écrit pour l'évaluation maintient aussi plusieurs buts des pratiques scolaires dans la temporalité du moment présent, sans laisser voir la pertinence de ces buts pour le futur. En même temps, les jeunes mères articulent certaines pratiques de l'écrit, comme celles pour la réalisation de modules, celles pour l'évaluation de même que celles pour l'entretien, à la temporalité du moment futur.

La temporalité du moment futur est le cadre temporel de la mesure MPAS et des programmes et politiques analysés porteurs de la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie. Les événements planifiés et l'avenir anticipé sont les deux registres documentés dans cette temporalité. Les micropratiques de l'écrit qui fixent des objectifs à court terme pour la réalisation de modules sont articulées par les jeunes mères au premier registre. Elles articulent aussi les pratiques de l'écrit pour l'inscription à ce registre parce que celles-ci obligent de différer la participation à des activités dans le temps. Les pratiques de l'écrit pour l'entretien sont caractéristiques de ce registre. Écrire ou lire pour organiser le travail domestique : rendez-vous, déplacements, repas, listes d'épicerie ou de choses à faire, budget du ménage, etc. Les jeunes mères rencontrées ont aussi expérimenté ce registre auquel elles ont articulé des pratiques de l'écrit dans l'emploi qu'elles ont occupé ou pendant leur grossesse antérieurement à leur participation à MPAS. Avec leur inscription à MPAS et leur retour en formation dans cette mesure, les jeunes mères anticipent un avenir meilleur pour leur enfant et pour elles. Elles articulent aussi leurs pratiques de l'écrit pour les soins au registre de l'avenir anticipé quand elles veulent savoir si une maladie peut se développer ou comment le bébé se développe ou s'il se développe bien ou pour savoir à quoi s'attendre relativement à la garde partagée, par exemple. Il arrive aussi que les jeunes mères articulent les pratiques de l'écrit pour l'évaluation à ce registre avec des objectifs de temps plus ou moins précis ou rapportés à un moment symbolique fort jugé propice pour la réalisation de l'examen.

CINQUIÈME CHAPITRE – LA DISCUSSION

Ce chapitre entre dans la discussion en mettant en relief quelques constats généraux sur les pratiques de l'écrit documentées, puis en mettant en relation les résultats de la présente étude avec les résultats exposés dans des textes de la recension des écrits ou avec ceux exposés dans quelques autres textes issus de recherches empiriques. Les sections suivantes reviennent, dans l'ordre, sur ces constats, sur les résultats afférents aux pratiques scolaires de l'écrit, sur ceux se rapportant aux pratiques de l'écrit en appui à la vie courante, puis sur ceux qui touchent les temporalités auxquelles les jeunes mères articulent leurs pratiques de l'écrit. Comme cette étude de cas a une intention interprétative, au sens où l'entend Merriam (1998), la dernière section de la discussion revient sur le concept cardinal qui a guidé l'étude, soit celui de pratiques de l'écrit.

1. QUELQUES CONSTATS GÉNÉRAUX

Le fait d'avoir conduit l'étude de cas dans le contexte de MPAS, soit une mesure intersectorielle de formation des adultes non diplômés qui tient compte des rôles sociaux des jeunes parents, qui tient compte de plusieurs domaines de vie et qui n'est pas strictement scolaire, cependant qu'elle emprunte plusieurs activités de formation à l'éducation non formelle (par exemple, les ateliers thématiques donnés par le CLSC ou des organismes communautaires, les ateliers de danse sportive, la Journée de la famille), permet de faire quelques constats généraux par rapport aux pratiques de l'écrit documentées. Ces aspects de la formation sont liés au peu de contrastes observés sur le plan des pratiques selon le niveau de scolarité des jeunes mères, aux différences observées quant à l'autonomie en écriture et en lecture selon les domaines de pratiques et aux chevauchements de pratiques et de temporalités qui entraînent des changements dans la forme scolaire de relations d'apprentissage.

Premièrement, cette étude montre que les pratiques de l'écrit des jeunes mères rencontrées sont relativement les mêmes, peu importe leur niveau de scolarité. Les pratiques de l'écrit de ces femmes sont en effet peu contrastées au regard du plus haut niveau de scolarité atteint. Si l'on peut penser, à partir des résultats des études ou recherches de l'approche cognitive, que les jeunes mères déploient des compétences qui varient, dans leurs pratiques de l'écrit, selon le niveau de scolarité, cette étude montre que, indépendamment de ces compétences, les jeunes mères rencontrées ont les mêmes pratiques de l'écrit.

Le niveau de scolarité des jeunes mères rencontrées n'est en effet pas un marqueur de relation entre ces femmes ni un marqueur de leurs pratiques de l'écrit, sauf pour les pratiques de l'écrit pour la réalisation de modules, pratiques typiquement scolaires, où l'aide des pairs vient souvent de celles du même niveau de scolarité ou d'un niveau plus élevé. Compte tenu de l'expérience commune de ces femmes, qui est d'être jeune mère et d'assumer ce rôle social, une bonne partie de la socialisation aux pratiques de l'écrit se fait dans le domaine de la vie domestique sans relever strictement du domaine scolaire.

Deuxièmement, cette étude montre que l'autonomie en matière d'écriture ou de lecture, autonomie souhaitée par les personnes enseignantes et visée par les programmes, s'exprime avec acuité dans les pratiques de l'écrit en appui à la vie courante, selon les situations que les jeunes mères rencontrent, notamment dans le domaine de la vie domestique. L'autonomie est bien une visée scolaire. Mais l'autonomie en écriture et en lecture se déploie différemment selon les domaines de vie. La formation scolaire a des visées par rapport au futur et décontextualise l'activité avec l'écrit qui contribue à cette décontextualisation, rendant ainsi les tâches moins concrètes. Aussi, c'est dans le domaine scolaire que les jeunes mères semblent moins autonomes. En même temps, l'autonomie en écriture et en lecture semble

acquise dans les domaines de la vie domestique et de l'emploi, les pratiques s'exprimant au présent et en contexte avec l'écrit implicite de l'activité.

Troisièmement, les chevauchements documentés par la présente étude, chevauchements de pratiques de l'écrit et chevauchements de temporalités auxquels les jeunes mères articulent ces pratiques, permettent d'objectiver l'aspect discontinu de l'activité dans les pratiques de l'écrit documentées. Comme le dit si bien Lahire : « Tout observateur qui dispose des moyens d'objectivation des pratiques peut ainsi constater que les acteurs sont sans cesse pris dans une multitude d'activités qui se chevauchent, se coupent ou s'entremêlent » (2005, p. 148). Ainsi, à l'encontre de toute idée de continuité de l'activité d'écriture ou de lecture, cette étude montre que, même légitime ou scolaire, cette activité s'entremêle à de nombreuses autres.

Mais encore, ces chevauchements de pratiques et ces chevauchements de temporalités laissent voir, dans la formation de MPAS, plusieurs pratiques de l'écrit ne relevant pas à proprement parler de la forme scolaire. La forme scolaire connaît des changements. Elle est poreuse au monde social (Pirone et Rayou, 2012). Elle s'adapte en intégrant des pratiques de l'écrit de la vie de tous les jours dans des contextes scolaires d'éducation des adultes (Bélisle, 2012). Le découpage conceptuel retenu pour conduire la présente étude des pratiques de l'écrit permet de voir que des pratiques de l'écrit en appui à la vie courante s'expriment en plus des pratiques scolaires de l'écrit et cohabitent dans le domaine scolaire de la formation de MPAS.

Un exemple de l'adaptation de la forme scolaire par la cohabitation de pratiques scolaires de l'écrit et de pratiques de l'écrit en appui à la vie courante est le chevauchement des pratiques de l'écrit pour la réalisation de modules, comme faire des exercices dans un cahier, par l'introduction de pratiques de l'écrit pour l'entretien, comme écrire un rendez-vous ou une liste de choses à faire. Les premières relèvent de la forme scolaire : elles décontextualisent le savoir en objet pour l'enseignement et l'apprentissage. Les secondes ne la concernent pas : elles ne font

pas l'objet d'une mise à distance pour l'enseignement et l'apprentissage. Les premières peuvent être articulées au registre des événements planifiés, alors que les secondes sont le propre de ce registre. Mais se déployant dans le moment présent de la formation de MPAS, ces pratiques de l'écrit sont articulées par les jeunes mères à un registre de simultanété et d'immédiateté. Les relations sociales d'apprentissage dans un lieu et un temps spécifiques propres à la forme scolaire de l'école française républicaine, telle que Vincent, Lahire et Thin (1994) l'exposent, connaissent des adaptations que l'on voit à l'œuvre dans le domaine scolaire enquêté de la formation de MPAS, comme dans d'autres contextes d'éducation ou de formation des adultes ou ayant fait l'objet d'études empiriques (par exemple, Bourdon et Bélisle, 2005, 2011; Desmarais et Lamoureux, 2012; Barton *et al.*, 2007; Pirone et Rayou, 2012; Rioux et Bélisle, 2012) quand on fait une lecture attentive de ces études.

2. RETOUR SUR LES PRATIQUES SCOLAIRES DE L'ÉCRIT

Les résultats sur les pratiques scolaires de l'écrit, et plus spécifiquement celles pour la réalisation de modules, rejoignent en partie ceux des études ou des recherches conduites en contexte de scolarisation de jeunes adultes ou des adultes non diplômés. Par exemple, il est question d'exercices dans les modules (Chodkiewicz *et al.*, 2010; Miller, 2007), de lecture de romans et de réponses à des questions (Pytash, 2009) ou encore de prise de notes (Bickerstaff, 2010), entre autres activités réalisées individuellement ou avec le soutien de la personne enseignante. Toutefois, les désignations des pratiques de l'écrit des jeunes adultes dans les résultats des études ou recherches recensées sont souvent assez proches des termes utilisés pour parler des formules pédagogiques. Ces désignations des pratiques de l'écrit et les résultats s'y référant laissent relativement dans l'ombre les buts des jeunes adultes dans ces pratiques ou ceux de l'institution auxquels ils adhèrent.

Entre autres, la présente étude montre la centralité de l'évaluation dans les pratiques scolaires de l'écrit des jeunes mères rencontrées, un phénomène qui était passé inaperçu dans les études ou recherches recensées conduites en contexte de scolarisation auprès de populations apparentées. Cependant, ces résultats rejoignent ceux de recherches conduites en Grande-Bretagne dans différents programmes scolaires d'éducation ou de formation des adultes, comme ceux de Torrance et de ses collègues (2005), qui documentent l'omniprésence de pratiques d'évaluation en tant qu'apprentissage, ou ceux d'Ivanic et ses collègues (2009), qui documentent également ce phénomène, mais du point de vue des pratiques de l'écrit (*literacy practices for assessment*). Il faut aussi préciser que l'interprétation du concept d'évaluation en tant qu'apprentissage (*assessment as learning*) ne semble pas stable dans le champ de la recherche en éducation. Il renvoie chez les auteures et auteurs cités ci-haut à une perspective critique de l'évaluation omniprésente dans la formation. C'est aussi cette interprétation du concept qui est mobilisée pour refléter les pratiques de l'écrit pour l'évaluation présentes dans le cas à l'étude. Cependant, on rencontre chez un auteur comme Scallon (2004) une interprétation de l'évaluation en tant qu'apprentissage qui ne relève pas d'une perspective critique, mais plutôt d'un discours mettant l'évaluation au service de l'apprentissage, dès lors que l'on reconnaît la fonction formative de l'évaluation sur l'apprentissage.

La présente étude montre que l'évaluation en tant qu'apprentissage est un but auquel ces jeunes mères adhèrent et qu'il est indissociable de la sanction des études pour obtenir le DES ou les préalables à la formation professionnelle ou technique. L'évaluation confère ici une fonction utilitariste à la formation et élude un grand nombre de buts autres que ceux liés à l'évaluation dans les pratiques scolaires de l'écrit.

Ceci n'empêche toutefois pas certaines pratiques scolaires de l'écrit d'échapper à l'évaluation en tant qu'apprentissage. Cette étude montre que les jeunes mères rencontrées ont des pratiques scolaires de l'écrit ayant pour but le choix d'un

métier. Ces résultats rejoignent ceux de l'étude de Lycke (2010) montrant que devenues parents, les jeunes mères ayant participé à cette étude développent, en retournant en formation, des pratiques de l'écrit orientées vers la carrière (*Career Focus in school literacy*). La présente étude documente aussi des pratiques de l'écrit pour apprendre à vivre ensemble échappant à l'évaluation et ayant pour but de développer la capacité de communiquer, de négocier et de travailler avec les autres.

3. RETOUR SUR LES PRATIQUES DE L'ÉCRIT EN APPUI À LA VIE COURANTE

Parmi les résultats se rapportant aux pratiques de l'écrit en appui à la vie courante, certains sont des contributions originales de la thèse. D'autres résultats rejoignent les études ou recherches traitant de l'écrit dans la vie courante de jeunes mères ou des jeunes adultes non diplômés.

Dans la catégorie générale des pratiques de l'écrit en appui à la vie courante, celle des pratiques de l'écrit pour l'inscription dans le monde social est une catégorie dont il n'est pas fait mention dans les textes recensés. Notamment, la situation des jeunes mères semble être particulièrement propice à rendre ces pratiques effectives. Leur statut de jeunes mères, de surcroît non diplômées, fait en sorte qu'elles sont la cible d'instances publiques pour l'inscription à des mesures ou à des programmes visant leur intégration sociale et professionnelle ou visant le développement de compétences parentales. La mesure MPAS et le programme OLO sont des exemples convaincants de ce ciblage. Les jeunes mères sont aussi la cible, mais pas spécifiquement parce qu'elles sont jeunes et non diplômées, d'instances privées qui mettent en œuvre des stratégies marketing d'inscription et de commercialisation de produits pour bébés.

Au regard des pratiques de l'écrit pour la réalisation du travail domestique, plusieurs résultats de cette étude rejoignent presque point par point, mais sous d'autres désignations, ceux de l'étude ethnographique de Lycke (2010). Les résultats d'autres études ou recherches font aussi écho à ceux de la présente étude et de celle de Lycke. Barton et ses collègues (Barton *et al.*, 2007) de même que Thériault et Bélisle (Thériault, 2008; Thériault et Bélisle, 2012) montrent que des jeunes adultes ou des jeunes mères déploient des activités d'écriture ou de lecture pour apprendre à propos de la grossesse ou de la maternité ou pour apprendre relativement à des sujets d'intérêt comme un animal de compagnie, la nutrition ou la cuisine d'un mets. Ces résultats rejoignent ceux de la présente étude qui traitent le travail domestique du point de vue des pratiques de l'écrit. Mais ce que cette étude montre de même que celles qui mettent en relief des pratiques ou des activités de l'écrit de jeunes mères, c'est que ce travail domestique soutenu par l'écrit est très souvent, sinon le plus souvent lié à leurs responsabilités parentales, responsabilités que n'ont pas tous les jeunes adultes.

La présente étude montre en plus que les jeunes mères rencontrées font appel au téléphone cellulaire dans leurs pratiques de l'écrit pour la réalisation du travail domestique⁸¹. Ainsi, on peut penser que ces jeunes mères font un usage de l'écrit sur le cellulaire distinct de celui qu'en font les jeunes adultes non diplômés qui ne sont pas parents. La « signature », pour revenir sur un résultat de Barton et ses collègues (Barton *et al.*, 2007, p. 70), de l'usage de l'écrit sur le cellulaire par les jeunes mères ayant participé à la présente étude va bien au-delà de l'écriture et de la lecture des textos. Elles utilisent l'écrit sur ce support, entre autres choses, pour gérer le quotidien de la vie domestique. Il est d'ailleurs possible que les pratiques de l'écrit

⁸¹ Il est possible que l'étude de Lycke (2010) ne fasse pas mention de l'usage du téléphone cellulaire parce que cet outil n'était pas répandu au moment de l'enquête de terrain. Mais le texte rapportant cette étude ne mentionne pas quand s'est déroulée l'enquête qui a duré deux ans. Barton et ses collègues (2007) font mention de pratiques de textos sur le cellulaire, mais pas de pratiques de l'écrit faisant appel à ce support et ayant l'organisation ou la gestion de la vie domestique pour but. Les données utilisées pour les études de Thériault et Bélisle (Thériault, 2008; Thériault et Bélisle, 2012) ont été produites à partir de 2006 et l'usage du cellulaire n'était possiblement pas répandu chez les jeunes adultes enquêtés.

pour la réalisation du travail domestique documentées par la présente étude, qu'elles fassent appel au cellulaire ou à d'autres supports, soient une caractéristique distinctive des jeunes mères se trouvant parmi les jeunes adultes non diplômés.

Toujours concernant les pratiques de l'écrit en appui à la vie courante, cette étude montre des pratiques de l'écrit similaires aux pratiques ou aux activités des jeunes adultes non diplômés participant à la formation structurée : texter à l'aide du cellulaire ou en faisant appel, sur ce support ou sur un ordinateur, aux réseaux sociaux (Barton *et al.*, 2007; Pytash, 2009); écouter de la musique, des vidéos, des films, écrire de la poésie, lire des romans ou des récits biographiques (Barton *et al.*, 2007; Lycke, 2010; Pytash, 2009; Thériault, 2008; Thériault et Bélisle, 2012), faire du bénévolat ou soutenir une cause engageant l'usage de l'écrit d'une manière ou d'une autre (Barton *et al.*, 2007).

S'ajoutent enfin aux pratiques de l'écrit en appui à la vie courante celles pour l'autorégulation de l'affect. Parmi celles-ci, les pratiques de l'écrit pour le réconfort rejoignent les travaux de Broadbent (2011). L'accent mis sur l'écrit dans la présente étude montre que, déployé dans les nombreuses communications par textos, l'écrit devient un outil approprié pour demeurer en contact avec les proches ou l'entourage et pour maintenir un équilibre émotionnel. Pour ce qui est des pratiques de l'écrit pour l'éveil, elles sont une contribution originale de la thèse. Elles soutiennent le besoin de stimulation qui se manifeste dans le domaine scolaire. Quant aux pratiques de l'écrit pour l'apaisement présentes chez quelques jeunes mères, les résultats se rapportant à ces pratiques renforcent ceux de Thériault et Bélisle suggérant que « l'écriture, plus que la lecture, semble leur permettre [aux jeunes adultes non diplômés] de se défouler et de retrouver un équilibre émotionnel » (2012, p. 123). De plus, les résultats suggèrent que l'incitation à l'autorégulation par apaisement est liée à une demande sociale d'apprentissage de la gestion des émotions, notamment chez les personnes ayant vécu des formes de soutien psychosocial.

4. RETOUR SUR LES TEMPORALITÉS

Les résultats afférents aux temporalités auxquelles les jeunes mères rencontrées articulent leurs pratiques de l'écrit font écho ou rejoignent des résultats d'études ou de recherches empiriques s'intéressant aux jeunes mères ou aux jeunes adultes non diplômés. Ces études ou recherches parlent de rapport au temps, de changements survenant dans la vie de ces jeunes mères ou de ces jeunes adultes ou de temporalités que ceux-ci expérimentent dans l'organisation de leur vie quotidienne.

La présente étude montre que les jeunes mères, comme les autres jeunes adultes non diplômés, expérimentent une diversité de temporalités dans différentes sphères de vie (Longo, 2010), voire dans leur parcours de vie traversé de moments importants qui entraînent des bifurcations et l'expérimentation de nouvelles temporalités (Supeno, 2013; Supeno et Bourdon, 2013). Plus spécifiquement, les résultats de cette étude rejoignent ceux d'autres études montrant que, avec la grossesse ou avec la parentalité, voire avec une rupture de couple, des changements pour soi surviennent dans la vie de jeunes adultes ou de jeunes mères non diplômés (Bourdon, Bélisle, Garon, Michaud, van Caloen, Gosselin *et al.*, 2009) ou que des changements de perceptions s'effectuent face à la scolarisation et à l'avenir (Zachry, 2005). Ils rejoignent aussi ceux de l'étude de Thériault et Bélisle (Thériault, 2008; Thériault et Bélisle, 2012) montrant que l'écrit accompagne les moments importants dans la vie de jeunes adultes non diplômés et soutient l'apprentissage, par exemple pendant la grossesse.

Dans le même ordre d'idées, Lycke (2010) montre qu'en devenant mères les jeunes femmes ayant participé à son étude modifient ou changent radicalement leurs pratiques de l'écrit. Les résultats de la présente étude laissent penser que des changements surviennent aussi dans les pratiques de l'écrit des jeunes mères pendant la grossesse et la parentalité. Ces changements semblent être avant tout liés au contexte dans lequel vivent les femmes dans cette période de leur vie. Les résultats de

la présente étude font aussi écho à ceux de l'étude de Papen (2013). Cette auteure a aussi observé des changements dans les pratiques d'information⁸² de femmes enceintes. Ces femmes se réfèrent à de nombreuses sources d'information se rapportant au contexte spécifique de leur grossesse. Ces femmes évaluent la légitimité des informations qu'elles trouvent et en délibèrent avec les personnes de leur entourage ou rencontrées sur des forums de discussion, mais aussi avec des personnels de la santé. Mais cette vigilance par rapport aux informations cherchées et utilisées par ces femmes âgées de 29 à 40 ans et très scolarisées est assez peu présente chez les jeunes mères de la présente étude.

On a aussi vu dans la présente étude que les jeunes mères rencontrées organisent leur existence quotidienne à la temporalité du moment présent pendant les cours ou les pauses. Ces résultats rejoignent en partie ceux de Bourdon et Bélisle (2005, 2011) qui ont montré que, dans les deux contextes éducatifs enquêtés, « les temporalités des jeunes adultes se situent généralement dans le registre de l'immédiat » (2005, p. 182) et que « rares sont les jeunes gens qui font état [...] de choix d'avenir cristallisés qui concernent la formation ou le travail » (2011, p. 58). Les résultats de la présente étude contrastent toutefois avec ceux-ci. Ce contraste s'explique en partie par les différences entre les groupes rencontrés dans le cadre de leurs études de cas et celui rencontré dans la présente étude de cas. Le fait que certains des jeunes gens rencontrés par Bourdon et Bélisle vivent dans la rue, sans domicile fixe et que d'autres vivent chez leurs parents vient avec la précarité, d'un côté, ou une certaine sécurité, d'un autre côté, contribuant à maintenir ces jeunes adultes dans une temporalité du présent, avec peu de possibilités ou de besoins d'anticiper l'avenir⁸³.

⁸² Pour cette étude, Papen (2013) s'appuie sur un cadre théorique qui arrime une conception des pratiques d'information à la conception de la littératie proposée par l'école des *NLS*, toutes deux vues comme faisant partie des pratiques sociales et posant des enjeux d'autorité et de légitimité dans ces pratiques.

⁸³ Il se peut que la méthodologie déployée n'ait pas fourni les moyens pour documenter d'autres temporalités, trois types de données ayant été produites dans l'étude de cas de Bourdon et Bélisle (2005; 2011) : journal de terrain avec comptes-rendus d'observation directe et d'entretiens informels

Dans la présente étude, la majorité des jeunes mères ayant participé à l'entretien semi-dirigé (N = 9) vivent en appartement avec leur enfant et, le plus souvent, avec leur conjoint ou une personne colocataire. La minorité (N = 4) des jeunes mères de cet échantillon vit en appartement avec un parent ou avec leurs deux parents. La situation des jeunes mères rencontrées avec les changements qu'elles rencontrent dans leur vie, leurs conditions de vie difficiles et leurs responsabilités parentales les amène à mobiliser soit une temporalité du moment présent ou une temporalité du moment futur pour organiser leur existence quotidienne. Comme pour les pratiques de l'écrit pour le travail domestique qui semblent distinguer les jeunes mères parmi les jeunes adultes non diplômés, la présente étude laisse penser que les jeunes femmes rencontrées se distinguent au sein de ce groupe social par la spécificité des temporalités qu'elles expérimentent avec la grossesse et la parentalité.

5. RETOUR SUR LE CONCEPT DE PRATIQUES DE L'ÉCRIT

Cette section de la discussion revient sur le concept cardinal de pratiques de l'écrit qui a guidé la présente étude de cas. La discussion de ce concept est faite en considération de ce que les données empiriques offrent à voir et à penser en revenant, d'abord sur l'axe des pratiques vernaculaires et des pratiques dominantes de l'écrit tel qu'on le rencontre chez des auteures et des auteurs de l'école des *NLS*, puis sur la désignation des pratiques de l'écrit par le but.

La présente étude a retenu pour schème interprétatif de départ les catégories de pratiques vernaculaires de l'écrit afin d'analyser les pratiques de l'écrit en appui à la vie courante, mais en préférant les considérer comme des pratiques ordinaires présentes dans la vie courante initiées par des institutions ou en dehors de celles-ci. Dans les textes consultés qui recourent aux catégories de pratiques

conduits pendant 19 jours-chercheurs de présence sur les sites, photographies et croquis des lieux et collecte de documents (productions écrites de jeunes adultes, planifications d'activités, etc.).

vernaculaires (Barton et Hamilton, 1998, 2005, 2010; Barton *et al.*, 2007; Ivanic *et al.*, 2009), celles-ci ne sont pas définies. Elles sont prises comme allant de soi en proposant des désignations de pratiques par leur but. Par exemple, la catégorie de pratiques vernaculaires pour les communications personnelles est souvent utilisée pour parler de lettres, de cartes de fête ou de souhaits, de courriels ou de textos, des notes échangées avec des personnes proches ou de l'entourage ou encore avec des instances ou des institutions comme l'employeur ou l'organisme de formation (Barton *et al.*, 2007; Ivanic *et al.*, 2009). Mais quand on retient, à la suite de Lahire (2006), que les formations sociales industrialisées, bureaucratisées, scolarisées disséminent l'écrit dans l'ensemble du corps social, on se rend compte que de nombreuses communications personnelles avec des instances, des institutions ou des personnes les représentant relèvent de pratiques de l'écrit d'un autre ordre tout en demeurant très personnelles. Le cas des univers de compétences génériques documenté par Rioux et Bélisle (2012) est exemplaire à cet égard. Ces auteures montrent que l'écriture de soi (écriture par essence personnelle) fait partie d'un type d'écriture de plus en plus en demande envers les adultes en formation, dans les pratiques professionnelles réflexives ou dans les relations entre l'État et les citoyennes ou citoyens. Aussi, tant que ce qui est entendu par communication personnelle comme but d'une catégorie de pratiques vernaculaires n'est pas défini, un grand nombre d'événements de l'écrit peuvent être associés à cette catégorie sans relever de pratiques comparables. En ce sens, par les définitions empiriquement fondées de chaque pratique de l'écrit en appui à la vie courante proposées dans la présente étude, cette thèse apporte une contribution importante à la compréhension des pratiques ordinaires des jeunes mères. Ces définitions posent les jalons qui pourront servir d'appui à l'avancement et à la discussion de nouvelles connaissances sur cet objet.

De plus, la présente étude adopte une perspective moins critique que celle d'auteures et d'auteurs comme Barton et ses collègues (2007) et Ivanic et ses collègues (2009) à l'égard des pratiques dominantes de l'écrit. Elle montre que les

buts dominants des institutions comme ceux des partenaires ministériels ou des instances éducatives collaborant à MPAS peuvent être partagés par des jeunes mères dès le début de la formation (par exemple, le désir d'avoir un diplôme dans l'espoir d'avoir un meilleur revenu) deviennent parfois les buts des jeunes mères (par exemple, faire le choix d'un métier en demande sur le marché du travail). En faisant travailler l'axe des demandes externes et des initiatives, axe sur lequel nous avons situé le but comme mouvement qui entraîne l'activité, cette étude montre des jeunes mères qui prennent des initiatives ou les perçoivent comme telles ou encore qui adhèrent à des demandes en matière d'écriture ou de lecture non seulement dans les pratiques de l'écrit en appui à la vie courante initiées par des institutions ou en dehors de celles-ci, mais aussi dans les pratiques scolaires et dominantes de l'écrit. Quant à savoir si l'adhésion de ces femmes aux demandes externes en matière d'écriture ou de lecture est le résultat d'intégration ou d'incorporation de discours dominants, ce sont d'autres études qui permettraient de s'en faire une idée.

Pour ce qui est de la désignation des pratiques de l'écrit par le but, elle rend difficile le travail d'analyse. Outre le fait que des textes des *NLS* désignent les pratiques de l'écrit par des buts (par exemple, *for life purposes*, *for learning*, *for getting things done*), mais sans approfondir l'analyse des buts, la perspective vygotkienne pose des défis propres à l'analyse des pratiques sociales, notamment de celles non scolaires. En effet, la perspective vygotkienne de l'activité soutenue par l'outil et orientée vers un but, développée par une méthode expérimentale, pose une difficulté d'analyse dès que les données montrent plus d'un but dans l'activité.

Dans la méthode expérimentale déployée par Vygotski (1997) et l'ayant conduit à soutenir la thèse que le langage est un outil en appui à l'activité appropriée à un but, le but est un élément stable de l'expérimentation. Pour étudier le rapport entre la pensée et le langage, notamment dans le processus de formation des concepts, Vygotski recourt à la « méthode fonctionnelle de double stimulation » (1997, p. 211). Cette méthode a été développée en 1930 par Sakharov, un étudiant et collaborateur de

Vygotski, précisément pour étudier ce processus. Dans le cadre de cette méthode, le sujet est soumis à deux séries de stimuli jouant un rôle différent par rapport au comportement du sujet. La première série de stimuli joue le rôle d'objet vers lequel l'activité du sujet est orientée. Cet objet, c'est le problème posé d'emblée au sujet et posant le but dans l'expérimentation. La deuxième série de stimuli joue le rôle de signes à l'aide desquels l'activité du sujet s'organise. Les signes, ce sont les mots qui font partie du langage au sens d'outil intermédiaire entre le sujet et l'objet. Dans la méthode de la double stimulation, le but est posé par le problème auquel le sujet est soumis au cours de l'expérimentation. Ce problème « reste le même » (*Ibid.*, p. 212) à chacune des étapes de l'expérimentation de sorte qu'en faisant varier la deuxième série de stimuli, celle des signes, des mots à l'aide desquels l'activité s'organise, il est possible d'« étudier comment le sujet emploie les signes » (*Ibid.*) pour résoudre le problème, lequel est « une grandeur constante » (*Ibid.*) dans l'expérimentation.

Or quand les données empiriques sont produites à partir d'une enquête de terrain comme pour le cas à l'étude, plusieurs éléments des situations ou des événements documentés posent des buts au sein de l'activité. Le but peut être posé par l'usage de l'outil. Par exemple, l'usage des prétests dans l'entraînement à l'examen oriente l'activité vers l'évaluation en tant qu'apprentissage comme but dans les pratiques de l'écrit pour l'évaluation. Un même outil peut aussi appuyer des activités orientées vers des buts différents, voire vers un but qui reste à l'état potentiel. Par exemple, des textos peuvent être échangés pour chercher le réconfort ou pour réaliser des tâches d'entretien ou l'activité peut s'orienter vers l'un ou l'autre de ces buts dans l'activité continue soutenue par l'écrit. Posé par l'outil, le but est externe à l'individu. En même temps, le but peut être posé par l'individu, être intra-individuel. Il peut aussi l'être par un acteur ou une instance externe à l'individu. Ce sont ces considérations qui ont conduit à penser le but comme mouvement dans l'activité entre des éléments internes et des éléments externes à l'individu. Bien que demandant un approfondissement théorique, cette conception du but a été utile pour éviter de le penser comme déterminé.

Toutefois, les buts repérés amènent l'analyste à se demander quel est le but d'une pratique ou celui qui domine les autres buts dans une pratique ou un ensemble de pratiques. Aussi, un choix analytique a dû être fait pour maintenir la désignation des pratiques de l'écrit par leur but. Le but devait être celui des jeunes mères, repéré dans leur propos ou dans leur activité appuyée par l'outil, ou celui d'un acteur ou d'une instance externe auquel elles adhéraient.

La désignation des pratiques de l'écrit par leur but fait en sorte que les catégories de pratiques, quoique relativement distinctes, ne sont pas toutes mutuellement exclusives parce que les buts se recouvrent partiellement. Aussi il est devenu aidant, au cours du travail d'analyse, de penser les catégories de pratiques de l'écrit comme des catégories prototypes, au sens où Tesch (1990) entend celles-ci, c'est-à-dire comme des catégories ayant un noyau conceptuel solide représentant la catégorie, mais ayant aussi des frontières qui peuvent se recouvrir.

Avant de passer à la conclusion de cette étude, rappelons que la triade écrit, texte, support est avantageuse pour le travail d'analyse des éléments structurants des pratiques de l'écrit. Le concept d'écrit permet de centrer l'analyse sur l'activité que l'écrit soutient en tant qu'outil. Ce concept aide aussi à analyser le but vers lequel l'activité est orientée. Par exemple, dans les pratiques de l'écrit pour l'éveil, l'attention portée sur l'écrit montre que cet outil soutient une activité permettant de demeurer stimulé en faisant alterner une activité soutenue par l'écrit typiquement scolaire et une activité soutenue par l'écrit alternative. Les notions de texte ou de support ne permettent pas de faire cette analyse de l'activité.

La notion de texte permet de centrer l'analyse sur ceux que les jeunes mères mobilisent dans les situations observées. Le recours à cette notion permet de voir que des textes comme ceux d'un site internet ou d'un quotidien, comme un extrait de roman ou une publicité, comme une recette ou une lettre fictive à une amie,

accompagnés d'une mise en situation, d'énoncés ou de consignes d'exercices, faisant partie d'une situation de vie dite authentique (MELS, 2007, 2010) dans le strict cadre des cours de français, d'anglais ou de mathématique, ne sont pas mobilisés dans d'autres domaines de vie que dans le domaine scolaire. En même temps, certains textes mobilisés dans le cadre du cours d'ISP ou dans les interactions entre les jeunes mères et les personnes intervenantes de MPAS sont mobilisés non seulement dans le domaine scolaire, mais le sont souvent aussi, quand ils rejoignent les préoccupations ou besoins des jeunes mères, dans le domaine de la vie domestique.

La notion de support, quant à elle, permet de centrer l'analyse sur les situations où un même support joue un rôle. Comme on l'a vu, un même support peut être mobilisé dans des pratiques de l'écrit différentes. Par exemple, le cahier d'un module d'apprentissage est utilisé dans les pratiques de l'écrit pour la réalisation de modules et les couvertures ou les marges de ce même support sont occasionnellement utilisées dans les pratiques de l'écrit pour l'entretien (écrire un numéro de téléphone, le montant d'une facture) ou pour l'éveil (griffonner un dessin, écrire une phrase poétique, drôle, ou qui exprime un sentiment).

La notion de support a aussi permis de révéler que parfois le support, plus que l'écrit bénéficie d'une plus ou moins grande légitimité sociale. Par exemple, le règlement du CEA interdit l'usage du téléphone cellulaire ou de l'ordinateur en classe à des fins personnelles et non l'écriture ou la lecture à des fins personnelles. Les interventions des personnes enseignantes pour contrôler l'usage du cellulaire vont globalement dans le même sens. Dans le cas à l'étude, les usages de l'écrit à des fins dites personnelles sur ce support bénéficient d'une moins grande légitimité sociale que les usages néanmoins personnels de l'écrit sur support papier.

CONCLUSION

Cette conclusion revient, dans un premier temps, sur la question de recherche et sur les objectifs atteints, puis sur la principale limite de la présente étude. Dans un deuxième temps, elle met en relief des contributions de l'étude pour la recherche sur l'écrit et la littératie, puis des retombées potentielles pour les milieux de formation ou de pratique.

La présente étude répond à la question de recherche suivante. Quelles sont les pratiques de l'écrit de jeunes mères de retour en formation dans la mesure MPAS? Elle se donne pour intention de répondre à cette question en la balisant par deux objectifs : décrire ces pratiques en regard des domaines scolaires, de l'emploi et de la vie domestique, puis dégager des liens entre ces pratiques.

Cette étude s'est donnée les outils conceptuels et méthodologiques permettant de répondre à cette question et d'atteindre ces objectifs. Elle s'appuie sur une conception large des pratiques de l'écrit considérées comme toujours liées au contexte social et culturel, comme à la fois rendues possibles et contraintes par des éléments internes et par des éléments externes aux individus. Cette étude s'appuie aussi sur une conception vygotkienne de l'écrit comme outil en appui à l'activité orientée vers un but. Le but, l'écrit en appui à l'activité, puis des éléments internes et des éléments externes aux jeunes mères rencontrées sont mis à l'avant-plan des descriptions des pratiques de l'écrit.

Ces descriptions détaillées exposées comme résultat du travail d'analyse ont été rendues possibles par les méthodes, notamment ethnographiques, que cette étude de cas s'est donnée. En s'attachant à l'observation des activités soutenues par l'écrit déployées par les jeunes mères, en présence d'autres personnes, sur des supports et dans des lieux différents, en questionnant ces activités et les buts

poursuivis dans ces activités, en demandant de donner des exemples de ce que les jeunes mères écrivent ou lisent et des supports de l'écrit dans ces activités, de parler des personnes engagées dans ces activités, des lieux de ces activités et des raisons de ces activités, en recueillant des documents utilisés dans ces activités et des documents institutionnels qui leur sont liés, en étant attentif aux activités soutenues par l'écrit dans les domaines scolaires, de l'emploi et de la vie domestique, mais aussi en élargissant l'étude au-delà du strict cadre de la formation structurée dans lequel ces domaines sont présents, cette étude de cas ethnographique montre plus que les seules pratiques scolaires de l'écrit valorisées et bénéficiant de la légitimité sociale qui leur est institutionnellement reconnue. L'étude approfondie des activités soutenues par l'écrit chez les jeunes mères rencontrées montre aussi des pratiques de l'écrit en appui à la vie courante présentes dans ces trois domaines, soit des pratiques ordinaires de l'écrit plus ou moins valorisées, souvent peu visibles et, de ce fait, peu valorisées non seulement par l'institution et par les personnes intervenantes, mais aussi par les jeunes mères elles-mêmes et rendues partiellement visibles, partiellement valorisées aux yeux de ces personnes par l'enquête de terrain qui donne des moyens d'objectiver ces pratiques.

Cette étude dégage aussi plusieurs liens entre les pratiques de l'écrit. Outre les éléments directement observables qui lient les pratiques de l'écrit : les personnes participantes, les lieux, les artefacts et les activités, l'étude dégage des éléments non directement observables qui unissent les pratiques.

Parmi ceux-ci, on relève, à titre d'exemple, les pratiques scolaires de l'écrit liées par les formules pédagogiques; les pratiques de l'écrit pour l'inscription dans le monde social parfois liées par la présence de personnes médiatrices de l'écrit; les pratiques de l'écrit pour les soins liées à la présence d'un tiers dans l'apprentissage des soins; la pratique de faire le budget liée par la constitution du ménage; les pratiques de l'écrit liées par leur but global ou par leur but spécifique à une catégorie de pratiques; les pratiques de l'écrit liées par les habitudes de lecture de

romans ou de récits biographiques ou par les habitudes d'usage du téléphone cellulaire qui lui-même lie sur un même support de nombreuses pratiques de l'écrit différentes; les pratiques de l'écrit liées aux domaines de pratiques, mais non exclusivement liées à l'un ou l'autre des domaines de vie couverts par l'étude quand ces pratiques relèvent du contexte scolaire de la formation de MPAS. Entre autres liens auxquels cette étude s'est attardée, il y a ceux qui ont conduit à soutenir la thèse que les jeunes mères rencontrées articulent leurs pratiques de l'écrit à des temporalités différentes : temporalité du moment présent ou temporalité du moment futur, voire que certaines de leurs pratiques de l'écrit chevauchent ces deux temporalités.

Cependant, comme toute étude ou recherche, cette thèse a des limites. On en retiendra deux principales. Premièrement, il faut rappeler que les résultats de l'étude ne peuvent pas être généralisés. Le cas à l'étude concerne les pratiques de l'écrit de jeunes mères participant à MPAS dans un centre d'éducation des adultes. Les résultats de cette étude ne peuvent pas être étendus aux jeunes mères ne participant pas à la formation structurée ou y participant dans des contextes très différents de celui dans lequel l'enquête de terrain a été conduite. Mais la transférabilité des résultats, au sens où l'entendent Mukamurera et ses collègues (2006), est envisageable dans des contextes apparentés à celui de l'enquête : soit une formation structurée à visée de scolarisation soutenue par une mesure d'intégration sociale et professionnelle des jeunes mères ou des jeunes parents non diplômés, un CEA en milieu urbain offrant la formation à un groupe multiniveaux et mixte, des cours obligatoires pour l'obtention des préalables à la formation professionnelle ou technique ou du DES, le cours d'ISP, le soutien et l'accompagnement des jeunes mères par une personne conseillère d'orientation.

Deuxièmement, une limite relève de la méthodologie qui n'a pas permis de documenter les articulations que les jeunes mères opèrent avec le moment passé en faisant appel à l'écrit. Des jeunes mères ont parlé de lecture de romans ou d'écoute de

chansons qui donnent sens à la vie ou à des expériences passées. Mais il a été convenu avec le milieu d'éviter que l'ethnographe aborde des sujets connus pour être sensibles (par exemple, l'extrême pauvreté, la violence) avec les jeunes mères et de ne pas lui donner accès à des activités de l'organisme où ces sujets étaient abordés (par exemple, les rencontres de counseling avec la conseillère d'orientation). Aussi, il est fort probable qu'en ne traitant pas de ces expériences possiblement difficiles, l'ethnographe n'ait pas eu accès à des moments importants pour les jeunes mères, moments pendant lesquels elles peuvent avoir fait appel à l'écrit ou qu'elles peuvent avoir revisités par l'écrit.

Les textes d'intégration des apprentissages écrits dans le cadre du cours d'ISP montrent aussi des traces du moment passé des jeunes mères. Ces traces se voient dans ce qu'elles écrivent sur ce qu'elles ont appris sur elles-mêmes en revenant en formation dans MPAS. Mais la méthode d'analyse, notamment l'attention portée à l'aspect des temps verbaux, pourrait avoir gommé l'articulation de pratiques de l'écrit à la temporalité du moment passé. De plus, ces textes ont été globalement analysés comme mis au service de l'anticipation de l'avenir avec l'écrit qui aide la pensée à se projeter sur les plans de la formation, de l'emploi et de l'amélioration des conditions de vie. Une analyse plus fine des données relatives à ces textes permettrait possiblement de repérer des articulations de l'écrit au moment passé et la contribution de cet outil à l'organisation ou à la réorganisation de l'existence quotidienne passée, présente ou future de ces femmes.

En ce qui concerne la perspective de la thématique de l'interrelation recherche-formation-pratique du programme de doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke, cette étude apporte plusieurs contributions à la dimension recherche de cette triade et peut avoir des retombées dans les milieux de formation ou de pratique.

En étant la première au Québec à documenter des pratiques de l'écrit de jeunes mères non diplômées participant à la formation à visée de scolarisation dans un CEA, cette étude contribue à l'avancement des connaissances sur les pratiques de l'écrit dans les contextes scolaires d'éducation des adultes, mais aussi sur les pratiques de l'écrit dans le domaine de l'emploi et dans celui de la vie domestique. Notamment, certaines des pratiques de l'écrit documentées sont des contributions originales auxquelles il serait pertinent de s'intéresser dans des contextes ou auprès de groupes de jeunes adultes non diplômés différents. On pense aux pratiques de l'écrit pour le travail domestique qui mériteraient d'être documentées auprès d'échantillons contrastés, par exemple formés de différentes catégories de jeunes parents non diplômés, pour savoir si ces pratiques caractérisent, comme les résultats le laissent penser, les jeunes mères non diplômées, à tout le moins pour savoir ce qui différencie les sous-groupes sur le plan de ces pratiques.

De plus, les résultats de cette étude font écho à d'autres travaux récents montrant que la forme scolaire connaît des changements, entre autres par l'introduction de pratiques de l'écrit en appui à la vie courante dans des contextes scolaires d'éducation des adultes. L'étude montre en effet que l'écrit, dans le domaine scolaire, ne décontextualise pas toujours le savoir, ne l'objective pas toujours pour l'enseignement et l'apprentissage. Dans les pratiques de l'écrit en appui à la vie courante relevant du domaine scolaire, l'écrit est l'implicite de l'activité sans mise à distance d'un savoir objectivé. Des études ou des recherches ultérieures permettraient de mieux comprendre les formes de relations sociales d'apprentissage en contexte scolaire d'éducation des adultes.

Cette étude apporte aussi une contribution d'ordre conceptuel à la dimension recherche de la triade. Elle contribue en effet à l'avancement des connaissances sur les pratiques de l'écrit par les définitions empiriquement fondées qui permettent de distinguer des catégories de pratiques scolaires de l'écrit et de pratiques de l'écrit en appui à la vie courante pouvant être utilisées dans des études

ultérieures. Ces définitions peuvent contribuer à l'avancement des connaissances soit en les discutant sur le plan théorique ou en y recourant dans la conduite d'études ou de recherches empiriques.

La thèse soutenue que les jeunes mères rencontrées articulent des pratiques de l'écrit à des temporalités différentes est aussi une contribution importante à la dimension recherche de l'interrelation. La temporalité du moment présent et la temporalité du moment futur permettent de voir que les pratiques documentées relèvent de cadres temporels d'organisation de l'existence quotidienne différents. Cette thèse montre non seulement que les jeunes mères articulent des pratiques de l'écrit à ces cadres, mais que l'écrit est un outil qui, parmi les éléments constitutifs des pratiques, aide les jeunes mères à expérimenter ces temporalités. De plus, cette thèse montre que des moments importants comme la grossesse et les débuts de la parentalité ou une rupture de couple amènent les jeunes mères à expérimenter ou à continuer d'expérimenter la temporalité du moment futur et à articuler de nouvelles pratiques de l'écrit à cette temporalité. Des études ultérieures permettraient de savoir si les pratiques de l'écrit et leur articulation à des temporalités différentes s'opèrent aussi chez des jeunes adultes ou d'autres jeunes parents non diplômés.

Les résultats de cette étude peuvent aussi avoir des retombées dans les milieux de formation ou de pratique, être réinvestis selon le cadre de travail des personnes intervenantes. On retiendra quatre éléments afférents aux résultats qui semblent particulièrement pertinents pour les milieux de formation ou de pratique.

Premièrement, en documentant des pratiques de l'écrit auxquelles des jeunes mères adhèrent par le but, les résultats de cette étude permettent de connaître des pratiques qui suscitent la participation de ces femmes et qui les amènent à s'engager dans ces pratiques. Cette connaissance est pertinente pour les milieux de formation ou de pratique qui visent à adapter la dimension pédagogique ou

andragogique de la formation de MPAS, cependant que l'adaptation de la dimension curriculaire est prise en charge par les partenaires institutionnels de cette mesure.

D'une part, les pratiques de l'écrit pour le travail par modules dans les cours d'anglais, de français ou de mathématique, pratiques qui incluent celles pour la réalisation de modules et celles pour l'évaluation, pourraient être questionnées. Les résultats montrent que même si les apprenantes font ce travail dans le cadre de formules pédagogiques individualisées, elles en font une bonne partie avec l'aide individualisée de la personne enseignante ou avec l'aide des pairs dans la classe ou ailleurs. Ceci suggère que les formules pédagogiques individualisées ne sont pas toujours appropriées. Il s'agirait alors de repérer ou de créer les situations ou les contextes qui permettent d'introduire des formules pédagogiques de groupe en concomitance ou en alternance avec les formules individualisées et qui aident les apprenantes à faire les modules.

D'autre part, les pratiques de l'écrit pour l'évaluation pourraient aussi être questionnées, car leur centralité dans la formation nourrit une vision utilitariste des cours dont la réussite donne les unités préalables à l'entrée en formation professionnelle ou technique ou nécessaires pour l'obtention du DES. Se pose ici le double défi de trouver les formules pédagogiques qui suscitent l'adhésion des apprenantes aux autres buts de ces cours sans que celui de l'évaluation en tant qu'apprentissage sanctionné ne prenne le dessus. Les formules de groupe du cours d'ISP, notamment celle dite ISP+, qui permettent aux jeunes mères de parler de leur participation à MPAS pourraient être un espace approprié pour exposer les raisons de la participation et de les lier aux nombreux autres buts de la formation de MPAS, comme l'apprentissage des rôles sociaux, l'intégration sociale et au marché du travail et le développement des compétences dans les domaines ou sphères de vie des adultes.

Deuxièmement, il pourrait être jugé pertinent d'accorder une attention particulière aux pratiques de l'écrit pour l'inscription dans le monde social. Ces pratiques sont plus qu'une formalité administrative. Elles sont la démonstration d'une forme d'engagement des jeunes mères dans le monde social. Ces pratiques entraînent de nombreuses démarches nécessitant l'usage de l'écrit, parfois avec le soutien d'une personne médiatrice de l'écrit. En plus de donner accès à des services comportant d'autres pratiques de l'écrit, les pratiques de l'écrit pour l'inscription dans le monde social entraînent nécessairement l'expérimentation de la temporalité du moment futur en différant l'activité à laquelle les personnes s'inscrivent. D'une certaine manière, les pratiques de l'écrit pour l'inscription gagneraient à être vues, par les milieux de formation ou de pratique, comme des jalons de l'engagement dans le monde social. Ainsi vues, ces pratiques pourraient aider ces milieux à penser l'accompagnement des jeunes mères ou des adultes non diplômés dans l'appropriation de ces usages sociaux de l'écrit et l'accompagnement dans les services qui suivent l'inscription.

Troisièmement, la connaissance des pratiques de l'écrit en appui à la vie courante, notamment de celles qui relèvent du domaine de l'emploi ou de celui de la vie domestique, est pertinente pour les acteurs de la reconnaissance des acquis et des compétences. Pour Bélisle, l'écrit comme outil dans ces pratiques peut « aider à rendre plus lisible l'apprentissage » (2012, p. 10). On peut repérer l'écrit et suivre sa trace dans les expériences professionnelles ou de la vie courante des adultes et dégager des acquis d'expérience pouvant être reconnus, comme le souligne cette auteure.

Finalement, il semble être d'intérêt, pour les milieux de formation ou de pratique, de connaître les temporalités auxquelles des jeunes mères articulent des pratiques de l'écrit. Cette connaissance peut orienter l'intervention ou la création de situations ou de contextes favorisant la mobilisation de cadres temporels et de pratiques de l'écrit appropriés à ces situations ou contextes, de cadres temporels qui suscitent la participation dans le moment présent, qui permettent de saisir les

occasions quand elles se présentent, mais aussi de répondre aux préoccupations ou aux besoins des jeunes mères dans l'immédiateté de la manifestation de ces préoccupations ou de ces besoins. Cette connaissance peut aussi conduire à la mobilisation de cadres temporels qui suscitent la participation dans un registre des événements planifiés ou de l'avenir anticipé, qui demandent de préparer, de différer l'activité, de projeter la pensée avec le soutien de l'écrit. Cette connaissance sur les pratiques de l'écrit et sur les temporalités aide aussi à mieux comprendre les réalités des jeunes mères dans les moments importants qu'elles vivent, notamment dans les domaines scolaire et de la vie domestique, en faisant appel à l'écrit dans les temporalités qu'elles expérimentent.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adler, P. et Adler, P (1987). *Membership roles in research*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Althabe, G. (1990). Ethnologie du contemporain et enquête de terrain. *Terrain*, 14, 126-131.
- Andrade, J. (2010). What does doodling do? *Applied Cognitive Psychology*, 24, 100-106.
- Arborio, A.-M. et Fournier, P. (2005). *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe* (2^e éd.). Paris : Armand Colin (1^{re} éd. 1999).
- Aubin-Horth, S. (2007). *Les obstacles à la participation à des activités de formation structurées selon des adultes qui n'ont pas de diplôme d'études du secondaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Rimouski en association avec l'Université du Québec à Montréal, Québec.
- Baillargeon, R., Gascon, P.-A. et Rivard, A. (1992). *L'enseignement individualisé à l'éducation des adultes dans les commissions scolaires*. Rapport de recherche. Québec : Table des responsables de l'éducation des adultes des commissions scolaires.
- Barone, D.M. (2004). Case-study research. In N.K. Duke et M.H. Mallette (dir.), *Literacy research methodology* (p. 7-27). New York, NY : The Guilford Press.
- Barton, D. (2012). Participation, deliberate learning and discourses of learning online. *Language and Education*, 26(2), 139-150.
- Barton, D. et Hamilton, M. (1998). *Local literacies : Reading and writing in one community*. Londres : Routledge.
- Barton, D. et Hamilton, M. (2005). Literacy, reification and the dynamics of social interaction. In D. Barton et K. Tusting (dir.), *Beyond Communities of practice : Language, power and social context* (p. 14-35). Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Barton, D. et Hamilton, M. (2010). La littératie : une pratique sociale. *Langage et société*, 3(133), 45-62.

- Barton, D., Ivanic, R., Appleby, Y., Hodge, R. et Tusting, K. (2007). *Literacy, lives and learning*. Londres : Routledge.
- Barton, D. et Papen, U. (2010). What is the anthropology of writing? In D. Barton et U. Papen (dir.), *The anthropology of writing : Understanding textually-mediated worlds* (p. 3-32). Londres : Continuum.
- Basso, K.H. (1989). The ethnography of writing. In R. Bauman et J. Sherzer (dir.), *Explorations in the ethnography of speaking* (2^e éd.) (p. 425-432). Cambridge, MA, New York, NY, Melbourne : Cambridge University Press (1^{er} éd. 1974).
- Becker, H.S. (1988). *Les mondes de l'art* (Trad. par J. Bouniort). Paris : Flammarion.
- Bélangier, F. (2000). La conciliation de la maternité et des études à l'adolescence : des services scolaires adaptés. *Vie pédagogique*, 115, 52-54.
- Bélisle, R. (2001). Pratiques ethnographiques dans des sociétés lettrées : l'entrée sur le terrain et la recherche impliquée en milieux communautaires. *Recherches qualitatives*, 22, 55-71.
- 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 éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Bélisle, R. (2004). Éducation non-formelle et contribution à l'alphabétisme. *Ethnologies*, 26(1), 165-183.
- Bélisle, R. (2006). Socialisation à l'écrit et pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs communautaires. In R. Bélisle et S. Bourdon (dir.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives* (p. 145-172). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bélisle, R. (2007). *Compétences et pratiques de lecture d'adultes non diplômés : conditions et principes d'un environnement écrit participatif* (avec la collaboration de O. Dezutter). Rapport de recherche. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue, Direction de la formation générale des adultes. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/competences-et-pratiques-de-lecture-dadultes-non-diplomes-conditions-et-principes-dun-env/>>.
- Bélisle, R. (2008). Éducation des adultes et culture de l'écrit. In I. Clerc et C. Beaudet (dir.), *Langue, médiation et efficacité communicationnelle* (p. 33-55). Québec : Presses de l'Université Laval.

- Bélisle, R. (2012). L'écrit pour tracer et retracer l'apprentissage extrascolaire des adultes. In R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte* (p. 1-20). Québec : Presses de l'Université Laval.
- 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.
- Belzer, A. (2004). "It's not like normal school" : The role of prior learning contexts in adult learning. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 41-59.
- Bergier, B. (2000). *Repères pour une restitution des résultats de la recherche en sciences sociales. Intérêts et limites*. Paris : L'Harmattan.
- Bickerstaff, S. (2010). *Young returning to school : Identities imposed, enacted, resisted and explored*. Thèse de doctorat en éducation, University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Booth, T. et Booth, W. (1994). The use of depth interviewing with vulnerable subjects : Lessons form a research study of parents with learning difficulties. *Social Science Medicine*, 39(30), 415-424.
- Bouchard, Y. (2004). De la problématique au problème de recherche. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 61-80) (3^e éd.). Sherbrooke : Éditions du CRP (1^{re} éd. 2000).
- Boudreau, M., Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2006). La littératie familiale et les habiletés en conscience phonologique des enfants de maternelle. *Éducation et francophonie*, XXXIV(2), 190-213.
- Bourdon, S. (2002). The integration of qualitative data analysis software in research strategies : Resistances and possibilities. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum : Qualitative Social Research*, 3(2). Document téléaccessible à l'adresse <<http://ojs-test.cedis.fu-berlin.de/fqs-test/index.php/fqs/article/view/850/1846>>.
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2005). Temps de rencontre et rencontre de temporalités. L'intervention auprès de jeunes adultes marginalisés comme médiation des temporalités institutionnelles et individuelles. *Lien social et politiques*, 54, 173-184.

- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2008). *Note méthodologique pour une enquête longitudinale sur les transitions et l'apprentissage de jeunes adultes en situation de précarité* (avec la collaboration de S. Garon, G. Michaud, B. van Caloen, M. Gosselin et É. Yergeau). Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage. Document téléaccessible à l'adresse <<http://erta.ca/equipe.html?view=publication&task=show&id=10%3E>>.
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2011). *Programme d'aide pour favoriser le retour en formation de 16-24 ans. Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble. Études de cas visant à inspirer de nouveaux environnements éducatifs*. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2047906>>.
- Bourdon, S., Bélisle, R., Garon, S., Michaud, G., van Caloen, B., Gosselin, M. *et al.* (2009). *Transitions, soutien aux transitions et apprentissage de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité. Projet ELJASP – Note de recherche 1*. Sherbrooke : Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erta.ca/projets-en-cours.html?view=publication&task=show&id=48>>.
- Bourdon, S., Bélisle, R., Yergeau, É., Gosselin, M., Garon, S. et Thériault, V. (2011). *Évaluation réaliste du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans*. Rapport de recherche no 2010-AF-135993 remis au Fonds de recherche sur la société et la culture (FRQSC). Sherbrooke : Centre d'études et de recherches sur les transitions l'apprentissage, Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.frqsc.gouv.qc.ca/>>.
- Bourdon, S. et Roy, S. (2004). *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble. Cadre andragogique pour les services de formation et d'accompagnement adaptés visant les décrocheuses et décrocheurs scolaires ou faiblement scolarisés de 16 à 24 ans* (avec la collaboration de P. Dionne et M.-H. Leclerc). Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/cadreandragogique.pdf>.
- Boutinet, J.-P. (2004). *Vers une société des agendas. Une mutation des temporalités*. Paris : Presses universitaires de France.
- Brandt, D. (2009). *Literacy and learning : Reflections on writing, reading, and society*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

- Brault, M.-C. et Lacourse, É. (2012). Prevalence of prescribed attention-deficit hyperactivity disorder medications and diagnosis among Canadian preschoolers and school-age children : 1994-2007. *Canadian Journal of Psychiatry*, 57(2), 93-101.
- Braze, D., Tabor, W., Shankweiler, D.P. et Mencl, W.E. (2007). Speaking up for vocabulary : Reading skill differences in young adults. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 226-243.
- Broadbent, S. (2011). *L'intimité au travail. La vie privée et les communications personnelles dans l'entreprise*. France : FYP éditions.
- Bros, F. (2008). Rapport à la culture numérique d'adultes en formation linguistique de base. *TransFormations. Recherches en éducation des adultes*, 1, 175-189.
- Bruneteaux, P. et Lanzarini, C. (1998). Les entretiens informels. *Sociétés contemporaines*, 30,157-180.
- Bulanda, R.E. (2004). Parental involvement with children : The influence of gender ideologies. *Journal of Marriage and Family*, 66(1), 40-45.
- Burgess, A. (2010). The use of space-time to construct identity and context. *Ethnography and Education*, 5(1), 17-31.
- Cardinal-Picard, M. (2010). *Pratiques de l'écrit et rapport à l'écrit des conseillères et conseillers d'orientation au cœur de la relation d'orientation*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- 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 professionnelles* (p. 98-123). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Caron, L., Parent, S., Normandeau, S., Tremblay, R.E. et Séguin, J.R. (2008). Les caractéristiques de la collaboration mère-enfant à 48 mois dans deux tâches de numération. *L'année psychologique*, 108, 15-50.
- Carrefour jeunesse-emploi du comté de Richmond, (s.d.). *Test Holland. Trouver son code RIASEC*. Richmond : Carrefour jeunesse-emploi du comté de Richmond. Document téléaccessible à l'adresse <http://data.over-blog-kiwi.com/0/87/68/23/20140709/ob_4a5d5b_test-holland.pdf>.
- Charbonneau, J. (2003). *Adolescentes et mères. Histoires de maternité précoce et soutien du réseau social*. Québec : Presses de l'Université Laval.

- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Les publications Graficor.
- Chodkiewicz, A., Widin, J. et Yasukawa, K. (2010). Making connections to engage young people in learning : Dimensions of practice. *Literacy & Numeracy Studies*, 18(1), 35-51.
- Collerette, P. (2002). Études de cas (méthode des). In A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 77-80). Paris : Armand Colin.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (2011). *Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente. 2010-2015. Dans le cadre de la loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic (L.R.Q., c. R-8.2)*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.lacsq.org/fileadmin/user_upload/csq/documents/documentation/conventions_collectives/enseignement_primaire-secondaire/fse_convention_2011.pdf>.
- Conseil de la science et de la technologie (2009). *Défi « Formation ». Stratégie de recherche et de transfert de connaissances pour favoriser le développement de l'éducation et de la formation des adultes. Perspectives STS*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cst.gouv.qc.ca/IMG/pdf/Strategie_Formation_VF.pdf>.
- Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Instituts de recherche en santé du Canada (2010). *Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa : Sa Majesté La Reine du Canada. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.pre.ethics.gc.ca/fra/policy-politique/initiatives/tcps2-eptc2/Default>>.
- Conseil du statut de la femme (2002). *Des nouvelles d'elles. Les jeunes femmes du Québec. Document d'information sur les jeunes Québécoises âgées de 15 à 29 ans*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB02802FR_jeunes2002H00F00.pdf>.

- Conseil du statut de la femme (2004). *Avis. Étudiante et mère : un double défi – Les conditions de vie et les besoins des mères étudiantes*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/etudiante-et-mere-un-double-defi-les-conditions-de-vie-et-les-besoins-des-meres-etudiantes.pdf>>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2013). *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes. Avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport et au ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche, de la science et de la technologie*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0482.pdf>>.
- Cournoyer, M. (2007). Le conte comme outil de valorisation personnelle et sociale de jeunes parents faibles lecteurs. *Éducation et francophonie*, XXXV(1), 182-202.
- Cross, K.P. (1981). *Adults as learners : Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Daneau, S., Dupont, M., Trottier, É., Audet, L., Desmarais, D. et Lefebvre, F. (2002). *L'appropriation de la lecture et de l'écriture : comprendre le processus et accompagner la redynamisation. Une recherche-action-formation en alphabétisation populaire*. Longueuil : La Boîte à lettres de Longueuil. Document téléaccessible à l'adresse <<http://bv.cdeacf.ca/record.php?record=19236070124910542529>>.
- Darkenwald, G.G. et Merriam, S.B. (1982). *Adult education : Foundations of practice*. New York, NY : Harper & Row.
- Debeurme, G. et Landry, I. (2009). Une expérience de transfert de résultats de recherche : évaluation de Clicfrançais, des scénarios pédagogiques en ligne destinés à l'insertion socioprofessionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 69-98.
- Defoe, T., Folinsbee, S., Belfiore, M.E. (2004). Implications for practice. In M.E. Belfiore, T.A. Defoe, S. Folinsbee, J. Hunter et N.S. Jackson (dir.), *Reading work. Literacy in the new workplace* (p. 221-240). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Delors, J. (dir.) (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : UNESCO et Éditions Odile Jacob.

- Denis, J. (2011). Le travail de l'écrit en coulisse de la relation de service. *Activités*, 8(2), 32-52.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill, Éditeurs.
- Desmarais, D. (2003). *L'alphabétisation en question* (avec la collaboration de L. Audet, S. Daneau, M. Dupont et F. Lefebvre). Outremont : Les Éditions Quebecor.
- Desmarais, D., Boyer, M. et Dupont, M. (2005). À propos d'une recherche-action-formation en alphabétisation populaire. Dynamique des finalités et des positions des sujets-acteurs. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 273-296.
- Desmarais, D. et Lamoureux, È. (2012). L'apprentissage expérientiel des jeunes adultes en processus de réinsertion sociale. In R. Bélisle, *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte* (p. 91-110. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Desrochers, A. (2009). *Apprendre à lire à l'âge adulte*. Ottawa/Sudbury : Coalition ontarienne de formation des adultes – Centre franco-ontarien de ressources en alphabétisation. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/adulte/adulte.pdf>>.
- Desrosiers, H. et Ducharme, A. (2006). Commencer l'école du bon pied. Facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2002) – de la naissance à 7 ans*. Québec : Institut de la statistique du Québec, 4(1). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca>>.
- Desrosiers, H., Gingras, L., Neill, G. et Vachon, N. (2004). Conditions économiques, travail des mères et services de garde. Quand argent rime avec bonne journée maman! *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2002) – de la naissance à 4 ans*. Québec : Institut de la statistique du Québec, 3(2). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca>>.
- Desrosiers, H. et Robitaille, M. (2006). La scolarité : un élément clé des compétences en littératie. In Institut de la statistique du Québec, *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir. Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003*. p. 77-105. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/alphabetisation-litteratie/Alphabetisation2003.pdf>>.

- Dionne, A.-M., Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2004). Caractéristiques et perception de la littératie chez les parents ayant de faibles compétences en lecture et en écriture. *Revue de l'Université de Moncton*, 35(2), 131-154.
- Dionne, A.-M., Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2005). Analyse des interactions entre le parent faiblement scolarisé et son enfant lors de la lecture. *Revue de psychoéducation*, 34(2), 175-190.
- Doray, P., Bélanger, P. et Levesque, M. (2004). *La participation des femmes à la formation des adultes : une situation en changement. Note 7. La participation à la formation des adultes : contextes québécois et international*. Montréal/Québec : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et l'éducation – Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille. Document téléaccessible à l'adresse <<http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=1&record=19228384124910465669>>.
- Doré, N. et Le Hénaff, D. (2014). *Mieux vivre avec notre enfant de la grossesse à deux ans, guide pratique pour les mères et les pères*. Québec : Institut national de santé publique du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.inspq.qc.ca/mieuxvivre/>>.
- Dubois, J. et Lagane, R. (1989). *La nouvelle grammaire du français*. Paris : Larousse.
- Eichler, M. (2010). Odd project out. Studing lifelong learning through unpaid household work. In D.W. Livingston (dir.), *Lifelong learning in paid and unpaid work : Survey and case study finding* (p. 59-78). New York, NY : Routledge.
- Eichler, M. et Albanese, P. (2007). What is household work? A critique of assumptions underlying empirical studies of housework and an alternative approach. *Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, 32(2), 227-258.
- Fowler, E. (2005). Literacy environments. In E. Fowler et J. Mace (dir.), *Outside the classroom : Researching literacy with adult learners* (p. 49-74). Leicester : National Institute of Adult Continuing Education.
- Fraenkel, B. et Mbodj, A. (2010). Introduction. Les New Literacy Studies, jalons historiques et perspectives actuelles. *Langage et société*, 3(133), 7-24.
- Gee, J.-P. (2000). The new literacy studies. From 'socially situated' to work of the social. In D. Barton et M. Hamilton (dir.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (p. 180-196). Londres et New York, NY : Routledge.

- Gee, J.-P. et Hayes, E.R. (2011). *Language and learning in the digital age*. Londres et New York, NY : Routledge.
- Gélineau, L. (2011). « *Nous sommes riches d'être pauvres.* » *Expertises de familles en situation de pauvreté sur les saines habitudes alimentaires et propositions aux acteurs de la santé publique*. Québec : Partenariat Solidarité-Famille-Limoilou. Document téléaccessible à l'adresse, <http://www.meresetmonde.qc.ca/lib/media/Rapport_de_recherche_version_PDF.pdf>.
- Goldschmid, B. et Goldschmid, M.L. (1972). *Modular instruction in higher education. A Review*. Montréal : Center for Learning and Development.
- Goody, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : Presses universitaires de France.
- Goody, J. (2004). The transcription of oral heritage. *Museum International*, 56(1-2), 91-96.
- Gouvernement du Québec (s.d.). *Portail du Gouvernement du Québec*. Site du Gouvernement du Québec. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www4.gouv.qc.ca/FR/portail/citoyens/evenements/depot-direct/pages/mesure-formation-mainoeuvre.aspx>>. Consulté le 17 septembre 2012.
- Gouvernement du Québec (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/formation-des-adultes/politique-gouvernementale-deduction-des-adultes-et-de-formation-continue/>>.
- Gouvernement du Québec (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/formation-des-adultes/politique-gouvernementale-deduction-des-adultes-et-de-formation-continue/>>.
- Gouvernement du Québec (2012). *Régime pédagogique de la formation générale des adultes*. Site du Gouvernement du Québec. Québec : Éditeur officiel du Québec. Site téléaccessible à l'adresse <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/I_13_3/I13_3R9.HTM>. Consulté le 8 février 2012.

- Hager, P. (2005). Current theories of workplace learning : A critical assessment. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood et D. Livingstone (dir.), *International handbook of educational policy. Part two* (p. 828-846). Norwell, MA : Springer.
- Hamilton, M. (1999). Ethnography for classrooms : Constructing a reflective curriculum for literacy. *Pedagogy, Culture and Society*, 7(3), 429-444.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies. Using photographs to explore literacy as social practice. In D. Barton, M. Hamilton et R. Ivanic (dir.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (p. 16-34). New York, NY : Routledge.
- 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) (3^e éd.). Sherbrooke : Éditions du CRP (1^{re} éd. 2000).
- Heath, S.B. (1982). What no bedtime story means : Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49-76.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Hodge, R. et Jones, K. (1996). *Photography in collaborative research : 'Insider' 'Outsider' images and understandings of multilingual literacy practices. Working paper 83*. Lancaster: Center for Language in Social Life.
- Huberman, A.M. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes* (Trad. par C. De Backer et V. Lamongie). Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Hurry, J., Brazier, L. et Wilson, A. (2009). Improving the literacy and numeracy of young offenders. In S. Reder et J. Bynner (dir.), *Tracking adult literacy and numeracy skills. Findings from longitudinal research* (p. 261-277). Abingdon et New York, NY : Routledge.
- Hutchinson, S. et Wilson, H.S. (1992). Validity threats in scheduled semistructured research interviews. *Nursing Research*, 41(2), 117-119.
- Hymes, D. (1964). Introduction : Toward ethnographies of communication. *American Anthropologist*, 66(3), 6-56.
- Hymes, D. (1986). Models of the interaction of language and social life. In J.J. Gumperz et D. Hymes (dir.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication* (p. 35-71). Oxford : Basil Blackwell.

- Hymes, D. (1989). Ways of speaking. In R. Bauman et J. Sherzer (dir.), *Explorations in the ethnography of speaking* (p. 433-451) (2^e éd.). Cambridge, MA, New York, NY, Melbourne : Cambridge University Press (1^{re} éd. 1974).
- Illeris, K. (2007). *How we learn. Learning and non-learning in school and beyond* (2^e éd.). Londres et New York, NY : Routledge (1^{re} éd. 1999).
- Ivanic, R. (1998). *Writing and identity*. Amsterdam : John Benjamins.
- Ivanic, R., Edwards, R., Barton, D., Martin-Jones, M., Fowler, Z., Hughes, B., Mannion, G. et al. (2009). *Improving learning in college : Rethinking literacies across the curriculum*. Londres et New York, NY : Routledge.
- Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. In J. Poupart, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211-249). Montréal : Gaëtan Morin.
- Janosz, M. et Deniger, M.-A. (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés*. Rapport de recherche no 98-DS-001 remis au Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR), le Ministère de l'Éducation (MEQ) et le Conseil scolaire de l'île de Montréal (CSIM). Montréal/Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire – Institut de recherche pour le développement social des jeunes. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.sehr-csq.qc.ca/fileadmin/user_upload/syndicats/z28/documents_pdf/Évaluation_de_programmes_de_prévention_du_décrochage_scolaire_pour_adolescent_de_milieux_défavorisés.pdf>.
- Japel, C., Tremblay, R.E. et McDuff, P. (2000). *Conduites parentales et relations familiales, section II – Le milieu familial. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2002)*. Québec : Institut de la statistique du Québec, 1(10), 39-53. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca>>.
- Joly, N. (2010). Tracing cows : Practical and administrative logics in tension? In D. Barton et U. Papen (dir.), *The anthropology of writing. Understanding textually mediated worlds* (p. 90-105). Londres : Continuum International Publishing Group.
- Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écriture domestique et lectures en milieux populaires*. Paris : Presses universitaires de Lille.

- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris : Nathan.
- Lahire, B. (2004). Individu et mélanges des genres. *Réseaux*, 126, 89-111.
- Lahire, B. (2005). *L'esprit sociologique*. Paris : Éditions La Découverte.
- Lahire, B. (2006). Cartographie de la pluralité des mondes de l'écrit. In R. Bélisle et S. Bourdon (dir.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives* (p. 31-51). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lahire, B. (2008). Usages sociaux de l'écrit et « illettrismes ». In I. Clerc et C. Beudet (dir.), *Langue, médiation et efficacité communicationnelle* (p. 13-31). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lahire, B. (2010). La transmission familiale de l'ordre inégal des choses. *Regards croisés sur l'économie*, 1(7), 203-210.
- Larue, A., Malenfant, R., Lazure, G., Côté, N., Jetté, M. et Beuparlant, C. (2008). *La négociation des choix scolaires, professionnels et familiaux des jeunes mères*. Rapport no 103840 remis au Fonds de recherche sur la société et la culture (FRQSC). Québec : Recherche sur les impacts psychologiques, organisationnels et sociaux du travail (RIPOST) – Centre de santé et de services sociaux de la Vieille-Capitale – Centre affilié universitaire (CSSS-CAU). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ripost.qc.ca/publications/rapports.php>>.
- Latour, B. et Woolgar, S. (1988). *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*. Paris : Éditions La Découverte.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Lavoie, N., Levesque, J.-Y. et Aubin-Horth, S. (2008). Le retour en formation chez les adultes peu scolarisés : un faisceau d'obstacles. *Éducation et sociétés*, 22(2), 161-178.
- Lavoie, N., Levesque, J.-Y., Aubin-Horth, S., Roy, L., et Roy, S. (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*. Rapport de recherche présenté à Ressources humaines Canada, au Secrétariat national à l'éducation et à la Fondation de l'Université du Québec à Rimouski. Rimouski : Appropriation. Document téléaccessible à l'adresse <http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/2005_04_0004.pdf>.

- Lavoie, N., Levesque, J.-Y. et Sévigny, S. (2001). Compétences parentales et éveil à l'écrit : impact d'un programme préventif. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 5(2), 87-106.
- Leahey, M. (2005). Accès limité à la formation continue pour les femmes avec enfants. In C. Solar (dir.), *La formation continue. Perspectives internationales* (p. 241-255). Paris : L'Harmattan.
- Leclercq, V. (2008). Introduction. Connaître les adultes peu scolarisés et peu qualifiés : des recherches pour comprendre et agir. *TransFormations. Recherches en éducation des adultes*, 1, 3-18.
- Ledoux, A. (1981). L'enseignement individualisé du français. *Dimensions*, 2(3), 3-4.
- Legendre, R. (dir.) (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin (1^{re} éd. 1988).
- Lemelin, J.-P. et Boivin, M. (2007). Mieux réussir dès la première année : l'importance de la préparation à l'école. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2002) – de la naissance à 7 ans*. Québec : Institut de la statistique du Québec, 4(2). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca>>.
- Lemoyne, É. (2014). *L'immédiateté comme facteur de persévérance scolaire en formation générale des adultes : une enquête auprès d'enseignants provenant du milieu institutionnel et du milieu communautaire*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Leont'ev, A.N. (1981) The problem of activity in psychology. In J.V. Wertsch (dir.), *The concept of activity in Soviet psychology* (p. 37-71). Armonk, NY : Sharpe Inc. Publisher (première publication en langue russe en 1972, dans *Voprosy filosofii*).
- Longo, M.-E. (2010). Entrer dans la vie professionnelle dans un contexte social incertain. *Temporalités*, 11. Document téléaccessible à l'adresse <<http://temporalités.revues.org/index1232.html>>.
- Lycke, K.L. (2010). Reading and writing teenage motherhood. Changing literacy practices and developing identities. In L. MacGillivray (dir.), *Literacy in times of crisis. Practices and perspectives* (p. 66-82). New York, NY et Londres : Routledge.

- Mace, J. (2005). Events, practices and values. In E. Fowler et J. Mace (dir.), *Outside the classroom : Researching literacy with adult learners* (p. 1-23). Leicester : National Institute of Adult Continuing Education.
- Mellard, D.F., Fall, E. et Mark, C. (2009). Reading for adults with low-literacy : Cluster analysis with power and speeded measures. *Reading and Writing*, 22, 975-992.
- Mellard, D., Woods, K. et Md Desa, Z. (2012). An oral reading fluency assessment for young adult career and technical education students. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(3), 125-135.
- Mercier, J.-P. et Bélisle, R. (accepté). Lecture et écriture chez les jeunes adultes non diplômés. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2^e éd.). San Francisco, CA : Jossey-Bass (1^{re} éd. 1988).
- Miller, C.M. (2007). *Stories of young mothers : Fiction and non fiction*. Thèse de doctorat en éducation, University of Iowa, Iowa City, IA.
- Ministère de l'éducation du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages. Formation générale des jeunes. Formation générale des adultes. Formation professionnelle. Être évalué pour mieux apprendre*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme de la formation de base commune. Document de présentation*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/formationBase/pdf/doc/41-6013_prog_formation.pdf>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Programme de la formation de base diversifiée pour les 3^e, 4^e et 5^e secondaire (Version provisoire, 12 janvier 2011). Document de présentation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *Programme d'études. Intégration socioprofessionnelle (Version provisoire, janvier 2011)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013a). *Règles budgétaires pour l'année 2013-2014. Commissions scolaires. Fonctionnement*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse

<http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/financement/RB_CS_2013_2014_FONCTIONNEMENT_s.pdf>.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013b). *Sanction des études. Guide de gestion de la sanction des études et des épreuves ministérielles : formation générale des jeunes; Formation générale des adultes; Formation professionnelle. Édition 2012.* Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/sanction/GuideDeGestion2012_DSE_fr_s.pdf>.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (s.d.). *Site du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.* Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/references/statistiques/indicateurs-de-leducation/indices-de-defavorisation/>>. Consulté le 20 juin 2013.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2002a). *Ma place au soleil. Mode d'emploi.* Québec : Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. Document interne.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2002b). *Solidarité jeunesse Ma place au soleil. Résultats préliminaires d'évaluation. Synthèse.* Québec : Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, Direction générale adjointe de la recherche, de l'évaluation et de la statistique. Document interne.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2005). *Rapports de trois études d'évaluation de Ma place au soleil. Faits saillants.* Québec : Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, Direction de l'évaluation. Document interne.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2009a). *Ma place au soleil. État de la situation sur l'accessibilité de cette approche dans les réseaux du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et celui du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale.* Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, Direction des stratégies clientèles et des projets ministériels. Document interne.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2009b). *Stratégie d'intervention d'Emploi-Québec à l'égard de la main-d'œuvre féminine.* Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://bv.cdeacf.ca/record.php?record=19233086124910512689>>.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2010). *Note explicative. Ma place au soleil.* Québec : Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, Direction

des stratégies clientèles et de la prestation de services, Direction des mesures et services d'emploi. Document interne.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (s.d.). *Site d'Emploi Québec*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://emploiquebec.gouv.qc.ca/citoyens/developper-et-faire-reconnaitre-vos-competences/formation/programme-pour-les-jeunes-parents-ma-place-au-soleil/>>. Consulté le 4 juillet 2014.

Morisse, M. (2008). "Un art entre deux" : pratiques réflexives d'adultes dits "en difficulté" à l'écrit. *TransFormations. Recherches en éducation des adultes*, 1, 137-147.

Moss, G. (2007). *Literacy and gender. Researching texts, contexts and readers*. Londres : Routledge.

Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.

Office québécois de la langue française (s.d.). *Site Le grand dictionnaire terminologique*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/>>. Consulté le 30 avril 2014.

Ollerhead, S. (2012). 'Passivity' or 'potential'? Teacher responses to learner identity in the low-level adult ESL literacy classroom. *Literacy & Numeracy Studies*, 20(1), 63-84.

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*. Londres : Routledge.

Papen, U. (2008). Pregnancy starts with a literacy event : Pregnancy and antenatal care are textually mediated experiences. *Ethnography*, 9(3), 377-402.

Papen, U. (2009). Literacy, learning and health – A social practices view of health literacy. *Literacy & Numeracy Studies*, 16/17(1-2), 19-34.

Papen, U. (2010). Literacy mediators, scribes or brokers? The central role of others in accomplishing reading and reading. *Langage et société*, 3(133), 63-82.

Papen, U. (2012). Informal, incidental and ad hoc : The information-seeking and learning strategies of health care patients. *Language and Education*, 26(2), 105-119.

- Papen, U. (2013). Conceptualising information literacy as social practice : A study of pregnant women's information practices. *Information Research*, 18(2) paper 280. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.informationr.net/ir/18-2/paper580.html>>.
- Papen, U. et Walters, S. (2008). *Literacy, learning and health*. Londres : National Research and development Centre for adult literacy and numeracy. Document téléaccessible à l'adresse <www.nrdc.org.uk/download2.asp?f=4323&e=pdf>.
- Peretz, H. (2004). *Les méthodes en sociologie. L'observation* (nouvelle éd.). Paris : Éditions La Découverte (1^{re} éd. 1998).
- Perri, A. (2001). Writing. In A. Duranti (dir.), *Key terms in language and culture* (p. 272-274). Oxford : Blackwell Publishers.
- Pires, A.P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. In J. Poupart, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal : Gaëtan Morin.
- Pirone, F. et Rayou, P. (2012). Nouveaux internes, anciens décrocheurs : de l'évolution de la forme scolaire. *Revue française de pédagogie*, 179, 49-61.
- Platt, J. (1981). On interviewing one's peers. *British Journal of Sociology*, 32(1), 75-91.
- Pontille, D. (2010). Updating a biomedical database : Writing, reading and invisible contribution. In D. Barton et U. Papen (dir.), *The anthropology of writing. Understanding textually-mediated worlds* (p. 47-66). Londres : Continuum International Publishing Group.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Montréal : Gaëtan Morin.
- Purcell-Gates, V. (2004). Ethnographic research. In N.K. Duke et M.H. Mallette (dir.), *Literacy research methodologies* (p. 92-113). New York, NY : The Guilford Press.
- Purcell-Gates, V., Degener, S. et Jakobson, E. (2001). Adult literacy instruction : Degrees of authenticity and collaboration as described by practioners. *Journal of Literacy Research*, 33(4), 571-593.

- Pytash, K.E. (2009). *"Paper doesn't judge you" : The literacy practices of three girls who attended an alternative school*. Thèse de doctorat en éducation, Kent State University College, Kent, OH.
- Rioux, I. et Bélisle, R. (2012). Présence des autres dans l'écriture de soi d'adultes non diplômés en contexte de reconnaissance des acquis. In R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte* (p. 151-167). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Roberts, J., Jurgens, J. et Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 345-359.
- Roy, S. (2002). *Organisation des services éducatifs offerts aux jeunes filles enceintes et aux mères adolescentes. Résultats d'une étude sur les services offerts dans le réseau scolaire* (avec la collaboration de D. Charest). Québec : Ministère de l'Éducation du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SEC_MeresAdo_49-1339_.pdf>.
- Saracho, O.N. (2002). Family literacy : Exploring family practices. *Early Child Development and Care*, 172(2), 113-122.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 293-316) (4^e éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1982).
- 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. 123-150) (3^e éd.). Sherbrooke : Éditions du CRP (1^{re} éd. 2000).
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Schwartz, O. (1993). L'empirisme irréductible (postface). In N. Anderson (dir.), *Le Hobo. Sociologie du sans-abri* (Trad. par A. Brigant) (p. 265-308). Paris : Nathan.
- Scribner, S. et Cole, M. (2010). La littératie sans l'école : à la recherche des effets intellectuels de l'écriture (Trad. par M. Benguigui). *Langage et société*, 133, 25-44 (première publication en langue anglaise en 1978, dans *Harvard Educational Review*).
- Secrétariat à la condition féminine (2000). *Programme d'action 2000-2003. L'égalité pour toutes les Québécoises*. Québec : Secrétariat à la condition féminine.

Document téléaccessible à l'adresse
<<http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=8&record=19233452124910516349>>.

Secrétariat à la condition féminine (2006). *Rapport synthèse du programme d'action 2000-2003. L'égalité pour toutes les Québécoises*. Québec : Ministère de la famille, des Aînés et de la Condition féminine, direction des relations publiques et des communications. Document téléaccessible à l'adresse <www.scf.gouv.qc.ca/.../rapportsyntheses2000-2003.pdf>.

Secrétariat à la jeunesse (2009). *Enrichir le Québec de sa relève. Stratégie d'action jeunesse 2009-2014*. Québec : Ministère du Conseil exécutif. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.jeunes.gouv.qc.ca/documentation/publications/documents/strategie-action-jeunesse-2009-2014.pdf>>.

Solar, C. (2005). Groupes de femmes et politique de formation continue : analyse des mémoires déposés auprès du gouvernement du Québec. In C. Solar (dir.), *Formation continue. Perspectives internationales* (p. 203-226). Paris : L'Harmattan.

Statistique Canada (1996). *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada*. Ottawa : Ministre de l'Industrie. N° 89-551-XPF au catalogue. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.statcan.gc.ca>>.

Statistique Canada (2006). *Femmes au Canada. Rapport statistique fondé sur le sexe* (5^e éd.) Ottawa : Ministre de l'Industrie (1^{re} éd. 1985). N° 89-503-XPF au catalogue. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.statcan.gc.ca>>.

Statistique Canada et Ressources humaines et développement des compétences Canada (2005). *Miser sur nos compétences : résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*. Ottawa : Ministre de l'Industrie. N° 89-617-XIF au catalogue. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.statcan.gc.ca>>.

Statistique Canada, Emploi et Développement social Canada et Conseil des ministres de l'éducation (Canada) (2013). *Les compétences au Canada : premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*. Ottawa : Ministre de l'Industrie. N° 89-555-X au catalogue. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.statcan.gc.ca>>.

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.

- Street, B. (1988). Literacy practices and literacy myths. In R. Saljo (dir.), *The written word : Studies in literate thought and action* (p. 59-72). Berlin : Springer-Verlag Press.
- Street, B. (2001). Introduction. Ethnographic perspectives on literacy. In B. Street (dir.), *Literacy and development. Ethnographic perspectives* (p. 1-18). Londres : Routledge.
- 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.
- Supeno, E. (2013). *Bifurcations biographiques dans les parcours de vie de jeunes adultes non diplômés et en situation de précarité*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Supeno, E. et Bourdon, S. (2013). Bifurcations, temporalités et contamination des sphères de vie. Parcours de vie de jeunes adultes non diplômés et en situation de précarité au Québec. *Agora débats/jeunesses*, (65), 109-123.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research : analysis types and software tools*. New York, NY : The Falmer Press.
- Thériault, V. (2008). *La présence de l'écrit dans la vie de jeunes adultes non diplômés en situation de précarité*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Thériault, V. et Bélisle, R. (2012). Écrit et apprentissage dans la vie de jeunes adultes en situation de précarité. In R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte* (p. 111-128). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Torrance, H., Colley, H., Garratt, D., Jarvis, J., Piper, H., Ecclestone, K. et al (2005). *The impact of different modes of assessment on achievement and progress in the learning and skills sector*. Londres : Learning and Skills Development Agency. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.itslifejimbutnotasweknowit.org.uk/files/AssessmentModesImpact.pdf>>.
- Trampush, J.W., Miller, C.J., Newcorn, J.H. et Halperin, J.M. (2009). The impact of childhood ADHD on dropping out of high school in urban adolescents/young adults. *Journal of Attention Disorders*, 13(2), 127-136.
- Turcotte, G. (2007). Le projet MAP à Montréal : pour favoriser l'insertion socioprofessionnelle de femmes chefs de familles monoparentales. *Revue de psychoéducation*, 36(2), 289-303.

- Tusting, K. (2000). The new literacy studies and time. An exploration. In D. Barton, M. Hamilton et R. Ivanic (dir.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (p. 35-53). New York, NY : Routledge.
- Tusting, K. (2012). Learning accountability literacies in educational workplaces : Situated learning processes of commodification. *Language and Education*, 26(2), 121-138.
- Tusting, K. et Barton, D. (2003). *Models of adult learning : A literature review*. Leicester : National Institute of Adult Continuing Education.
- Tusting, K. et Papan, U. (2008). Creativity in everyday literacy practices : The contribution of an ethnographic approach. *Literacy & Numeracy Studies*, 16(1), 5-25.
- UNESCO (1997a). La déclaration de Hambourg. In UNESCO, *CONFITEA Éducation des adultes, Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes*. Hambourg, Allemagne, 14-18 juillet 1997. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.unesco.org/education/uie/confitea/>>.
- UNESCO. (1997b). L'agenda pour l'avenir. In UNESCO, *CONFITEA Éducation des adultes, cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes*. Hambourg, Allemagne, 14-18 juillet 1997. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.unesco.org/education/uie/confitea/>>.
- UNESCO (2011). *Classification internationale type de l'éducation* (3^e éd.). Paris : Unesco et Institut de statistique de l'Unesco (1^{re} éd. 1997). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.uis.unesco.org>>.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck et Larcier (1^{re} éd. 1999).
- Van der Maren, J.-M. (2011). Écrire en recherche qualitative et le conflit de paradigmes. *Recherches qualitatives*, (hors série) 11, 4-23.
- Varela, F.J. (1989). *Connaître les sciences cognitives : tendances et perspectives* (Trad. par P. Lavoie). Paris : Éditions du Seuil.
- Verdrager, P. (2001). La thèse au jour le jour : sociographie d'une recherche. *Carnets de bord en sciences humaines*, 1, 17-26.
- Vincent, A. (2010). *Mon cerveau a encore besoin de lunettes. Le TDAH chez l'adulte*. Montréal : Les éditions Québecor.

- Vincent, G., Lahire, B. et Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11-48). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage* (Trad. F. Sève). Paris : La Dispute/SNÉDIT (première publication en langue russe en 1934).
- Weber, M. (1995). *Économie et société. Tome 1. Les catégories de la sociologie* (Trad. par J. Freund, P. Kamnitzer, P. Bertrand, É. de Dampierre, J. Maillard et J. Chavy). Paris : Pocket (première publication en langue allemande en 1922, dans J.C.B. Mohr, Paul Siebeck).
- Williams, C. (2010). *Femmes au Canada : rapport statistique fondé sur le sexe. Bien-être économique* (6^e éd.). Ottawa : Ministre de l'Industrie (1^{re} éd. 1985). N° 89-503-X au catalogue.
- Yin, R.K. (2009). *Case study research. Design and methods* (4^e éd.). Newbury Park, CA : Sage Publications (1^{re} éd. 1984).
- Zachry, E. (2005). Getting my education : Teen mothers' experiences in school before and after motherhood. *Teachers College Record*, 107(12), 2566-2598.

ANNEXE A – ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Comité d'éthique de la recherche
Éducation et sciences sociales

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 :

Pratiques de l'écrit de jeunes mères dans la mesure Ma place au soleil

Jean-Pierre Mercier

Étudiant, Doctorat en éducation, Faculté d'éducation

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

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

Chantale Beaucher, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

France Beauregard, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et primaire

Mélanie Lapalme, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

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

Christina St-Onge, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine

Vincent Beaucher, membre versé en éthique

France Dupuis, 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,

Serge Striganuk, 22 juin 2012

ANNEXE B – LETTRES ET FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

Après avoir été acceptés par le Comité d'éthique de la recherche – Éducation et Sciences sociales (CÉR-ÉSS), les lettres d'information et les formulaires de consentement ont été modifiés. Deux modifications mineures ont été apportées à ces documents, l'une est l'effet d'une recommandation du jury qui a évalué le projet de thèse et l'autre, d'une demande du CÉR-ÉSS. Ces modifications n'ont pas d'effet sur la méthodologie ou l'échantillonnage. Premièrement, les mentions du nombre exact de séances de terrain ont été remplacées par une phrase plus générale sur le nombre et la durée approximative des séances de terrain hebdomadaires. Cette modification était nécessaire pour s'adapter à ce que le terrain donnait à voir. Un nombre prédéterminé de séances de terrain a tout de même été planifié et le nombre avéré de séances est l'effet des opportunités qui ont été offertes par les personnes interlocutrices tout au long de l'enquête de terrain. Deuxièmement, les précisions quant à ce que j'avais envisagé de faire pour atténuer les risques liés à la participation au projet de recherche ont été précisées, à la demande du CÉR-ÉSS, dans les formulaires de consentement.

Lettre d'information à l'intention des gestionnaires de l'établissement

PROJET DE RECHERCHE

Pratiques de l'écrit de jeunes mères dans la mesure Ma place au soleil

Jean-Pierre Mercier, étudiant-chercheur, Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA), Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Équipe de direction du projet de recherche :

Rachel Bélisle, professeure-chercheuse et Olivier Dezutter, professeur-chercheur

INVITATION A PARTICIPER AU PROJET DE RECHERCHE

Madame, Monsieur,

Nous sollicitons votre collaboration pour une recherche que nous souhaitons mener, de septembre 2012 à mai 2013, auprès des jeunes mères qui participent à la formation de Ma place au soleil (MPAS) et auprès des personnes qui interviennent dans le cadre de cette formation. Le but de ce projet est de documenter les pratiques de l'écrit dans les activités de formation de MPAS et de mieux comprendre comment les jeunes mères apprennent ces pratiques de l'écrit à travers leur participation à ces activités de formation. Aussi, pour mener l'enquête de terrain, nous sommes à la recherche d'un centre d'éducation des adultes francophone donnant la formation de MPAS à un groupe multiniveaux non mixte, c'est-à-dire seulement constitué de femmes. Pour votre organisme, un des bénéfices liés à la collaboration à cette recherche est de pouvoir disposer, au terme du projet, de résultats pouvant soutenir les actions des personnes qui interviennent dans les activités de formation de MPAS.

Nous souhaitons vous rencontrer, si possible dans un proche avenir, pour vous présenter notre projet en détail et discuter avec vous de la faisabilité de la collecte de données au sein de votre organisme. Si vous êtes intéressé(e) à ce que l'enquête de terrain se déroule dans l'établissement sous votre responsabilité, cette rencontre sera aussi l'occasion d'obtenir votre consentement écrit. En plus du vôtre, le consentement d'au moins quatre personnes intervenant dans la formation de MPAS, dont celui de l'enseignante ou l'enseignant de français, devra avoir été obtenu, avant le début de l'enquête de terrain, pour que l'établissement sous votre responsabilité soit retenu comme site de l'enquête.

La stratégie méthodologique de ce projet de recherche est une étude de cas de type ethnographique. Pour l'enquête de terrain, il est prévu de déployer les méthodes selon le calendrier de travail suivant :

- de la mi-octobre à la fin octobre 2012, 14 séances de terrain d'une durée de 3 à 4 heures chacune au cours desquelles des entretiens informels seront menés, des photographies des lieux de formation seront prises et des documents seront recueillis (deux types de documents seront recueillis : premièrement,

des documents utilisés dans le cours normal des activités de formation – par exemple, des pages d’un module d’apprentissage, des notes manuscrites, un schéma explicatif, un prétest, une clé de correction, une page de site internet, une procédure de laboratoire, un roman, des fiches de lecture, etc. –, deuxièmement, des documents institutionnels publiquement accessibles – par exemple, les programmes d’enseignement, les cadres de référence des différents services offerts dans la formation de MPAS, le site internet des organismes impliqués dans cette formation, etc.);

- en décembre 2012 et en janvier 2013, deux entretiens semi-dirigés seront menés : un avec cinq des personnes qui interviennent dans la formation de MPAS et un avec au moins 12 jeunes mères;
- en mars 2013, trois séances de terrain supplémentaires sont prévues pour documenter de façon plus fine la participation à certaines activités de formation;
- en mai 2013, deux rencontres de restitution des analyses préliminaires auront lieu avec les personnes intéressées : une avec les personnes qui interviennent dans la formation de MPAS et une avec les jeunes mères.

Pour en savoir plus sur la participation demandée aux participantes et participants à l’enquête de terrain, vous trouverez en pièces jointes la lettre d’information avec le formulaire de consentement pour les personnes intervenant dans la formation de MPAS ainsi que la lettre et le formulaire pour les jeunes mères de MPAS.

En quoi consiste votre collaboration au projet?

Votre collaboration à ce projet de recherche consiste à nous aider à entrer en contact avec la personne responsable de MPAS dans l’établissement sous votre responsabilité, avec les personnes qui interviennent dans la formation de MPAS et avec les jeunes mères qui participent à cette formation. Votre collaboration consiste aussi à rendre disponible un lieu pour mener des entretiens et à autoriser que les entretiens avec les personnes qui interviennent dans la formation de MPAS se fassent pendant les heures de travail. Un local pouvant accueillir un groupe sera également nécessaire en mai pour tenir les deux rencontres de restitution des analyses préliminaires.

Est-il obligatoire de collaborer?

Non. La collaboration à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Votre organisme est entièrement libre de collaborer ou non, et de se retirer en tout temps.

Qu’est-ce que nous ferons avec les données recueillies?

Afin d’éviter l’identification de l’organisme et des personnes ayant participé à cette recherche, les informations recueillies demeureront confidentielles et anonymes. Dès la transcription des données, des noms fictifs seront attribués au centre d’éducation des adultes, aux personnes ayant participé au projet de recherche de même qu’à celles qu’elles nommeront. Les informations qui pourraient mener à l’identification de votre organisme et des personnes impliquées dans le projet seront éliminées ou brouillées

(comme un nom identifiant l'appartenance ou la source d'un document ou encore les particularités locales ou régionales permettant d'identifier le centre d'éducation des adultes où la formation est donnée). Ces précautions permettront de préserver l'anonymat. De plus, aucune information qui rendrait vulnérables votre organisme ou les personnes par rapport à d'autres personnes ou par rapport à d'autres organismes ne sera diffusée. Aussi, seuls les noms fictifs et les informations qui auront fait l'objet d'un brouillage seront utilisés dans la thèse de doctorat qui sera produite dans le cadre de ce projet et dans les communications écrites ou orales relatives au projet de recherche (par exemple dans des articles, sur des affiches ou lors d'exposés oraux ou encore lors d'activités de formation).

Aussi, afin d'assurer la confidentialité des informations recueillies, les formulaires de consentement signés, le carnet de terrain de même que toute autre information sur support papier qu'il sera jugé nécessaire de garder confidentielle seront conservées sous clé dans un classeur chez l'étudiant-chercheur. Les informations recueillies à l'aide des appareils numériques (l'appareil photographique, le numériseur portatif et la clé USB sécurisée) seront effacées de ces appareils dès qu'elles auront été transférées sur l'ordinateur personnel de l'étudiant-chercheur. Une fois le transfert fait, l'ordinateur et les données sur support numérique seront seulement accessibles avec un mot de passe. Une copie de sécurité de toutes les données numériques sera faite sur un disque dur externe sécurisé avec un mot de passe et exclusivement réservé au projet de recherche. Ce disque dur sera également gardé sous clé dans le même classeur chez l'étudiant-chercheur. Les formulaires de consentement et la liste des noms et des noms fictifs seront détruits dès l'acceptation de la thèse. Toutes les données recueillies dans le cadre de cette recherche seront conservées après l'acceptation de la thèse pour d'éventuelles analyses secondaires. Elles seront détruites au plus tard 10 ans après l'acceptation de la thèse.

Les données recueillies ont des chances de servir pour des analyses secondaires. Elles pourront être utilisées de nouveau par l'étudiant-chercheur, par les membres de son équipe de direction ou par des étudiantes et étudiants sous leur direction. Seules les données anonymes et ayant fait l'objet d'un brouillage seront rendues disponibles pour des analyses secondaires. Ces données pourront également faire l'objet d'une utilisation secondaire pour d'éventuelles formations sur les méthodes d'enquête des pratiques de l'écrit et de l'apprentissage de l'écrit à l'âge adulte.

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

Dans le contexte de cette recherche, l'organisme et les personnes impliqués dans l'enquête de terrain sont exposés à des risques minimaux et à plusieurs bénéfices. Le recueil des données sera fait dans le plus grand respect de l'intégrité de l'organisme et des personnes. La collaboration demandée ne donne lieu à aucune compensation financière. Le principal inconvénient pour les personnes impliquées dans l'enquête de terrain concerne le temps qui leur sera demandé pour y participer. En plus de bénéficier de résultats de recherche que nous nous engageons à vous faire connaître

une fois le projet terminé, votre organisme contribuera à l'avancement des connaissances sur les pratiques de l'écrit et l'apprentissage de l'écrit à l'âge adulte.

De plus, les personnes impliquées dans cette recherche sont susceptibles de bénéficier de leur participation. Dans le cadre d'entretiens, parler de leurs usages de l'écrit peut, en effet, amener les participantes et participants à prendre conscience et à mieux connaître l'éventail des pratiques de l'écrit, dont l'apprentissage de certaines est crucial pour la réussite des activités de formation de MPAS. Pour les personnes qui interviennent auprès des jeunes mères, cette prise de conscience peut les amener à vouloir changer leur intervention. Pour les jeunes mères, on peut penser, comme l'a montré une autre recherche ethnographique (Bélisle, 2004), que les questions suscitées par les pratiques de l'écrit de l'étudiant-chercheur (comme la lecture de documents et l'écriture dans son carnet de terrain) et le fait qu'il soit lui-même un adulte en formation amèneront certaines de ces jeunes femmes à prendre conscience de la pertinence de la lecture et de l'écriture dans les activités de formation comme dans la vie de tous les jours.

Que faire si vous avez des questions concernant ce projet de recherche?

Si vous avez des questions concernant ce projet ou afin de nous faire connaître votre intérêt pour que votre organisme y participe, n'hésitez pas à communiquer avec Jean-Pierre Mercier, le responsable de ce projet. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Serge Striganuk, président du comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke, au 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à : ethique.ess@usherbrooke.ca.

Jean-Pierre Mercier, étudiant-chercheur
CÉRTA, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Formulaire de consentement à l'intention du gestionnaire de l'établissement

J'ai pris connaissance des lettres d'information et des formulaires de consentement du projet **Pratiques de l'écrit de jeunes mères dans la mesure Ma place au soleil**. J'ai compris qu'il s'agit d'un projet de recherche auquel l'organisme que je représente est appelé à collaborer de la mi-septembre 2012 à la fin mai 2013 et que ce projet se déroulera dans l'établissement sous ma responsabilité selon le calendrier de travail présenté. J'ai également compris que ma collaboration est sollicitée pour faciliter la prise de contact avec la personne responsable de MPAS, avec les personnes qui interviennent auprès des jeunes mères dans les activités de formation de MPAS et avec les jeunes mères qui participent à ces activités de formation. J'ai aussi compris que ma collaboration est sollicitée pour rendre disponible un lieu pour mener des entretiens et pour autoriser que les entretiens avec les personnes intervenant dans la formation de MPAS se fassent pendant les heures de travail. J'accepte enfin de rendre disponible un local pouvant accueillir un groupe afin de tenir deux rencontres de restitution des analyses préliminaires qui se tiendront en mai 2013.

J'ai pris connaissance des inconvénients et des bienfaits de la participation au projet de recherche pour l'organisme, les jeunes mères et les personnes qui interviennent auprès d'elles. J'ai compris que les résultats de recherche diffusés resteront anonymes. J'ai compris que je peux communiquer en tout temps avec Jean-Pierre Mercier, l'étudiant-chercheur responsable de ce projet ou avec Serge Striganuk, du comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke.

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

Au nom de l'organisme que je représente, j'accepte librement de collaborer à ce projet de recherche.

Direction de l'organisme Signature :	Responsable du projet de recherche Signature :
Nom :	Nom : Jean-Pierre Mercier, étudiant-chercheur, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
Date :	Date :
Adresse courriel :	Adresses courriel : Serge Striganuk : ethique.ess@usherbrooke.ca 819-821-8000, poste 62644

Lettre d'information à l'intention des personnes intervenant dans Ma place au soleil

PROJET DE RECHERCHE

Pratiques de l'écrit de jeunes mères dans la mesure Ma place au soleil

Jean-Pierre Mercier, étudiant-chercheur, Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA), Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Équipe de direction du projet de recherche :

Rachel Bélisle, professeure-chercheuse et Olivier Dezutter, professeur-chercheur

INVITATION A PARTICIPER AU PROJET DE RECHERCHE

Madame, Monsieur,

Nous vous invitons à participer à une recherche menée auprès des jeunes mères qui participent aux activités de formation de Ma place au soleil (MPAS) et auprès des personnes qui interviennent dans le cadre de ces activités. Le but de ce projet est de documenter les pratiques de l'écrit dans les activités de formation de MPAS et de mieux comprendre comment les jeunes mères apprennent ces pratiques de l'écrit à travers leur participation aux activités de formation. La direction du centre d'éducation des adultes a accepté de collaborer à cette recherche et que les personnes intervenant dans MPAS participent à cette recherche pendant les heures de travail.

Votre participation à ce projet consiste à collaborer à une étude de cas. Cette étude de cas sera écrite à partir d'informations recueillies par observation, entretiens informels, prise de photographies, collecte de documents, entretiens semi-dirigés et par une rencontre de groupe. Ces méthodes pour recueillir de l'information impliquent que des séances de terrain sont prévues sur les lieux de formation (par exemple, une salle de cours, un laboratoire d'ordinateurs, ou le lieu d'une sortie éducative). D'ici la fin du mois de mai 2012, l'étudiant-chercheur sera présent dans le centre de deux à trois fois par semaine, chaque fois pour une durée variant de deux à quatre heures. Au cours des séances de terrain, cinq personnes parmi vous seront invitées à participer à un entretien semi-dirigé qui durera environ 90 minutes. Ces entretiens semi-dirigés se dérouleront sur les lieux de formation. Ils se dérouleront en décembre 2012 et en janvier 2013 à un moment qui conviendra le plus aux personnes. Aussi, au mois de mai 2013, lors d'une rencontre de groupe d'une durée d'une à deux heures avec les personnes qui interviennent dans la formation de Ma place au soleil, les premières analyses seront montrées à celles intéressées à en prendre connaissance et à les commenter.

Qu'est-ce que l'étudiant-chercheur fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne ayant participé à cette recherche, les informations recueillies demeureront confidentielles et anonymes. Lors de la

transcription des informations, des noms fictifs vous seront donnés de même qu'aux personnes que vous nommerez et au centre d'éducation des adultes où la formation de MPAS est donnée. Les informations qui pourraient mener à vous identifier seront éliminées ou brouillées (comme un nom identifiant l'appartenance ou la source d'un document ou encore les particularités locales ou régionales permettant d'identifier le centre d'éducation des adultes où vous intervenez). Ces précautions permettront de préserver votre anonymat. Aussi, seuls les noms fictifs et les informations qui auront fait l'objet d'un brouillage seront utilisés dans les communications écrites ou orales relatives au projet de recherche (par exemple, dans la thèse de doctorat de l'étudiant-chercheur, dans des articles, sur des affiches ou lors d'exposés oraux ou encore d'activités de formation).

Aussi, afin d'assurer la confidentialité des informations recueillies, les informations sur support papier seront conservées sous clé dans un classeur. Les informations recueillies à l'aide des appareils numériques (appareil photographique, numériseur portatif, clé USB et enregistreuse) seront effacées de ces appareils dès qu'elles auront été transférées sur l'ordinateur de l'étudiant-chercheur. Une fois le transfert fait, l'ordinateur et les données sur support numérique seront seulement accessibles avec un mot de passe. Une copie de sécurité de toutes les données numériques sera faite sur un disque dur externe sécurisé avec un mot de passe et exclusivement réservé au projet de recherche. Ce disque dur sera également gardé sous clé dans le même classeur.

Les informations recueillies pourront servir à des analyses secondaires. Elles pourront être utilisées par l'étudiant-chercheur, par les membres de son équipe de direction ou par des étudiantes et étudiants sous leur direction. Seules les informations anonymes et ayant fait l'objet d'un brouillage seront rendues disponibles pour des analyses secondaires. Ces informations pourront également faire l'objet d'une utilisation secondaire pour d'éventuelles formations sur les méthodes d'enquête des pratiques de l'écrit et de l'apprentissage de l'écrit à l'âge adulte.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Il vous est aussi possible de participer seulement à certains volets de cette recherche. Par exemple, il se peut que vous acceptiez de faire partie de l'observation et d'avoir une conversation avec l'étudiant-chercheur à propos de la lecture et de l'écriture, mais refusiez qu'il recueille les documents que vous lisez, écrivez ou utilisez.

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

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de mesures ou programmes comme Ma place au soleil et à leur amélioration est un bénéfice prévu. Vous pourrez, dans le cadre d'une recherche indépendante, aider à identifier ce qui fonctionne bien ou moins bien. De plus, si vous participez à un entretien, celui-ci

vous aidera à prendre du recul et à donner de la valeur à vos expériences, entre autres celles qui impliquent l'utilisation de la lecture et de l'écriture. Le seul inconvénient est le temps requis pour les échanges avec l'étudiant-chercheur. Votre participation à la recherche ne donne lieu à aucune compensation financière. Il s'agit d'une recherche tout à fait indépendante d'Emploi-Québec et du centre d'éducation des adultes et aucun d'eux n'aura accès aux données qui pourraient permettre de vous identifier.

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

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec l'étudiant-chercheur aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Signature de l'étudiant-chercheur
Jean-Pierre Mercier, étudiant-chercheur
CÉRTA, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Date de la signature

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES PERSONNES INTERVENANT DANS MA PLACE AU SOLEIL

*J'ai lu et compris la lettre d'information au sujet du projet **Pratiques de l'écrit de jeunes mères dans la mesure Ma place au soleil**. J'ai compris que ma collaboration est sollicitée pour une durée approximative de cinq heures réparties du mois d'octobre 2012 au mois de mai 2012. J'ai compris que l'étudiant-chercheur prendra les mesures nécessaires pour atténuer les risques liés à la participation au projet de recherche. Par exemple, il limitera ses interactions pour déranger le moins possible le cours normal des activités de formation et n'entreprendra pas de relations exclusives avec des participantes ou participants ni avec les personnes intervenantes, il leur montrera son carnet de terrain à leur demande ou n'y notera rien si le faire les indispose, aucune personne ne sera photographiée et aucune photographie des lieux ne sera intégrée dans les communications relatives au projet de recherche, chaque fois la permission sera demandée aux participantes ou participants de même qu'aux personnes intervenantes de recueillir un document utilisé dans la formation de MPAS. J'ai compris que les résultats de recherche seront diffusés dans des revues professionnelles ou scientifiques ou lors de colloques ou de formations et qu'ils resteront anonymes. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

-
- J'accepte que l'étudiant-chercheur m'inclue dans l'observation de notre groupe pendant les activités de formation de Ma place au soleil.*
 - J'accepte d'entrer en conversation avec l'étudiant-chercheur.*
 - J'accepte que des documents sur support papier ou sur support numérique que je lis, écris ou utilise dans les activités de formation de Ma place au soleil soient recueillis et je comprends que l'étudiant-chercheur me demandera chaque fois la permission de les recueillir.*
 - J'accepte de participer à l'entretien semi-dirigé.*
 - J'accepte de participer à la rencontre de présentation des premières analyses.*

Personne intervenante

Signature :

Nom :

Date :

**S.V.P., signez les deux copies.
Conservez une copie et remettez l'autre à l'étudiant-chercheur**

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 participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Serge Striganuk, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à : ethique.ess@usherbrooke.ca.

Lettre d'information à l'intention des participantes à Ma place au soleil

PROJET DE RECHERCHE

Pratiques de l'écrit de jeunes mères dans la mesure Ma place au soleil

Jean-Pierre Mercier, étudiant-chercheur, Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA), Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Équipe de direction du projet de recherche :

Rachel Bélisle, professeure-chercheuse et Olivier Dezutter, professeur-chercheur

INVITATION A PARTICIPER AU PROJET DE RECHERCHE

Madame,

Nous vous invitons à participer à une recherche menée auprès des participantes et participants aux activités de formation de Ma place au soleil et auprès des personnes qui interviennent dans le cadre de ces activités. Le but de ce projet est de documenter les pratiques de l'écrit des participantes dans les activités de formation et de mieux comprendre comment elles apprennent de nouvelles pratiques de l'écrit. La direction du centre d'éducation des adultes a accepté de collaborer à cette recherche.

Votre participation à ce projet consiste à collaborer à une étude de cas. Cette étude de cas sera écrite à partir d'informations recueillies par observation, entretiens informels, prise de photographies, collecte de documents, entretiens semi-dirigés et par une rencontre de groupe. Ces méthodes pour recueillir de l'information impliquent que des séances de terrain sont prévues sur les lieux de formation (par exemple, une salle de cours, un laboratoire d'ordinateurs, ou le lieu d'une sortie éducative). D'ici la fin du mois de mai 2012, l'étudiant-chercheur sera présent dans le centre de deux à trois fois par semaine, chaque fois pour une durée variant de deux à quatre heures. Au cours des séances de terrain, au moins 12 personnes parmi vous seront invitées à participer à un entretien semi-dirigé qui durera environ 90 minutes. Ces entretiens semi-dirigés se dérouleront sur les lieux de formation. Ils se dérouleront en décembre 2012 et en janvier 2013 à un moment qui conviendra le plus aux personnes. Aussi, au mois de mai 2013, lors d'une rencontre de groupe d'une durée d'une à deux heures avec les participantes Ma place au soleil, les premières analyses seront montrées à celles intéressées à en prendre connaissance et à les commenter.

Qu'est-ce que l'étudiant-chercheur fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne ayant participé à cette recherche, les informations recueillies demeureront confidentielles et anonymes. Lors de la transcription des informations, des noms fictifs vous seront donnés de même qu'aux personnes que vous nommerez et au centre d'éducation des adultes où la formation de Ma place au soleil est donnée. Les informations qui pourraient mener à vous identifier seront éliminées ou brouillées (comme un nom identifiant l'appartenance ou

la source d'un document ou encore les particularités locales ou régionales permettant d'identifier le centre d'éducation des adultes où vous suivez votre formation). Ces précautions permettront de préserver votre anonymat. Aussi, seuls les noms fictifs et les informations qui auront fait l'objet d'un brouillage seront utilisés dans les communications écrites ou orales relatives au projet de recherche (par exemple, dans la thèse de doctorat de l'étudiant-chercheur, dans des articles, sur des affiches ou lors d'exposés oraux ou encore d'activités de formation).

Aussi, afin d'assurer la confidentialité des informations recueillies, les informations sur support papier seront conservées sous clé dans un classeur. Les informations recueillies à l'aide des appareils numériques (appareil photographique, numériseur portable, clé USB et enregistreuse) seront effacées de ces appareils dès qu'elles auront été transférées sur l'ordinateur de l'étudiant-chercheur. Une fois le transfert fait, l'ordinateur et les données sur support numérique seront seulement accessibles avec un mot de passe. Une copie de sécurité de toutes les données numériques sera faite sur un disque dur externe sécurisé avec un mot de passe et exclusivement réservé au projet de recherche. Ce disque dur sera également gardé sous clé dans le même classeur.

Les informations recueillies pourront servir à des analyses secondaires. Elles pourront être utilisées par l'étudiant-chercheur, par les membres de son équipe de direction ou par des étudiantes et étudiants sous leur direction. Seules les informations anonymes et ayant fait l'objet d'un brouillage seront rendues disponibles pour des analyses secondaires. Ces informations pourront également faire l'objet d'une utilisation secondaire pour d'éventuelles formations sur les méthodes d'enquête des pratiques de l'écrit et de l'apprentissage de l'écrit à l'âge adulte.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Votre décision de participer ou non n'affectera en rien les services reçus dans le cadre de la formation de Ma place au soleil. Il vous est aussi possible de participer seulement à certains volets de cette recherche. Par exemple, il se peut que vous acceptiez de faire partie de l'observation et d'avoir une conversation avec l'étudiant-chercheur à propos de la lecture et de l'écriture, mais refusiez qu'il recueille les documents que vous lisez, écrivez ou utilisez. Il se peut aussi que vous refusiez au départ de faire partie du projet de recherche, mais que vous changiez d'idée en cours de route. Le cas échéant, il sera possible de commencer à participer après le début de la recherche.

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

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de mesures ou programmes comme Ma place au soleil et à leur amélioration est un bénéfice prévu. Vous pourrez, dans le cadre d'une recherche indépendante, aider à identifier ce qui fonctionne bien ou moins bien. De plus, si vous participez à un entretien, celui-ci

vous aidera à prendre du recul et à donner de la valeur à vos expériences, entre autres celles qui impliquent l'utilisation de la lecture et de l'écriture. Le seul inconvénient est le temps requis pour les échanges avec l'étudiant-chercheur. Votre participation à la recherche est comprise dans votre participation à Ma place au soleil et elle ne donne lieu à aucune compensation financière supplémentaire. Il s'agit d'une recherche tout à fait indépendante d'Emploi-Québec et du centre d'éducation des adultes et aucun d'eux n'aura accès aux données qui pourraient permettre de vous identifier.

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

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec l'étudiant-chercheur aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Signature de l'étudiant-chercheur
Jean-Pierre Mercier, étudiant-chercheur
CÉRTA, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Date de la signature

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES PARTICIPANTES À MA PLACE AU SOLEIL

*J'ai lu et compris la lettre d'information au sujet du projet **Pratiques de l'écrit de jeunes mères dans la mesure Ma place au soleil**. J'ai compris que ma collaboration est sollicitée pour une durée approximative de cinq heures réparties du mois d'octobre 2012 au mois de mai 2013. J'ai compris que l'étudiant-chercheur prendra les mesures nécessaires pour atténuer les risques liés à la participation au projet de recherche. Par exemple, il limitera ses interactions pour déranger le moins possible le cours normal des activités de formation et n'entreprendra pas de relations exclusives avec des participantes ou participants ni avec les personnes intervenantes, il leur montrera son carnet de terrain à leur demande ou n'y notera rien si le faire les indispose, aucune personne ne sera photographiée et aucune photographie des lieux ne sera intégrée dans les communications relatives au projet de recherche, chaque fois la permission sera demandée aux participantes ou participants de même qu'aux personnes intervenantes de recueillir un document utilisé dans la formation de MPAS. J'ai compris que les résultats de recherche seront diffusés dans des revues professionnelles ou scientifiques ou lors de colloques ou de formations et qu'ils resteront anonymes. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

-
- J'accepte que l'étudiant-chercheur m'inclue dans l'observation de notre groupe pendant les activités de formation de Ma place au soleil.*
 - J'accepte d'entrer en conversation avec l'étudiant-chercheur.*
 - J'accepte que des documents sur support papier ou sur support numérique que je lis, écris ou utilise dans les activités de formation de Ma place au soleil soient recueillis et je comprends que l'étudiant-chercheur me demandera chaque fois la permission de les recueillir.*
 - J'accepte de participer à l'entretien semi-dirigé.*
 - J'accepte de participer à la rencontre de présentation des premières analyses.*

Participante

Signature :

Nom :

Date :

**S.V.P., signez les deux copies.
Conservez une copie et remettez l'autre à l'étudiant-chercheur**

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 participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Serge Striganuk, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à : ethique.ess@usherbrooke.ca.

Lettre d'information à l'intention des participants à Ma place au soleil

PROJET DE RECHERCHE

Pratiques de l'écrit de jeunes mères dans la mesure Ma place au soleil

Jean-Pierre Mercier, étudiant-chercheur, Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA), Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Équipe de direction du projet de recherche :

Rachel Bélisle, professeure-chercheuse et Olivier Dezutter, professeur-chercheur

INVITATION A PARTICIPER AU PROJET DE RECHERCHE

Monsieur,

Nous vous invitons à participer à une recherche menée auprès des participantes et participants aux activités de formation de Ma place au soleil et auprès des personnes qui interviennent dans le cadre de ces activités. Le but de ce projet est de documenter les pratiques de l'écrit des participantes dans les activités de formation et de mieux comprendre comment elles apprennent de nouvelles pratiques de l'écrit. La direction du centre d'éducation des adultes a accepté de collaborer à cette recherche.

Votre participation à ce projet consiste à collaborer à une étude de cas. Cette étude de cas sera écrite à partir d'informations recueillies par observation, entretiens informels, prise de photographies, collecte de documents, entretiens semi-dirigés et par une rencontre de groupe. Ces méthodes pour recueillir de l'information impliquent que des séances de terrain sont prévues sur les lieux de formation (par exemple, une salle de cours, un laboratoire d'ordinateurs, ou le lieu d'une sortie éducative). D'ici la fin du mois de mai 2012, l'étudiant-chercheur sera présent dans le centre de deux à trois fois par semaine, chaque fois pour une durée variant de deux à quatre heures.

Qu'est-ce que l'étudiant-chercheur fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne ayant participé à cette recherche, les informations recueillies demeureront confidentielles et anonymes. Lors de la transcription des informations, des noms fictifs vous seront donnés de même qu'aux personnes que vous nommerez et au centre d'éducation des adultes où la formation de Ma place au soleil est donnée. Les informations qui pourraient mener à vous identifier seront éliminées ou brouillées (comme un nom identifiant l'appartenance ou la source d'un document ou encore les particularités locales ou régionales permettant d'identifier le centre d'éducation des adultes où vous suivez votre formation). Ces précautions permettront de préserver votre anonymat. Aussi, seuls les noms fictifs et les informations qui auront fait l'objet d'un brouillage seront utilisés dans les communications écrites ou orales relatives au projet de recherche (par exemple, dans la thèse de doctorat de l'étudiant-chercheur, dans des articles, sur des affiches ou lors d'exposés oraux ou encore d'activités de formation).

Aussi, afin d'assurer la confidentialité des informations recueillies, les informations sur support papier seront conservées sous clé dans un classeur. Les informations recueillies à l'aide des appareils numériques (appareil photographique, numériseur portatif, clé USB et enregistreuse) seront effacées de ces appareils dès qu'elles auront été transférées sur l'ordinateur de l'étudiant-chercheur. Une fois le transfert fait, l'ordinateur et les données sur support numérique seront seulement accessibles avec un mot de passe. Une copie de sécurité de toutes les données numériques sera faite sur un disque dur externe sécurisé avec un mot de passe et exclusivement réservé au projet de recherche. Ce disque dur sera également gardé sous clé dans le même classeur.

Les informations recueillies pourront servir à des analyses secondaires. Elles pourront être utilisées par l'étudiant-chercheur, par les membres de son équipe de direction ou par des étudiantes et étudiants sous leur direction. Seules les informations anonymes et ayant fait l'objet d'un brouillage seront rendues disponibles pour des analyses secondaires. Ces informations pourront également faire l'objet d'une utilisation secondaire pour d'éventuelles formations sur les méthodes d'enquête des pratiques de l'écrit et de l'apprentissage de l'écrit à l'âge adulte.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Votre décision de participer ou non n'affectera en rien les services reçus dans le cadre de la formation de Ma place au soleil. Il vous est aussi possible de participer seulement à certains volets de cette recherche. Par exemple, il se peut que vous acceptiez de faire partie de l'observation et d'avoir une conversation avec l'étudiant-chercheur à propos de la lecture et de l'écriture, mais refusez qu'il recueille les documents que vous lisez, écrivez ou utilisez. Il se peut aussi que vous refusez au départ de faire partie du projet de recherche, mais que vous changiez d'idée en cours de route. Le cas échéant, il sera possible de commencer à participer après le début de la recherche.

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

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de mesures ou programmes comme Ma place au soleil et à leur amélioration est un bénéfice prévu. Vous pourrez, dans le cadre d'une recherche indépendante, aider à identifier ce qui fonctionne bien ou moins bien. De plus, si vous participez à un entretien, celui-ci vous aidera à prendre du recul et à donner de la valeur à vos expériences, entre autres celles qui impliquent l'utilisation de la lecture et de l'écriture. Le seul inconvénient est le temps requis pour les échanges avec l'étudiant-chercheur. Votre participation à la recherche est comprise dans votre participation à Ma place au soleil et elle ne donne lieu à aucune compensation financière supplémentaire. Il s'agit d'une recherche tout à fait indépendante d'Emploi-Québec et du centre d'éducation des

adultes et aucun d'eux n'aura accès aux données qui pourraient permettre de vous identifier.

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

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec l'étudiant-chercheur aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Signature de l'étudiant-chercheur

Jean-Pierre Mercier, étudiant-chercheur

CÉRTA, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Date de la signature

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES PARTICIPANTS À MA PLACE AU SOLEIL

*J'ai lu et compris la lettre d'information au sujet du projet **Pratiques de l'écrit de jeunes mères dans la mesure Ma place au soleil**. J'ai compris que ma collaboration est sollicitée pour une durée approximative d'une heure à deux heures réparties du mois d'octobre 2012 au mois de mai 2013. J'ai compris que l'étudiant-chercheur prendra les mesures nécessaires pour atténuer les risques liés à la participation au projet de recherche. Par exemple, il limitera ses interactions pour déranger le moins possible le cours normal des activités de formation et n'entreprendra pas de relations exclusives avec des participantes ou participants ni avec les personnes intervenantes, il leur montrera son carnet de terrain à leur demande ou n'y notera rien si le faire les indispose, aucune personne ne sera photographiée et aucune photographie des lieux ne sera intégrée dans les communications relatives au projet de recherche, chaque fois la permission sera demandée aux participantes ou participants de même qu'aux personnes intervenantes de recueillir un document utilisé dans la formation de MPAS. J'ai compris que les résultats de recherche seront diffusés dans des revues professionnelles ou scientifiques ou lors de colloques ou de formations et qu'ils resteront anonymes. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

-
- J'accepte que l'étudiant-chercheur m'inclue dans l'observation de notre groupe pendant les activités de formation de Ma place au soleil.*
 - J'accepte d'entrer en conversation avec l'étudiant-chercheur.*
 - J'accepte que des documents sur support papier ou sur support numérique que je lis, écris ou utilise dans les activités de formation de Ma place au soleil soient recueillis et je comprends que l'étudiant-chercheur me demandera chaque fois la permission de les recueillir.*

Participant

Signature :

Nom :

Date :

**S.V.P., signez les deux copies.
Conservez une copie et remettez l'autre à l'étudiant-chercheur**

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 participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Serge Striganuk, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à : ethique.ess@usherbrooke.ca.

ANNEXE C – LISTE DES PRÉNOMS ET DES CONSENTEMENTS

Ce tableau dresse la liste des prénoms fictifs et des consentements donnés par les personnes interlocutrices et par la personne gestionnaire du site enquêté

Personnes inter-locutrices	Date à laquelle le consentement a été donné selon la méthode				
	Observation	Entretien informel	Documents	Entretien semi-dirigé	Restitution
Alexia	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15
Alia	2012/10/18	2012/10/18	2012/10/18	2012/10/18	2012/10/18
Alice	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15		
Amélia	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15	
Amélie	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15
Annabelle	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15
Ariane	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15
Audrey	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15		
Caroline			2013/04/03		
Cédric	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15		
Édith	2012/10/15		2012/10/15		
Éliane	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15
Élise	2012/10/18	2012/10/18	2012/10/18	2012/10/18	2012/10/18
Élodie	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15
Éloïse	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15	
Émilie	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15		
Esther	2012/10/15		2012/10/15		
Frédéric	2012/10/22	2012/10/18	2012/10/18		
Gaëlle	2012/10/30	2012/10/30	2012/10/30	2012/10/30	
Jennifer	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15
Julie	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15
Karina	2012/10/18	2012/10/18	2012/10/18	2012/10/18	2012/10/18
Marie-Lyne	2013/01/16	2013/01/16	2013/01/16		2013/01/16
Mélissa	2013/02/13	2013/02/13	2013/02/13		2013/02/13
Noémie	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15
Patricia			2013/04/03		
Sandra	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15	
Stéphanie	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15
Tessa	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15	2012/10/15	

Personnes intervenantes	Observation	Entretien informel	Documents	Entretien semi-dirigé	Restitution
Alison	2012/10/05	2012/10/05		2012/10/05	
Anne	2012/10/05	2012/10/05	2012/10/05	2012/10/05	2012/10/05
Isabelle	2012/10/24	2012/10/24	2012/10/24	2012/10/24	2012/10/24
Jacynthe	2013/03/20	2013/03/20	2013/03/20		
Louise	2012/10/05	2012/10/05	2012/10/05	2012/10/05	2012/10/05
Marie-Louise	2013/03/20	2013/03/20	2013/03/20		
Patrick	2012/10/05	2012/10/05	2012/10/05	2012/10/05	2012/10/05
Sylvain	2013/01/18	2013/01/18	2013/01/18		
Personne gestionnaire	2012/08/21				

ANNEXE D – DÉROULEMENT DE L'ENQUÊTE DE TERRAIN

Tableau synthèse du déroulement de l'enquête de terrain

Vague 1 – 5 au 31 octobre 2012

Séances	Dates	Activités couvertes	Méthodes déployées
Séance 1	2012-10-05 1 h 30	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontre d'information au personnel du Centre Nouveaux Mondes • Rencontre d'information avec le groupe de personnes intervenantes de MPAS et signature des formulaires de consentement 	Observation Entretiens informels
Séance 2	2012-10-09 0 h 45	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontre d'information (brève) avec le groupe de MPAS 	
Séance 3	2012-10-15 3 h	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontre d'information (longue) avec le groupe de MPAS et signature des formulaires de consentement, le cas échéant 	
Séance 4	2012-10-18 2 h 30	<ul style="list-style-type: none"> • Cours de français 	Observation Entretiens informels Photographies des lieux Collecte de documents
Séance 5	2012-10-22 3 h	<ul style="list-style-type: none"> • Cours de mathématique 	
Séance 6	2012 2 h 45	<ul style="list-style-type: none"> • Cours d'intégration socioprofessionnelle (visite au Salon carrières) 	
Séance 7	2012-10-29 2 h 15	<ul style="list-style-type: none"> • Cours d'intégration socioprofessionnelle 	
Séance 8	2012-10-30 2 h 30	<ul style="list-style-type: none"> • Cours d'anglais 	
Séance 9	2012-10-31 3 h 30	<ul style="list-style-type: none"> • Cours de mathématique (visite du Centre de démonstrations scientifiques) 	
Total : 9	21 h 45		

Vague 2 – 12 novembre au 21 décembre 2012

Séances	Dates	• Activités couvertes	Méthodes déployées
Séance 10	2012-11-12 0 h 30	• Rencontre brève et à des moments séparés avec Isabelle, Patrick et Louise.	Observation Entretiens informels Photographies des lieux Collecte de documents
Séance 11	2012-11-20 2 h 30	• Rencontre bilan du début de la formation de MPAS en présence du groupe de personnes interlocutrices	
Séance 12	2012-11-21 5 h	• Cours d'ISP : résultats du test GROUPE (am) • Cours de mathématique (pm)	
Séance 13	2012-11-26 2 h 30	• Cours de français	
Séance 14	2012-11-27 1 h 20	• Réunion d'équipe du groupe de personnes intervenantes	
Séance 15	2012-11-28 2 h 10	• Cours d'ISP, atelier du GRAPPE	
Séance 16	2012-11-30 2 h 15	• Cours d'anglais (deux émissions d'anglais : Les Frères Scott)	
Séance 17	2012-12-03 2 h 45	• Cours d'ISP (visite de l'École d'Hôtellerie)	
Séance 18	2012-12-04 1 h 15	• Rencontre de recrutement de 12 jeunes mères à participer à l'entretien semi-dirigé	
Séance 19	2012-12-21 6 h 30	• Fête de Noël avec les jeunes mères et les personnes intervenantes	
Total : 10	26h45		

Vague 3 – 8 janvier au 1^{er} février 2013

Séances	Dates	• Activités couvertes	Méthodes déployées
Séance 20	2013-01-08 1 h	• Prises de rendez-vous des entretiens semi-dirigés.	Observation Entretiens informels Photographies des lieux Collecte de documents Entretiens semi-dirigés
Séance 21	2013-01-10 2 h 30	• Entretien semi-dirigé avec Sandra	
Séance 22	2013-01-11 2 h 45	• Entretien semi-dirigé avec Julie	
Séance 23	2013-01-14 7 h	• Entretiens semi-dirigés avec Patrick, Éloïse et Isabelle	
Séance 24	2013-01-15 6 h	• Entretiens semi-dirigés avec Stéphanie et Allison	

Séances	Dates	• Activités couvertes	Méthodes déployées
Séance 25	2013-01-16 5 h 30	• Entretiens semi-dirigés avec Amélia et Noémie	
Séance 26	2013-01-17 8 h	• Entretiens semi-dirigés avec Louise, Élise et Ariane (1de2)	
Séance 27	2013-01-18 7 h 45	• Entretiens semi-dirigés avec Amélie et Anne	
Séance 28	2013-01-21 6 h 30	• Entretiens semi-dirigés avec Ariane (2de2), Tessa et Éliane	
Séance 29	2013-01-22 1 h 25	• Entretien semi-dirigé avec Jennifer déplacé au 24, bloc A	
Séance 30	2013-01-24 4 h 25	• Les entretiens semi-dirigés avec Jennifer, Émilie et Alexia n'ont pas eu lieu	
Séance 31	2013-01-29 3 h 30	• Observation pendant la Matinée des cégeps. Les entretiens semi-dirigés avec Jennifer, Émilie ou Alexia n'ont pas eu lieu.	
Séance 32	2013-01-31 0 h 10	• Aller-retour pour prise de rendez-vous infructueuse avec Alexia et événements de l'écrit observés.	
Séance 33	2013-02-01 7 h 50	• Entretien semi-dirigé avec Gaëlle	
Total : 14	64h20		

Vague 4 – 14 février au 1^{er} mars 2013

Séances	Dates	• Activités couvertes	Méthodes déployées
Séance 34	2013-02-13 2 h 30	• Cours d'ISP	Observation Entretiens informels Photographies des lieux Collecte de documents (Entretien semi-dirigé-avec Alexia le 14 février 2013)
Séance 35	2013-02-14 5 h 15	• Entretien semi-dirigé avec Alexia	
Séance 36	2013-02-22 2 h 30	• Cours de mathématique	
Séance 37	2013-02-26 2 h 10	• Cours d'anglais	
Séance 38	2013-02-28 4 h	• Cours de français	
Séance 39	2013-03-01 2 h	• Atelier Science (aucune apprenante présente)	
Total : 6	18 h 25		

Vague 5 – 20 mars 2013 au 15 avril 2013

Séances	Dates	• Activités couvertes	Méthodes déployées
Séance 40	2013-03-20 2 h 15	• Atelier sur les compétences parentales (2 ^e)	Observation Entretiens informels Photographies des lieux Collecte de documents Entretien semi-dirigé (2 ^e partie de l'entretien semi-dirigé avec Isabelle)
Séance 41	2013-03-26 1 h 55	• Réunion d'équipe des personnes intervenantes de MPAS	
Séance 42	2013-03-27 5 h 25	• Cours de science et deuxième partie de l'entretien semi-dirigé avec Isabelle	
Séance 43	2013-04-03 2 h 40	• Atelier sur les compétences parentales (4 ^e)	
Séance 44	3 h 15	• Sortie au Salon du livre	
Séance 45	2013-04-15 2 h 30	• Cours d'informatique	
Total : 6	18 heures		

Vague 6 – 15 au 30 mai 2013

Séances	Dates	• Activités couvertes	Méthodes déployées
Séance 46	2013-05-15 2 h 15	• Cours d'informatique	Observation Entretiens informels Photographies des lieux Collecte de documents
Séance 47	2013-05-17 5 h 25	• Journée de la famille	
Séance 48	2013-05-29 2 h 45	• Rencontre de restitution avec les personnes intervenantes	
Séance 49	2013-05-30 3 h 20	• Rencontre de restitution avec les jeunes mères	
Total : 4	13 h 45		

49 séances de terrain totalisant 163 h 30, soit une moyenne de 3 h30 par séances de terrain.

ANNEXE E – LISTE DES ATTRIBUTS

Le nœud de classement comporte deux types d'informations attribués aux apprenantes : des informations d'ordre sociodémographique et des informations liées à l'objet d'étude et jugées utiles pour affiner le travail d'analyse. Ces informations ont été systématiquement recueillies auprès des 13 apprenantes qui ont participé à l'entretien semi-dirigé. Concernant les autres apprenantes du groupe, ces informations ont été recueillies par les autres méthodes déployées et elles ont été compilées au fur et à mesure de l'avancement de l'enquête de terrain. Voici la liste des informations attribuées aux apprenantes du groupe de MPAS.

LISTE DES ATTRIBUTS

Variables générales

Âge de l'apprenante

Âge des jeunes mères (16 à 25 ans, par tranches de 2 ans) au moment de l'entretien semi-dirigé (janvier-février 2013).

Niveau de scolarité en octobre 2012

Niveau de scolarité de l'apprenante (le plus élevé pour un cours réussi) en octobre 2013 (début de MPAS).

Niveau de scolarité en février 2013

Niveau de scolarité de l'apprenante (le plus élevé pour un cours réussi) en février 2013 (milieu de MPAS).

Niveau de scolarité en mai 2013

Niveau de scolarité de l'apprenante (le plus élevé pour un cours réussi) à la fin du mois de mai 2013 (un mois avant la fin de la première année de MPAS).

Nombre d'enfants

Nombre d'enfants de la jeune mère.

Âge et genre de chaque enfant

Âge et genre de chaque enfant.

Constitution du ménage

Constitution du ménage : vit seule avec son enfant ou ses enfants; vit avec son enfant ou ses enfants et un adulte ou plusieurs adultes; vit sans son enfant et avec un ou plusieurs adultes; autre situation.

Variables spécifiques**Possession d'un téléphone cellulaire**

L'apprenante a un téléphone cellulaire (oui, non), au sens où elle a accès à un téléphone cellulaire, l'utilise et se déplace avec celui-ci, mais non au sens où elle emprunte un téléphone cellulaire à l'occasion.

Accès à un ordinateur à la maison

L'apprenante a accès à un ordinateur à la maison (oui, non).

Accès à l'internet à la maison

L'apprenante a accès à l'internet à la maison.

Utilise Facebook

L'apprenante utilise un compte Facebook.

Participation à la FGA avant MPAS

L'apprenante a participé à la Formation générale des adultes dans un centre d'éducation des adultes avant MPAS (oui ou non).

Mois de début de la participation à MPAS

Est compilée ici la date de début de participation à la formation de MPAS. Certaines apprenantes ont commencé leur participation après le mois d'octobre, soit après la majorité des apprenantes du groupe.

Suspension de la participation à MPAS

L'apprenante est suspendue de la formation. Les raisons évoquées sont d'ordre comportemental. La suspension survient après une intervention de la direction du centre d'éducation des adultes.

Interruption de la participation à MPAS

La participation à MPAS est interrompue par la participante ou son agente d'Emploi-Québec. Il s'agit ici d'une interruption entraînant la désinscription de l'apprenante à la mesure. Raisons de l'interruption évoquées : taux d'absences trop élevé; préalables à la FP acquis; retour en emploi; problèmes personnels; conflit dans le groupe de MPAS; infraction sur le site.

ANNEXE F – SYNTHÈSE DES FORMULES PÉDAGOGIQUES

Tableau synthèse des formules pédagogiques présentes dans les cours de la formation structurée de MPAS
et dans les activités organisées par le CEA

Formules pédagogiques	Français Anglais Mathématique Physique*	ISP	Informatique	Activités organisées par le CEA
Enseignement modulaire	Formule centrale		Formule centrale, module d'apprentissage de la frappe au clavier	
Aide individualisée	Formule centrale	Formule centrale	Formule centrale	
Ateliers en sous-groupes	Occasionnel pour les contenus jugés difficiles ou pour la préparation à l'examen			
Enseignement magistral	Occasionnel pour contenus touchant le groupe			
Tests diagnostiques, pré-tests et examens	Formules centrales		Formule centrale, examen de méthode du doigté	
Exposé oral	Présent dans l'évaluation			

Formules pédagogiques	Français Anglais Mathématique Physique*	ISP	Informatique	Activités organisées par le CEA
	(français, anglais)			
Dictée	Dictée hebdomadaire à la demande des apprenantes (français)			
Didacticiel	Exercice au besoin ou préparatoire à un examen (français et anglais)			
Distribution du journal	Formule présente			
Jeu ou activité de détente (le vendredi)	Lecture libre à la bibliothèque (français) <i>Sitcoms</i> (anglais) Sudokus (mathématique)			
15 minutes de lecture	Activité volontaire et quotidienne en français			
Romans coup de cœur	Activité volontaire en français			
Concours	Concours littéraire (français)			
Sorties socioculturelles		Pièce de théâtre sur la violence conjugale		Centre de démonstrations Scientifiques Salon du livre
Discussions en groupe		Pour faire le point sur la participation à la formation ou une		

Formules pédagogiques	Français Anglais Mathématique Physique*	ISP	Informatique	Activités organisées par le CEA
		situation problématique (aussi nommées ISP+)		
Ateliers thématiques		Ateliers thématiques avec organismes externes (CLSC, organismes communautaires)		
Grilles d'auto-positionnement et tests de personnalité ou d'intérêts		Formule centrale dans les premières séances d'ISP; usage des résultats pour l'exploration professionnelle sur Repères		
Visites liées à l'exploration professionnelle		Salon carrières Visites d'un centre de formation professionnelle		Matinée des cégeps
Rencontre en milieu de travail		Entretien avec une personne exerçant un métier visé		
Élève d'un jour		Expérimentation d'une formation professionnelle ou technique, plus entretien avec une personne enseignante		
Projet		Projet d'intégration des apprentissages	Formule centrale. Projet personnel d'écriture	

Formules pédagogiques	Français Anglais Mathématique Physique*	ISP	Informatique	Activités organisées par le CEA
			intégrant plusieurs modes : textuel, graphique, sonore ou musical et oral (par exemple, album du groupe de MPAS, de photos de maternité, diaporama sur un sujet d'intérêt)	
Laboratoire d'ordinateurs		Pour l'exploration professionnelle (site Repères) ou autres consultations (ressources externes touchant l'emploi ou la vie domestique)	Central	
Élections du comité de vie étudiante				Formule présente
Ateliers de danse sportive				Formule présente
Défilé de mode contre le racisme				Formule présente
Fêtes		Fête de Noël organisée		Fêtes (Halloween, Noël)

Formules pédagogiques	Français Anglais Mathématique Physique*	ISP	Informatique	Activités organisées par le CEA
		par et pour le groupe de MPAS		
Activités de valorisation		Soulignement de l'assiduité par des méritas et des livres pour enfant donnés en cadeau (mensuel) Remise de certificats de participation et de bourses (fin de l'année)		
Journée de la famille				Formule présente

* Le cours de physique a été couvert lors d'une séance de terrain et une seule jeune mère du groupe y participe.

ANNEXE G – AIDE-MÉMOIRE POUR L'OBSERVATION

Participant·es et participant·s ciblés

- jeunes mères, jeunes pères, personnes intervenantes
- toutes autres personnes impliquées dans les événements de littératie

Lieu

- faire un plan du lieu observé
- photographier le lieu observé
- situer l'établissement dans son environnement
- décrire les divers usages du lieu

Artefacts

- inventorier les artefacts impliqués dans les événements de l'écrit
- numériser ou photographier ces artefacts (demander chaque fois le consentement des personnes)
- décrire l'usage de ces artefacts

Activité

- décrire ce que les personnes font quand l'écrit est en jeu

Éléments à observer

- les cours (français, anglais, mathématique, intégration socioprofessionnelle, science et technologie, histoire et éducation à la citoyenneté)
- les formules pédagogiques (enseignement modulaire, aide individualisée, tutorat, travail en petits groupes, prétests, examens, monitorat, projets collectifs, discussions en groupe, rencontres avec invités, sortie socioculturelles, activités de reconnaissance)
- les demandes et les initiatives en matière de lecture et d'écriture
- les situations non documentées dans les écrits recensés

Stratégies d'observation

- aller à la rencontre des personnes en faisant preuve de discrétion
- prendre place en périphérie du groupe
- être attentif aux signes qui montrent que ma présence est acceptée ou non
- être attentif aux signes non verbaux de malaise
- noter ce que les participant·es et participant·s aux événements de littératie disent dans les événements de littératie; porter attention à leur point de vue
- éviter de prendre des notes si le faire indispose les personnes

ANNEXE H – RÈGLES D'ARCHIVAGE DES SOURCES

Sources	Règles d'archivage des sources
Journal de terrain (S1), incluant :	<p>Intituler comme suit le fichier numérique correspondant au journal de terrain en précisant le numéro de chaque vague de l'enquête de terrain :</p> <p>S1-Journal_de_terrain_MPAS_Vague1</p> <p>Dans le carnet de terrain et dans le journal de terrain, à chaque séance de terrain</p> <ul style="list-style-type: none"> • attribuer le mot SÉANCE en majuscule; • ajouter le numéro de la séance de terrain; • ajouter la date de la séance de terrain; • ajouter l'heure du début et de la fin de la séance de terrain; • par exemple, SÉANCE/1/2012-03-05/12h30à15h30.
• Événements de l'écrit	<p>Dans le journal de terrain, selon la séance de terrain concernée, au volet 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • attribuer l'initiale majuscule É; • ajouter le numéro de l'événement de l'écrit à la suite du numéro de l'événement précédent et continuer ainsi d'une séance de terrain à l'autre; • ajouter la date de l'événement de l'écrit • ajouter l'heure approximative de l'événement; • par exemple, É1/2012-10-15/entre08h10et08h15
• photographies des lieux	<p>Intituler comme suit le fichier numérique correspondant à une photographie :</p> <ul style="list-style-type: none"> • attribuer le mot photo en majuscules; • ajouter un mot nommant le lieu • ajouter le numéro de la photographie relative au lieu; • par exemple, PHOTO_local237_1.
• entretiens informels	<p>Dans le journal de terrain, selon la séance de terrain concernée, au volet 1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • attribuer les initiales majuscules se rapportant aux données produites par entretiens informels, ENTINF; • ajouter le prénom fictif de la personne interlocutrice; • ajouter la date de la séance de terrain pendant laquelle l'entretien informel a été mené; • ajouter l'heure approximative du début et de la fin de l'entretien informel • par exemple, ENTINF/Élise/2012-03-05/15h00à15h30.

Sources	Règles d'archivage des sources
Collecte d'artefacts (S2 et S3)	<p>Intituler comme suit les fichiers numériques correspondant aux documents (artefacts) lus, écrits ou utilisés par les personnes interlocutrices :</p> <ul style="list-style-type: none"> • attribuer les initiales majuscules se rapportant à cette source (S2); • ajouter les initiales majuscules se rapportant au domaine du document (domestique, santé, emploi, loisir, scolaire), dans le cas du domaine scolaire ajouter les initiales majuscule se rapportant à la discipline (FRA, MAT, ANG, ISP, PHY, INFO); • ajouter un mot décrivant le document • ajouter le prénom fictif de la personne interlocutrice auprès de qui le document a été recueilli; • ajouter le numéro du document si le document contient plusieurs parties; • ajouter la date de la séance de terrain pendant laquelle le document a été recueilli; • par exemple, S2_SCOISP_TrueColors_Isabelle_1_2012-10-29. <p>Intituler comme suit les fichiers numériques correspondant aux documents (artefacts) institutionnels :</p> <ul style="list-style-type: none"> • attribuer les initiales majuscules se rapportant à cette source (S3); • ajouter les initiales majuscules se rapportant au domaine du document (domestique, santé, emploi, loisir, scolaire), dans le cas du domaine scolaire ajouter les initiales majuscule se rapportant à la discipline (FRA, MAT, ANG, ISP, PHY, INFO); • ajouter un mot ou abréviation décrivant le document • ajouter le numéro du document; • ajouter la date à laquelle le document a été recueilli; • par exemple, S3_SCOFRN_program_1_2012-03-05.
Entretiens semi-dirigés (S4 et S5)	<p>Intituler comme suit les fichiers numériques des <i>verbatim</i> des entretiens semi-dirigés avec les apprenantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • attribuer les initiales majuscules correspondant à cette source (S4); • ajouter le prénom fictif de l'apprenante interviewée; • ajouter la date de la séance de terrain à laquelle l'entretien semi-dirigé a été mené; • ajouter l'heure du début et de la fin de l'entretien semi-dirigé; • par exemple, S4_Julie_2012-03-05_13h00à14h30.

Sources	Règles d'archivage des sources
	<p>Intituler comme suit les fichiers numériques des <i>verbatim</i> des entretiens semi-dirigés avec les personnes intervenantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • attribuer les initiales majuscules correspondant à cette source (S5); • ajouter le prénom fictif de la personne intervenante interviewée; • ajouter la date de la séance de terrain à laquelle l'entretien semi-dirigé a été mené; • ajouter l'heure du début et de la fin de l'entretien semi-dirigé; <p>par exemple, S5_Louise_2012-03-05_13h00à14h30.</p>
Rencontres de restitution (S6 et S7)	<p>Intituler comme suit le fichier numérique du <i>verbatim</i> de la rencontre de restitution avec les apprenantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • attribuer les initiales majuscules correspondant à cette source (S6); • ajouter la date de la séance de terrain à laquelle la rencontre de restitution a eu lieu; • ajouter l'heure du début et de la fin de la rencontre de restitution; <p>par exemple, S6_2012-03-05_13h00à14h30.</p> <p>Intituler comme suit le fichier numérique du <i>verbatim</i> de la rencontre de restitution avec les personnes intervenantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • attribuer les initiales majuscules correspondant à cette source (S7); • ajouter la date de la séance de terrain à laquelle la rencontre de restitution a eu lieu; • ajouter l'heure du début et de la fin de la rencontre de restitution; <p>par exemple, S7_2012-03-05_13h00à14h30.</p>

ANNEXE I – AIDE-MÉMOIRE POUR LES ENTRETIENS INFORMELS

Personnes interlocutrices

- apprenantes, apprenants et personnes intervenantes
- toutes autres personnes impliquées dans la formation structurée MPAS
- noter tout ce qui concerne les conversations, les mots exactes le plus possible

Éléments sur lesquels faire « glisser » la conversation

- les cours (français, anglais, mathématique, intégration socioprofessionnelle, science et technologie, histoire et éducation à la citoyenneté)
- les formules pédagogiques (enseignement modulaire, aide individualisée, tutorat, travail en petits groupes, prétests, examens, monitorat, projets collectifs, discussions en groupe, rencontres avec invités, sortie socioculturelles, activités de reconnaissance)
- les demandes en matière de lecture et d'écriture
- les initiatives en matière de lecture et d'écriture
- des situations non documentées dans les écrits recensés

Stratégies de conversation orientée

- partir de ce que la personne fait, dit, de ses préoccupations et intérêts
- entrer en conversation sans poser de question
- privilégier l'écoute et une conversation souple
- attendre « en cas de silence qui appellent le silence le plus compréhensif possible (lorsque l'enquêté cherche ses mots, il veut se reprendre) » (Bruneteaux et Lanzarini, 1998, p. 176)
- ne pas être dupe, m'opposer minimalement comme dans une conversation « ordinaire »
- m'adapter à la personne (ses peurs, son agressivité, ses digressions, etc.)
- m'adapter aux perturbations dans la conversation (par exemple, continuer en parlant à une personne qui entre dans la conversation, m'éloigner si la personne répond à un appel téléphonique, etc.)
- essayer d'obtenir des informations par des relances, des répétitions
- participer aux plaisanteries
- utiliser des mimiques de soutien
- porter attention au lieu de la conversation pour que la personne se sente en sécurité

ANNEXE J – GUIDES DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS

Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation



Pratiques de l'écrit des jeunes mères dans la mesure Ma place au soleil

Guide d'entretien semi-dirigé avec les jeunes mères de Ma place au soleil

Une étude de cas réalisée par
Jean-Pierre Mercier, doctorant en éducation

Version 2, 2013-01-14

© Jean-Pierre Mercier, 2013

INTRODUCTION DE L'ENTRETIEN

Après les salutations et avant le début de l'enregistrement, aborder les éléments suivants avec la personne interlocutrice :

- redonner le formulaire de consentement à la personne interlocutrice et lui demander si elle consent toujours à participer à l'entretien semi-dirigé; si elle accepte et qu'elle n'a pas coché, sur le formulaire, la case correspondant à cette méthode, lui demander de le faire;
- rappeler l'objet d'étude et le titre du projet;
- rappeler la confidentialité et l'anonymat du projet d'étude;
- nommer les cinq domaines de l'entretien (la maison, la santé, l'emploi, l'école et les loisirs
- mentionner à la personne interlocutrice qu'elle peut le dire si elle ne veut pas répondre à une question ou aborder un domaine;
- commencer l'enregistrement ici.

**Note : Si la participante reçoit un appel ou un message texte ou un appel téléphonique pendant l'entretien, l'amener à en parler si possible. Être attentif aux signes potentiels de malaise des participantes si elles parlent de sujets sensibles (par exemple, garde légale de l'enfant, relations de couple ou familiale tendues, domaine judiciaire), mais aussi dans le domaine de la santé (par exemple, consommation de drogue ou alcool, grossesse involontaire, avortement, infections transmissibles sexuellement) et dans les autres domaines de pratique. Éviter de faire développer s'il y a signe de malaise et passer à une autre question ou domaine. Mais laisser la participante parler si elle est à l'aise.*

Thèmes A – Participation à la formation structurée

Pour mieux te connaître, je vais te poser quelques questions sur ta participation à Ma place au soleil ou à d'autres formations.

1. Avant MPAS, as-tu participé à des formations qui s'adressent à des adultes et qui sont données dans un centre d'éducation des adultes?
 - Quand as-tu fréquenté ce centre?
 - Pendant combien de temps?
 - Quel est le nom de ce centre?
 - Avais-tu un enfant au moment de fréquenter ce centre?
 - Quels cours ou formations as-tu suivis dans ce centre?

PISTES

- Enseignement modulaire, enseignement magistral, travaux ou projets d'équipe, ateliers, autodidaxie, cours à distance, formations liées à l'emploi, etc.

2. Avant MPAS, as-tu participé à des formations données ailleurs que dans un centre d'éducation des adultes (je ne parle pas de l'école secondaire)? Lesquelles?

PISTES

- Stages ou formations en milieu de travail, formation professionnelle, cours ou ateliers liés à tes intérêts personnels (par exemple, loisirs, passe-temps, sports), cours prénataux, suivis avec sage femme, programme OLO (un œuf, un verre de lait, un jus d'orange par jour), ateliers donnés à des parents ou d'autres ateliers auxquels tu penses.
3. Présentement, participes-tu à ce genre de formations?
4. Peux-tu me parler de ce qui t'a amené à participer à MPAS?
5. Maintenant, qu'est-ce qui te motive à continuer MPAS?
6. As-tu pensé arrêter MPAS cette année? Pour quelles raisons?
7. Est-ce qu'il y a des personnes qui t'encouragent par rapport à ta participation à MPAS? Peux-tu m'en parler? Et des personnes qui te découragent par rapport à ta participation à MPAS? As-tu un exemple?
8. Peux-tu me dire combien tu as d'enfants et leur âge?
9. Est-ce que ton enfant fréquente la garderie du centre?
10. Avant de commencer MPAS, quelle idée te faisais-tu des cours que tu y suivrais?
11. Quelle importance accordes-tu à ta participation à MPAS?

PISTES

- Quels liens vois-tu entre le fait d'avoir un (ou des) enfant(s) et ta participation à MPAS? Quels liens fais-tu entre le marché du travail et ta participation à MPAS? Quels liens fais-tu entre écrire, lire et ta participation à MPAS?
12. Quel est le plus haut niveau de scolarité que tu as atteint pour un cours réussi?

Thèmes B – La maison (exo MPAS)

Maintenant, je voudrais te poser quelques questions sur toi, ton (ou tes) enfant(s) et la vie courante de la maison.

13. Quel âge as-tu?

14. Chez toi, as-tu accès à un ordinateur?
15. As-tu un téléphone cellulaire?
16. Chez toi, as-tu accès à l'internet?
17. Habites-tu avec tes parents, avec un conjoint, avec des colocataires, seule avec tes enfants ou dans un autre contexte?

Sous-thème B – L'écrit en appui à la vie courante (organisation de la vie courante)

18. Peux-tu me donner des exemples de situations où tu écris ou lis pour organiser la vie courante de la maison?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Je pense à des situations en lien avec la recherche d'un logement ou un déménagement, les transports, la planification des repas, l'épicerie, la cuisine, la garderie ou le gardiennage, le courrier, le paiement de factures, etc.
 - Qu'est-ce que tu fais dans cet exemple (le nommer)?
 - Sur quoi écris-tu ou lis-tu?
 - Est-ce que d'autres personnes sont avec toi ou t'aident dans cet exemple (le nommer)? Peux-tu donner un exemple?
19. Chez toi, est-ce que toi ou une autre personne faites un budget? Pourquoi c'est comme ça?

PISTES

- Je pense à la gestion du revenu et des dépenses (par exemple, l'électricité, le téléphone, le loyer, la garderie, l'épicerie) des dettes ou de l'épargne.
 - Le budget est-il écrit? *(Faire développer.)*
 - Si le budget est écrit, qui s'en occupe? Es-tu impliquée, d'une manière ou d'une autre, dans l'écriture du budget? Est-ce que tu le consultes de temps en temps?
20. Est-ce que quelqu'un s'occupe de ton argent pour toi ou avec toi? Qui? Pourquoi c'est comme ça?
 21. Est-ce qu'il y a un compte que tu consultes dans une caisse populaire ou une banque? As-tu un exemple?

RELANCE

- Comment t'y prends-tu? (Par internet sur un ordinateur ou un téléphone cellulaire, dans un guichet automatique, sur un système de messagerie vocale, en te rendant sur place ou d'une autre manière?)
- T'y prends-tu toujours de la même manière?

Sous-thème B – L’écrit en appui à la vie courante (communications personnelles)

22. Est-ce qu’il t’arrive d’avoir des communications écrites pour parler de la vie courante de la maison? Peux-tu donner des exemples?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Qui sont les personnes impliquées dans ces communications personnelles écrites?
- Quels sont les moyens de communication écrits que tu utilises pour parler de ce qui se passe à la maison (courrier, courriel, textos, médias sociaux, par exemple)?

Sous-thème B – L’écrit en appui à la vie courante (moments importants)

23. T’arrive-t-il d’écrire ou lire dans des moments importants qui concernent la maison? As-tu un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Pourquoi écris-tu ou lis-tu dans ce moment important (le nommer)?
- D’autres personnes sont-elles impliquées dans ce moment important (le nommer) où tu écris ou lis? As-tu un exemple?
- Qu’est-ce que ça t’apporte d’écrire ou lire dans ce moment (le nommer)?
- Dans ce moment (le nommer), l’écriture ou la lecture se fait sur quel support (feuilles, carnet ou cahier, livre, traitement de texte, médias sociaux, messages textes, par exemple)?

Sous-thème B – L’écrit pour apprendre

24. Est-ce qu’il t’arrive de chercher de l’information dans l’internet ou ailleurs (par exemple, à la bibliothèque municipale, dans des documents qu’on te donne ou dans des documents que tu as chez toi) pour faire face à des situations de la vie courante de la maison. Peux-tu donner des exemples?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Je pense à des situations en lien avec un bail, un contrat de téléphone cellulaire ou d’assurance, la garde ou les soins des enfants, etc.
- Dans cet exemple (le nommer) la recherche d’informations se fait quand? Seule ou avec une autre personne?
- De quelle manière t’y prends-tu?
- Dans cet exemple, dans quels documents cherches-tu l’information (dans l’internet, un livre, un dépliant ou un autre type de document)?
- Qu’est-ce qui t’amène à chercher cette information?

Sous-thème B – Apprendre l’écrit

25. On vient de parler des situations de la vie courante qui concernent la maison. Peut-être que ces situations t’amènent à changer des choses par rapport l’écriture ou la lecture? As-tu un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- En dehors de MPAS, est-ce qu’il t’arrive de demander à quelqu’un comment écrire un mot, une phrase, ou un texte lié à la vie courante de la maison? As-tu un exemple?
- Est-ce qu’il t’arrive d’aider quelqu’un à écrire ou lire un mot, une phrase ou un texte lié à la vie courante de la maison? As-tu un exemple?
- Ou encore d’utiliser un dictionnaire en papier, le dictionnaire d’un traitement de texte, un dictionnaire dans internet ou d’autres outils pour écrire ou lire un mot, une phrase ou un texte lié à la vie courante de la maison *(nommer des exemples dont la participante a parlé)*? As-tu un exemple?

Thèmes B – La maison (in MPAS)

Sous-thème B – L’écrit en appui à la vie courante (organisation de la vie courante)

26. Est-ce qu’il t’arrive, pendant MPAS ou les pauses d’écrire ou lire pour organiser la vie courante de la maison? As-tu un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Quand ça arrive, tu écris ou lis sur quoi (feuilles, carnet, agenda, téléphone cellulaire, médias sociaux, par exemple)?
 - Quand ça arrive pendant MPAS ou une pause, est-ce que d’autres personnes sont avec toi ou t’aident dans ces situations d’organisation de la vie courante de la maison? As-tu un exemple?
 - Quand ça arrive pendant MPAS ou une pause, qu’est-ce qui t’amène à faire appel à l’écriture ou la lecture pour organiser la vie courante de la maison?
 - Est-ce qu’il t’arrive d’aider une participante de MPAS ou une autre personne dans son organisation de la vie courante de la maison? As-tu un exemple?
27. Par rapport au budget de la maison (seule ou avec une autre personne), est-ce qu’il t’arrive de recevoir ou de demander de l’aide d’une personne de MPAS (par exemple, une participante, une enseignante ou un enseignant ou – nommer la personne coordonnatrice) pendant le cours ou la pause? As-tu un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Quand ça arrive, quels documents (par exemple, un formulaire, une feuille de calculs) ou quels outils (par exemple, l'ordinateur de la classe, une calculatrice, un téléphone cellulaire) sont utilisés?
- Comment ça se passe?

Sous-thème B – L'écrit en appui à la vie courante (communications personnelles)

28. Pendant MPAS ou les pauses, est-ce qu'il t'arrive d'écrire ou lire dans des communications personnelles par rapport à la maison? Pourquoi?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Peux-tu donner un exemple de communication personnelle écrite que tu peux avoir pendant un cours ou une pause?
- As-tu d'autres exemples?
- Quand ça arrive, de quelle manière t'y prends-tu?

Sous-thème B – L'écrit en appui à la vie courante (moments importants)

29. Pendant MPAS ou les pauses, est-ce qu'il t'arrive d'écrire ou lire pour t'aider dans les moments importants qui concernent la maison? Peux-tu donner un exemple?

Sous-thème B – L'écrit pour apprendre

30. Pendant MPAS ou les pauses, t'arrive-t-il de chercher de l'information dans l'internet ou à la bibliothèque du centre ou ailleurs dans le centre par rapport à des situations de la vie courante de la maison? Peux-tu donner des exemples?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Quel genre de document consultes-tu (des revues, des dépliants, des livres, des sites internet)?
- Fais-tu cette recherche (la nommer) seule ou d'autres personnes sont avec toi? As-tu un exemple?
- Que fais-tu avec l'information que tu trouves?
- Qu'est-ce qui t'amène à chercher cette information?

Sous-thème B – Apprendre l'écrit

31. On vient de parler des situations de la vie courante qui concernent la maison. Peut-être que ces situations t'amènent à changer des choses par rapport l'écriture ou la lecture? As-tu un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Pendant MPAS, est-ce qu'il t'arrive de demander à quelqu'un comment écrire un mot, une phrase ou un texte lié à la maison? As-tu un exemple?
- Est-ce qu'il t'arrive d'aider quelqu'un à écrire ou lire un mot, une phrase ou un texte lié à la vie courante de la maison? As-tu un exemple?
- Ou encore d'utiliser un dictionnaire en papier, le dictionnaire d'un traitement de texte, un dictionnaire dans internet ou d'autres outils pour écrire ou lire un mot, une phrase ou un texte lié à la vie courante de la maison (*nommer des exemples dont la participante a parlé*)? As-tu un exemple?

CONCLUSION THÈME B

Si possible, accepterais-tu de m'apporter un ou des textes dont on vient de parler (*les nommer*) pour que je les inclue dans la recherche? (*Éviter de nommer ceux qui touchent des sujets sensibles.*)

Thèmes C – La santé (exo MPAS)

Sous-thème C – L'écrit en appui à la vie courante (organisation de la vie courante)

Maintenant, je voudrais te poser quelques questions concernant le domaine de la santé.

32. Peux-tu me parler de situations d'organisation de ta vie courante qui concernent la santé (la tienne, celle de ton enfant ou d'une autre personne) et qui impliquent l'écriture ou la lecture?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Je pense à la prise de rendez-vous (dans une clinique, un CLSC ou un hôpital, en ligne ou par un système de messagerie téléphonique), à l'écriture d'un rendez-vous sur un calendrier, dans un agenda papier ou électronique ou d'une autre manière, à l'écriture sur un formulaire (papier ou en ligne), à l'achat de médicaments (avec ou sans prescription) ou d'articles de soin de santé, par exemple. Je pense aussi à des choses que tu fais pour toi, ton enfant ou une autre personne pour rester en santé.
- (*À partir des exemples donnés par la participante, lui demander de développer son propos.*)
- Quelles sont les personnes impliquées ou qui t'apportent leur aide?
- Où et quand l'écriture ou la lecture se déroule-t-elle (ça se passe où? quand?)?
- Comment t'y prends-tu avec les rendez-vous, formulaires, instructions, posologies?

- Dirais-tu que tu es à l'aise ou peu à l'aise avec les prises de rendez-vous ou avec des documents comme des formulaires, des instructions, des posologies de médicaments? Pourquoi?

Sous-thème C – L'écrit en appui à la vie courante (communications personnelles)

33. T'arrive-t-il, dans des communications personnelles, d'écrire à propos de ta santé, de celle de ton enfant ou d'une autre personne? Peux-tu donner des exemples?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Je pense à l'écriture de courriels, de lettres ou messages textes ou sur des médias sociaux.
- Quels moyens de communication utilises-tu?
- À qui t'adresses-tu dans ces communications personnelles?
- D'autres personnes sont-elles présentes ou t'apportent-elles leur aide dans ces communications qui parlent de la santé?
- Pour quelles raisons abordes-tu le sujet de la santé dans tes communications personnelles écrites?

Sous-thème C – L'écrit en appui à la vie courante (moments importants)

34. Est-ce qu'il t'arrive d'écrire ou lire dans des moments importants qui concernent la santé? As-tu un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Qu'est-ce que tu écris ou lis? Pourquoi?
- Est-ce que quelqu'un t'a déjà suggéré ou demandé d'écrire ou lire dans un moment important lié à la santé? Qui? Qu'est-ce que cette personne t'avait suggéré d'écrire ou lire?
- Est-ce qu'il arrive qu'une personne lise ce que tu écris ou lise la même chose que tu as lue dans un moment important lié à la santé? Peux-tu m'en parler?

Sous-thème C – L'écrit pour apprendre

35. Est-ce qu'il t'arrive d'écrire ou lire pour trouver de l'information ou pour faire face à des situations qui concernent ta santé, celle de ton enfant ou d'une autre personne? As-tu un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Dans quel type de document cherches-tu cette information (dépliants, livres, sites internet, par exemple)?

- Où la cherches-tu? (De chez toi, dans une bibliothèque, un organisme communautaire, dans un CLSC, en appelant Info-Santé ou ailleurs)?
- Qu'est-ce qui t'amène à chercher cette information?
- Est-ce que quelqu'un te suggère de lire cette information? Qui?
- Peut-être as-tu suivi une formation en lien avec la santé, les premiers soins, la sécurité au travail? (*Le cas échéant, demander à la participante d'en parler.*)

Sous-thème C – Apprendre l'écrit

36. On vient de parler des situations de la vie courante qui concernent la santé. Peut-être que ces situations t'amènent à changer des choses par rapport l'écriture ou la lecture? As-tu un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- En dehors de MPAS, est-ce qu'il t'arrive de demander à quelqu'un comment écrire un mot, une phrase, ou un texte lié à la santé? As-tu un exemple?
- Est-ce qu'il t'arrive d'aider quelqu'un à écrire ou lire un mot, une phrase ou un texte lié à la santé? As-tu un exemple?
- Ou encore d'utiliser un dictionnaire en papier, le dictionnaire d'un traitement de texte, un dictionnaire dans internet ou d'autres outils pour écrire ou lire un mot, une phrase ou un texte lié à la santé (*nommer des exemples dont la participante a parlé*)? As-tu un exemple?

Thèmes C – La santé (in MPAS)

Sous-thème C – L'écrit en appui à la vie courante (organisation de la vie courante)

37. Est-ce qu'il t'arrive, pendant MPAS ou pendant les pauses d'écrire ou lire pour organiser la vie courante concernant la santé? Peux-tu donner un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Quand ça arrive (nommer l'exemple), tu écris ou lis sur quoi (feuilles, carnet, agenda, téléphone cellulaire, médias sociaux, par exemple)?
- Quand ça arrive pendant MPAS ou une pause, est-ce que d'autres personnes sont avec toi ou t'aident dans cette situation? As-tu un exemple?
- Quand ça arrive pendant MPAS ou une pause, qu'est-ce qui t'amène à faire appel à l'écriture ou la lecture?

Sous-thème C – L'écrit en appui à la vie courante (communications personnelles)

38. Pendant MPAS ou une pause, est-ce qu'il t'arrive d'avoir des communications personnelles écrites qui parlent de la santé? Peux-tu donner un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Quand ça arrive, de quelle manière t'y prends-tu?
- Avec qui communique-tu?
- Pendant MPAS ou une pause, qu'est-ce qui t'amène à avoir ces communications écrites en lien avec la santé?

Sous-thème C – L'écrit en appui à la vie courante (moments importants)

39. Pendant MPAS ou les pauses, est-ce qu'il t'arrive d'écrire ou lire pour t'aider dans les moments importants qui concernent la santé? Peux-tu en parler?

Sous-thème C – L'écrit pour apprendre

40. Pendant MPAS, est-ce qu'il t'arrive d'écrire ou lire pour chercher de l'information ou faire face à des situations liées à ta santé, celle de ton enfant ou d'une autre personne? Peux-tu donner un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Dans cet exemple (le nommer), où cherches-tu l'information (internet, sur un téléphone cellulaire ou un ordinateur dans une classe) ou à bibliothèque du centre ou sur les étagères de dépliants ou ailleurs dans le centre?
- De quelle manière t'y prends-tu pour retenir ce que tu veux apprendre sur la santé?
- Est-ce que des personnes dans le centre te suggèrent de consulter des sources d'information en lien avec la santé ou les consultent avec toi? As-tu un exemple? (Je pense à une enseignante ou un enseignant à – nommer la personne coordonnatrice –, aux autres participantes de MPAS ou à d'autres personnes dans le centre : amis ou personnes professionnelles.)
- Qu'est-ce qui t'amène à chercher cette information?
- Que fais-tu avec cette information?

Sous-thème C – Apprendre l'écrit

41. On vient de parler des situations de la vie courante qui concernent la santé. Peut-être que ces situations t'amènent à changer des choses par rapport l'écriture ou la lecture? As-tu un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Pendant MPAS, est-ce qu'il t'arrive de demander à quelqu'un comment écrire un mot, une phrase, ou un texte lié à la santé? As-tu un exemple?

- Est-ce qu'il t'arrive d'aider quelqu'un à écrire ou lire un mot, une phrase ou un texte lié à la santé? As-tu un exemple?
- Ou encore d'utiliser un dictionnaire en papier, le dictionnaire d'un traitement de texte, un dictionnaire dans internet ou d'autres outils pour écrire ou lire un mot, une phrase ou un texte lié à la santé (*nommer des exemples dont la participante a parlé*)? As-tu un exemple?

CONCLUSION THÈME C

Si possible, accepterais-tu de m'apporter un ou des textes dont on vient de parler (*les nommer*) pour que je les inclue dans la recherche? (*Nommer ceux dont il a été question dans le thème sur la santé en évitant ceux qui touchent des sujets sensibles.*)

Thèmes D – L'emploi (exo MPAS)

Sous-thème D – L'écrit en appui à la vie courante (organisation de la vie courante)

Maintenant, je voudrais te poser quelques questions concernant le domaine de l'emploi.

42. As-tu occupé un emploi avant MPAS? Peux-tu m'en parler?
43. Te souviens-tu de tâches dans cet emploi qui impliquaient des documents écrits? Peux-tu me parler de ces tâches et documents?

PISTES

(*Relancer à partir des exemples donnés par la personne.*)

- Je pense à des formulaires, un cartable ou un manuel pour les employés, des listes de choses à faire, etc.
- Devais-tu écrire sur ces documents, les lire ou les utiliser d'une autre façon?

Sous-thème D – L'écrit en appui à la vie courante (communications personnelles)

44. T'arrivait-il de devoir écrire ou lire dans des communications se rapportant à ton emploi? Peux-tu donner des exemples?

PISTES

(*Relancer à partir des exemples donnés par la personne.*)

- Quels moyens de communication utilisais-tu?
- À qui t'adressais-tu?
- Est-ce que d'autres personnes s'occupaient de ces communications avec toi? Peux-tu donner un exemple?

Sous-thème D – L’écrit en appui à la vie courante (moments importants)

45. Est-ce qu’il t’est arrivé d’écrire ou lire dans des moments importants qui concernaient ton emploi ? Peux-tu donner des exemples?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Je pense à un changement de poste dans ton emploi, à une grossesse pendant que tu avais cet emploi, à un changement d’emploi ou à une mise à pied. Peut-être penses-tu à d’autres moments importants que tu as vécus concernant cet emploi?
- Qu’est-ce que tu as écrit ou lu dans ce moment important? Pourquoi?
- Est-ce que quelqu’un t’a déjà suggéré ou demandé d’écrire ou lire dans un moment important lié à l’emploi? As-tu un exemple?

Sous-thème D – L’écrit pour apprendre

46. Devais-tu utiliser des documents écrits pour apprendre à propos de ce qu’il y avait à faire dans cet emploi ou faire face des situations liées à cet emploi? As-tu un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Quels étaient ces documents?
- Est-ce que quelque’un te demandait d’écrire ou lire des documents (par exemple, un cartable ou un manuel de l’employé) pour apprendre ce qu’il y avait à faire?
- Est-ce que la lecture ou l’écriture pour apprendre dans cet emploi se faisait seul ou avec d’autres personnes? Sur les lieux du travail ou ailleurs?
- De quelle manière t’y prenais-tu pour retenir ce que tu devais apprendre dans ton emploi?

Sous-thème D – Apprendre l’écrit

47. On vient de parler des situations de la vie courante qui concernent l’emploi. Peut-être que ces situations t’amènent à changer des choses par rapport l’écriture ou la lecture? As-tu un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- En dehors de MPAS, est-ce qu’il t’arrive de demander à quelqu’un comment écrire un mot, une phrase, ou un texte lié au monde de l’emploi (par exemple, un rapport d’accident, un CV, une lettre de présentation)?
- Est-ce qu’il t’arrive d’aider quelqu’un à écrire ou lire un mot, une phrase ou un texte lié au monde de l’emploi? As-tu un exemple?
- Ou encore d’utiliser un dictionnaire en papier, le dictionnaire d’un traitement de texte, un dictionnaire dans internet ou d’autres outils pour écrire ou lire un mot,

une phrase ou un texte lié au monde de l'emploi (*nommer des exemples dont la participante a parlé*)? As-tu un exemple?

Thèmes D – L'emploi (in MPAS)

Sous-thème D – L'écrit en appui à la vie courante (organisation de la vie courante)

48. Depuis que tu es dans MPAS, t'arrive-t-il de remplir ou lire des documents en lien avec Emploi-Québec? Peux-tu donner un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Je pense à des documents que tu reçois par la poste ou à des documents qu'un agent d'Emploi-Québec nomme ou qu'il t'a demandé de remplir ou lire ou encore des documents qu'il t'a aidé à remplir ou lire.
- Que fais-tu avec ces documents?
- T'arrive-t-il de demander ou recevoir de l'aide pour remplir ou lire ces documents? As-tu un exemple? (Je pense à d'autres participantes ou participants de MPAS, à – nommer la personne coordonnatrice – ou à d'autres personnes dans le centre ou chez toi.)
- Est-ce qu'il t'arrive d'aider une participante de MPAS ou une autre personne par rapport à Emploi-Québec? As-tu un exemple?

Sous-thème D – L'écrit en appui à la vie courante (communications personnelles)

49. Comment se font les communications entre Emploi-Québec ou le Centre local d'emploi et toi? As-tu un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- De quoi parlent ces communications?
- Quels moyens de communication sont utilisés entre Emploi-Québec ou un de ses agents et toi? (Je pense à du courrier ou des courriels que tu reçois ou envoies. Je pense aussi à des conversations téléphoniques avec un agent d'Emploi-Québec, si ça arrive.)
- Est-ce que d'autres personnes sont avec toi ou t'aident dans ces communications? Peux-tu donner un exemple? (Je pense à d'autres participantes ou participants de MPAS, à – nommer la personne coordonnatrice – ou à d'autres personnes de ton entourage.)

Sous-thème D – L’écrit en appui à la vie courante (moments importants)

50. Depuis le début de MPAS, est-ce qu’il t’est arrivé de vivre des moments importants concernant MPAS ou le domaine de l’emploi? Peux-tu donner des exemples?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Qu’est-ce que tu as écrit ou lu quelque chose dans ce moment important? Peux-tu m’en parler?
- Est-ce que quelqu’un t’a déjà suggéré ou demandé d’écrire ou lire dans cet exemple (le nommer)? As-tu un exemple?

Sous-thème D – L’écrit pour apprendre

51. Depuis le mois d’octobre, il y a eu plusieurs activités dans MPAS en lien avec le monde de l’emploi. Plusieurs de ces activités se sont déroulées dans le cours d’ISP. Je pense à la visite du Salon carrières, au test GROUPE, à l’exploration professionnelle sur le site Repères, à la visite de l’École Hôtelière. Il y a peut-être aussi d’autres activités de MPAS qui, pour toi, sont en lien avec le monde de l’emploi. Toutes ces activités impliquent des documents écrits (par exemple, des dépliants, le questionnaire, le cahier de réponses et la clé d’interprétation d’un test ou des documents d’information sur un centre de formation, mais aussi des documents que tu ranges dans la pochette en ISP). Dirais-tu que tu as appris des choses dans ces activités ou documents? Peux-tu donner des exemples de ce que tu as appris?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- De quelle façon as-tu appris ça?
- Quels documents sont impliqués dans cet apprentissage?
- Est-ce que d’autres personnes étaient avec toi ou t’aidaient? Par exemple?
- Qu’est-ce que vous faites avec la pochette en ISP?

Sous-thème D – Apprendre l’écrit

52. On vient de parler des situations de la vie courante qui concernent l’emploi. Peut-être que ces situations t’amènent à changer des choses par rapport l’écriture ou la lecture? As-tu un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Pendant MPAS, est-ce qu’il t’arrive de demander à quelqu’un comment écrire un mot, une phrase ou un texte lié au monde de l’emploi? As-tu un exemple?

- Est-ce qu'il t'arrive d'aider quelqu'un à écrire ou lire un mot, une phrase ou un texte lié au monde de l'emploi? As-tu un exemple?
- Ou encore d'utiliser un dictionnaire en papier, le dictionnaire d'un traitement de texte, un dictionnaire dans internet ou d'autres outils pour écrire ou lire un mot, une phrase ou un texte lié au monde de l'emploi (*nommer des exemples dont la participante a parlé*)? As-tu un exemple?

CONCLUSION THÈME D

Si possible, accepterais-tu de m'apporter un ou des textes dont on vient de parler pour que je les inclue dans la recherche? (*Nommer ceux dont il a été question dans le thème sur l'emploi en évitant ceux qui touchent des sujets sensibles.*)

Thèmes E – Le scolaire (exo/in MPAS)

Sous-thème E – L'écrit en appui à la vie courante (organisation de la vie courante)

Nous allons maintenant parler du domaine scolaire.

53. Est-ce qu'il t'arrive de faire des travaux scolaires en dehors des heures de cours (chez toi, chez une amie, à la cafétéria, à la bibliothèque du centre ou ailleurs). Peux-tu me donner un exemple?

(Si la participante répond non, passer à la question 56)

PISTES

- Où et quand fais-tu ces travaux?
- Dans quelles matières?
- Les fais-tu seule ou avec quelqu'un?

RELANCE (AVEC QUELQU'UN)

- Par rapport à ces travaux que tu fais avec quelqu'un, est-ce que tu veux dire travailler ensemble pour faire la même chose (par exemple, le même exercice, les mêmes pages, le même prétest, la même préparation d'exposé) ou tu veux dire travailler ensemble, mais sur des choses différentes (par exemple, travailler ensemble en math, mais sur de la matière différente, travailler ensemble, mais une personne en français et l'autre en anglais)? Peux-tu m'expliquer pourquoi vous vous y prenez ainsi?
- Quand tu fais ces travaux scolaires avec quelqu'un en dehors des heures de cours, où se fait ce travail (par exemple, à la cafétéria ou à la bibliothèque du centre, chez toi ou chez une autre personne ou dans des lieux différents, mais à distance en se parlant par téléphone ou par l'ordinateur?

RELANCE (SEULE)

54. Par rapport aux travaux scolaires que tu fais seule en dehors des heures de cours, est-ce qu'il t'arrive de recevoir ou demander de l'aide? Dans quelles matières?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Est-ce qu'il t'arrive de demander de l'aide à distance (par exemple, en appelant ou textant quelqu'un que tu connais?)
 - T'arrive-t-il de consulter un site internet d'aide aux travaux scolaires?
55. Est-ce qu'il y a des moments de la journée ou de la semaine, ou des lieux, ou des situations où c'est plus facile d'avancer dans des travaux scolaires en dehors du centre? As-tu un exemple?
56. Est-ce qu'il y a des moments de la journée ou de la semaine, ou des lieux, ou des situations où c'est plus facile d'avancer dans des travaux scolaires quand tu es au centre? As-tu un exemple?
57. Peux-tu m'expliquer comment tu t'arranges pour faire un changement d'horaire quand tu as réussi un cours ou pour en commencer un nouveau?

Sous-thème E – L'écrit en appui à la vie courante (communications personnelles)

58. Est-ce qu'il t'arrive de devoir communiquer avec Emploi-Québec, un de ses agents ou – nommer la personne coordonnatrice – ou avec d'autres personnes par rapport à des paiements de frais scolaires ou pour d'autres raisons liées à ta participation à MPAS? Peux-tu donner des exemples?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Quand fais-tu ces communications?
 - Comment?
 - Est-ce qu'une personne t'aide dans ces communications? As-tu un exemple?
59. Est-ce qu'il t'arrive d'utiliser l'écriture pour parler de l'école avec des personnes de ton entourage? As-tu un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Quand se font ces communications?
 - Par quels moyens?
 - À qui t'adresses-tu?
60. Est-ce qu'il y a des choses qui se négocient avec les personnes qui interviennent dans MPAS? As-tu un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Je pense à l'horaire de cours, aux exercices des cahiers, aux examens, aux règlements (nourriture, breuvages, téléphone cellulaire).
- Qu'est-ce qui est négocié?
- Comment ça se passe?

Sous-thème E – L'écrit en appui à la vie courante (moments importants)

61. Est-ce qu'il y a des situations ou des moments de la formation de MPAS qui sont importants pour toi? Peux-tu donner un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Pourquoi ce moment (le nommer) est important pour toi?
- Si tu penses à ce moment (le nommer), est-ce qu'il implique l'utilisation de documents? Peux-tu m'en parler?
- Est-ce que des personnes (dans MPAS ou en dehors de MPAS) sont avec toi ou t'aident dans ce moment (le nommer)? As-tu un exemple?

62. As-tu participé aux activités de valorisation dans MPAS ou dans le centre? Lesquelles?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Je pense aux méritas, à des tirages ou encore aux biscuits de fortune, au concours littéraire en français, au repas de Noël, aux cartes de vœux.
- Pourquoi participes-tu à cette activité (la nommer)?

Sous-thème E – L'écrit pour l'évaluation

Maintenant, je voudrais parler de l'évaluation : des prétests et des examens (par exemple, en mathématique, écriture, lecture, écoute ou exposés oraux) des tests diagnostiques, le TDG ou d'autres évaluations auxquelles tu penses.

63. Peux-tu me parler des examens que tu as faits jusqu'à maintenant?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Comment s'est passé cet examen?
- As-tu fait des prétests pour te préparer à cet examen? Peux-tu m'en parler?
- T'es-tu préparée d'une autre manière à cet examen? Comment?

64. As-tu fait le TDG (test du développement général)? Pourquoi as-tu fait ce test?

PISTES

- Est-ce que l'idée de faire ce test est venue de toi ou d'une autre personne?

- T'es-tu préparée, d'une manière ou d'une autre, à ce test? De quelle manière? Seule ou avec quelqu'un d'autre?

65. As-tu fait les tests diagnostiques au tout début de MPAS?

PISTES

- *(Si oui)* Pourquoi as-tu fait ces tests? Comment se sont passés ces tests?
- T'es-tu préparée (par toi-même ou avec quelqu'un d'autre) à ces tests? De quelle façon?
- *(Si non)* Pour quelles raisons est-ce que tu ne les as pas faits?

Sous-thème E – L'écrit pour apprendre

Maintenant, je voudrais parler avec toi des apprentissages que tu fais par rapport aux mathématiques, au français, à l'anglais et à l'ISP.

66. Peux-tu me parler de ce que tu as fait en mathématique depuis le début de l'année? As-tu un exemple?

PISTES

(Relancer exo/in à partir des exemples nommés par la personne.)

- Quels documents ou outils sont utilisés? (Par exemple, un livre, un cahier, un site internet, une calculatrice, un téléphone cellulaire.)
- Est-ce qu'une ou des personnes sont avec toi dans cet exemple (le nommer)?

67. Pendant ou en dehors des cours de mathématique, est-ce qu'il t'arrive d'aider quelqu'un à faire un exercice, un prétest ou à se préparer à un examen en mathématique? As-tu un exemple?

(Relancer pour chaque matière.)

Maintenant, je voudrais parler avec toi des formules pédagogiques dans MPAS. Je pense à l'utilisation des cahiers, des corrigés, aux prétests, au travail individuel ou de sous-groupes, aux explications que l'enseignant donne individuellement, en sous-groupe (par exemple, dans un atelier de révision ou avec l'orthopédagogue), ou encore à l'enseignement magistral (à tout le groupe en même temps).

68. D'abord, peux-tu me parler de ta manière de faire avec les cahiers?

PISTES

- Comment ça se passe avec les cahiers?
- Est-ce que ça se passe de la même manière dans toutes les matières?
- De quelle manière utilises-tu les corrigés?
- Peux-tu me parler de ce qui est aidant pour que ça avance bien dans tes cahiers?
- Peux-tu me parler de ce qui est difficile avec les cahiers?

- Est-ce que des personnes sont avec toi ou t'aident quand tu travailles dans ton cahier? As-tu un exemple?
 - Veux-tu dire que vous travaillez ensemble sur des exercices différents ou que vous faites ensemble les mêmes exercices?
 - T'arrive-t-il d'aider des personnes à faire un exercice dans le cahier, ou autre chose en lien avec les cours? As-tu un exemple?
- (Relancer à partir des exemples nommés par la personne.)*

69. Peux-tu me parler des prétests?

PISTES

(Relancer à partir des exemples nommés par la personne.)

- Comment ça se passe avec les prétests?
- À quel moment fais-tu des prétests?
- Est-ce que ça fonctionne de la même manière dans toutes les matières?
- Comment se fait leur correction?
- Qu'est-ce qui est aidant ou difficile?
- Est-ce que des personnes sont avec toi ou t'aident quand tu fais un prétest?
- En dehors de MPAS, est-ce qu'il t'arrive de recevoir de l'aide pour un prétest? As-tu un exemple?
- T'arrive-t-il d'aider des personnes à faire un prétest? As-tu un exemple?
- Comment se fait la correction des prétests?

70. Quelle formule d'enseignement préfères-tu : l'aide individualisée, l'enseignement en sous-groupe ou l'enseignement magistral?

PISTES

- Pourquoi préfères-tu cette formule (la nommer)?
- Par rapport à l'écriture et la lecture, qu'est-ce qui est différent dans cette formule (la nommer)?
- Est-ce qu'il y a des situations où tu préfères d'autres formules d'enseignement? As-tu un exemple?

71. Penses-tu à d'autres formules d'enseignement que tu as expérimentées dans MPAS? Peux-tu m'en parler?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Je pense à des ateliers, des projets, des visites, des personnes invitées à vous parler, à une pièce de théâtre que vous êtes allées voir.
72. Dans le cours d'anglais, as-tu participé aux ateliers avec l'orthopédagogue? Peux-tu me dire comment se déroulent ces ateliers?

PISTES

- Qu'est-ce que vous avez fait?
- Quels outils ou documents avez-vous utilisés pendant ces ateliers?
- Qui était présent dans ces ateliers?
- Pourquoi as-tu participé à ces ateliers?

Sous-thème E – Apprendre l'écrit

73. On vient de parler des situations de la vie courante qui concernent l'école. Peut-être que ces situations t'amènent à changer des choses par rapport l'écriture ou la lecture? As-tu un exemple?

PISTES

(Relancer in MPAS et exo MPAS pour chaque matière)

- Dans MPAS, est-ce qu'il t'arrive de demander à quelqu'un comment écrire un mot, une phrase ou un texte (en français, en anglais, en mathématique, en ISP)?
- Est-ce qu'il t'arrive d'aider quelqu'un à écrire ou lire un mot, une phrase ou un texte (en français, en anglais, en mathématique, en ISP)? As-tu un exemple?
- Ou encore d'utiliser un dictionnaire en papier, le dictionnaire d'un traitement de texte, un dictionnaire dans internet ou d'autres outils pour écrire ou lire un mot, une phrase ou un texte (en français, en anglais, en mathématique, en ISP) *(nommer des exemples dont la participante a parlé)?* As-tu un exemple?

CONCLUSION THÈME E

Si possible, accepterais-tu de m'apporter un ou des textes dont on vient de parler pour que je les inclue dans la recherche? *(Nommer ceux dont il a été question dans le thème sur le scolaire.)*

Thèmes F – Les loisirs (exo/in MPAS)**Sous-thème F – L'écrit en appui à la vie courante**

Nous sommes rendus domaine des loisirs.

74. Est-ce qu'il t'arrive d'avoir des loisirs ou des moments de détente dans les cours de MPAS? As-tu un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Je pense à l'écoute de musique ou au visionnement de vidéos, de photos, à la consultation de sites internet sur un sujet qui t'intéresse, aux médias sociaux comme Facebook, Twitter ou un blogue, à l'écriture de textos ou encore à la lecture d'une section du journal, d'une revue ou d'un roman que tu lis pour toi.

- Est-ce que ce loisir (le nommer) se fait avec une ou plusieurs personnes? As-tu un exemple?
 - Peux-tu décrire ce que tu fais dans ce loisir (le nommer)?
 - Quand tu fais ce loisir (le nommer) pendant MPAS, est-ce que ça correspond à un contexte particulier? As-tu un exemple?
75. Est-ce qu'il y a certains des loisirs dont on vient de parler que tu as aussi en dehors de MPAS? Lesquels?

PISTES

- Est-ce qu'il y a une différence entre pratiquer ce loisir en dehors de MPAS et le pratiquer pendant MPAS? Peux-tu m'en parler?
76. À l'occasion, est-ce qu'il y a d'autres loisirs ou moments de détente pendant MPAS? Peux-tu donner des exemples?
77. Participes-tu à des activités parascolaires dans le centre? As-tu un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Je pense à des cours de danse ou des pratiques de musique, aux activités de la vie étudiante ou au comité étudiant. Tu penses peut-être à d'autres activités parascolaires.

Sous-thème F – L'écrit pour apprendre

78. Peux-tu me parler des apprentissages que tu fais dans tes loisirs?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Dans cet exemple (le nommer), de quelle manière t'y prends-tu pour retenir ce que tu veux apprendre?
- Dans cet exemple (le nommer), où cherches-tu l'information?
- Est-ce que des personnes dans le centre te suggèrent de consulter des sources d'information en lien avec ce loisir ou les consultent avec toi? As-tu un exemple?
- Qu'est-ce qui t'amène à chercher cette information?

Sous-thème F – Apprendre l'écrit

79. On vient de parler de loisirs. Peut-être certains de ces loisirs t'amènent à changer des choses par rapport l'écriture ou la lecture? As-tu un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Est-ce qu'il t'arrive d'aider quelqu'un à écrire ou lire un mot, une phrase ou un texte lié aux loisirs? As-tu un exemple?
- Pendant MPAS, est-ce qu'il t'arrive de demander à quelqu'un comment écrire un mot, une phrase, ou un texte lié aux loisirs? As-tu un exemple?
- Ou encore d'utiliser un dictionnaire en papier, le dictionnaire d'un traitement de texte, un dictionnaire dans internet ou d'autres outils pour écrire ou lire un mot, une phrase ou un texte lié aux loisirs *(nommer des exemples dont la participante a parlé)*? As-tu un exemple?

CONCLUSION THÈME F

Si possible, accepterais-tu de m'apporter un ou des textes dont on vient de parler pour que je les inclue dans la recherche? *(Nommer ceux dont il a été question dans le thème sur les loisirs.)*

CONCLUSION DE L'ENTRETIEN

Dire que l'entretien est terminé. Arrêter l'entretien ici. Demander à la personne interlocutrice si elle a des questions par rapport au projet d'étude. Le cas échéant, y répondre. La remercier pour sa collaboration.

Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation



Pratiques de l'écrit des jeunes mères dans la mesure Ma place au soleil

Guide d'entretien semi-dirigé avec les personnes intervenantes de Ma place au soleil

Une étude de cas réalisée par
Jean-Pierre Mercier, doctorant en éducation

Version 2, 2013-01-14

© Jean-Pierre Mercier, 2013

INTRODUCTION DE L'ENTRETIEN

Après les salutations et avant le début de l'enregistrement, aborder les éléments suivants avec la personne interlocutrice :

- redonner le formulaire de consentement à la personne interlocutrice et lui demander si elle consent toujours à participer à l'entretien semi-dirigé; si elle accepte et qu'elle n'a pas coché, sur le formulaire, la case correspondant à cette méthode, lui demander de le faire;
- rappeler l'objet d'étude et le titre du projet;
- rappeler la confidentialité et l'anonymat du projet d'étude;
- nommer les cinq domaines de l'entretien (la maison, la santé, l'emploi, l'école et les loisirs
- mentionner à la personne interlocutrice qu'elle peut le dire si elle ne veut pas répondre à une question ou aborder un domaine;
- commencer l'enregistrement ici.

Thème a – Expériences de travail

Pour mieux te connaître, je vais te poser quelques questions sur toi.

1. Peux-tu me parler de ton parcours professionnel?

PISTES

(Pour les personnes enseignantes.)

- Depuis combien d'années enseignes-tu en Formation générale des adultes dans un centre d'éducation des adultes?
- As-tu d'autres expériences de travail auprès de jeunes adultes ou d'adultes non diplômés ailleurs que dans un centre d'éducation des adultes? Lesquelles?
- Depuis combien d'années enseignes-tu dans MPAS?

Thème b – La maison (in MPAS)

Sous-thème b – L'écrit en appui à la vie courante (organisation de la vie courante)

(Pour toutes les personnes intervenantes.)

2. À ta connaissance, est-ce qu'il arrive, pendant les cours ou les pauses que les participantes de MPAS écrivent ou lisent pour organiser la vie courante de la maison? As-tu un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Quand ça arrive, sur quoi se fait l'écriture ou la lecture (feuilles, carnet, agenda, téléphone cellulaire, médias sociaux, par exemple)?

- À ta connaissance, est-ce que des participantes en aident d'autres dans l'organisation de la vie courante? As-tu un exemple?
- T'arrive-t-il de donner de l'aide à une participante de MPAS, pendant les cours ou les pauses, par rapport à des documents écrits qui concernent la vie de la maison? As-tu un exemple?

Sous-thème b – L'écrit en appui à la vie courante (communications personnelles)

3. Peux-tu me parler de situations, pendant les cours ou les pauses, où les participantes de MPAS utilisent l'écrit dans des communications personnelles par rapport à la maison?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

Sous-thème b – L'écrit pour apprendre

4. As-tu connaissance s'il arrive, pendant les cours ou les pauses, que les participantes de MPAS cherchent de l'information dans l'internet, à la bibliothèque ou dans d'autres lieux du centre pour faire face à des situations de la vie courante de la maison? Peux-tu donner un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Arrive-t-il qu'une autre participante ou toi aidiez une jeune mère de MPAS à chercher de l'information relative à des situations de la vie courante de la maison? As-tu un exemple?
- Quels documents sont consultés (des revues, des dépliants, des livres, des sites internet)?
- As-tu connaissance de ce qu'elles font avec l'information trouvée?

Sous-thème b – Apprendre l'écrit

5. Peut-être as-tu été témoin de situations qui amènent les participantes de MPAS à des changements sur le plan de l'écriture ou de la lecture? Peux-tu donner un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Est-ce qu'il t'arrive de voir des participantes de MPAS poser une question ou venir en aide à une autre participante ou un participant pour écrire ou lire un mot, une phrase ou un texte lié à la vie de la maison?
- Ou encore de voir l'une d'elles utiliser un dictionnaire papier, un dictionnaire d'un traitement de texte ou en ligne ou d'autres outils pour chercher un mot, écrire ou corriger un tel texte? As-tu un exemple?

- T'arrive-t-il d'aider des participantes de MPAS à écrire ou lire des textes en lien avec la maison ou de répondre à des questions qu'elles te posent par rapport à l'écriture ou la lecture de mots, de phrases ou de textes liés à la maison? As-tu un exemple?

Thème c – La santé (in MPAS)

Sous-thème c – L'écrit en appui à la vie courante (organisation de la vie courante)

6. À ta connaissance, est-ce qu'il arrive, pendant les cours ou les pauses que les participantes de MPAS écrivent ou lisent pour organiser la vie courante en lien avec la santé (la leur, celle de leur enfant ou d'une autre personne? As-tu un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Quand ça arrive, sur quoi se fait l'écriture ou la lecture (feuilles, carnet, agenda, téléphone cellulaire, médias sociaux, par exemple)?
- T'arrive-t-il de donner de l'aide à une participante de MPAS, pendant le cours ou la pause, par rapport à des documents liés à la santé? Peux-tu donner un exemple?
- T'arrive-t-il de voir une participante de MPAS en aider une autre par rapport à des documents liés à la santé? As-tu un exemple?

Sous-thème c – L'écrit en appui à la vie courante (communications personnelles)

7. À ta connaissance, est-ce qu'il arrive, pendant les cours ou les pauses, que les participantes de MPAS utilisent l'écrit dans des communications personnelles liées à la santé? Peux-tu donner un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Quels moyens de communication utilisent-elles (ordinateur de la classe ou de la bibliothèque, téléphone cellulaire, le leur ou celui d'une autre personne, téléphone public)?

Sous-thème c – L'écrit pour apprendre

8. As-tu connaissance s'il arrive, pendant les cours ou les pauses, que les participantes de MPAS cherchent de l'information dans l'internet, à la bibliothèque ou dans d'autres lieux du centre pour faire face à des situations de la vie liées à la santé? As-tu un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Arrive-t-il qu'une autre participante ou toi aidiez une jeune mère de MPAS à chercher de l'information relative à la santé? As-tu un exemple?
- Quels documents sont consultés (des revues, des dépliants, des livres, des sites internet)?
- As-tu connaissance, de ce qu'elles font avec l'information trouvée?

Sous-thème c – Apprendre l'écrit

9. On vient de parler des situations de la vie courante qui concernent la santé. Peut-être as-tu été témoin de situations qui amènent les participantes de MPAS à des changements sur le plan de l'écriture ou de la lecture? Peux-tu donner un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Est-ce qu'il t'arrive de voir des participantes de MPAS poser une question ou venir en aide à une autre participante ou un participant pour écrire ou lire un mot, une phrase ou un texte lié à la santé?
- Ou encore de voir l'une d'elles utiliser un dictionnaire papier, un dictionnaire d'un traitement de texte ou en ligne ou d'autres outils pour chercher un mot, écrire ou corriger un tel texte? As-tu un exemple?
- T'arrive-t-il d'aider des participantes de MPAS à écrire ou lire des textes en lien avec la santé ou de répondre à des questions qu'elles te posent par rapport à l'écriture ou la lecture de mots, de phrases ou de textes liés à la santé? As-tu un exemple?

Thème d – L'emploi (in MPAS)**Sous-thème d – L'écrit en appui à la vie courante** (organisation de la vie courante)

(Question 10 et 11 pour la personne coordonnatrice de MPAS exclusivement)

Maintenant, je voudrais te poser quelques questions concernant le domaine de l'emploi.

10. Peux-tu me parler des documents que les participantes de MPAS ont à remplir, écrire ou lire en lien avec Emploi-Québec?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Que font-elles avec ces documents?

- Est-ce qu'il leur arrive de demander ou recevoir de l'aide de ta part, de celle d'autres participantes ou participants ou d'autres personnes pour remplir, écrire ou lire ces documents? As-tu un exemple?

Sous-thème d – L'écrit en appui à la vie courante (communications personnelles)

11. Sais-tu comment se font les communications entre Emploi-Québec ou le Centre local d'emploi et les participantes de MPAS? Peux-tu m'en parler?

PISTES

- De quoi parlent ces communications?
- Quels moyens de communication sont utilisés entre Emploi-Québec ou un de ses agents et toi? (Je pense à du courrier ou des courriels. Je pense aussi à des conversations téléphoniques avec un agent d'Emploi-Québec, ou à des communications qui se font par ton intermédiaire.)

Sous-thème d – L'écrit pour apprendre

(Questions 12 à 18 pour la personne coordonnatrice et l'enseignante d'ISP.)

12. Depuis le mois d'octobre, il y a eu plusieurs activités dans MPAS en lien avec le monde de l'emploi. Plusieurs de ces activités se sont déroulées dans le cours d'ISP. Je pense à la visite du Salon carrières; au test GROUPE; à l'exploration professionnelle sur le site Repères; aux personnes invitées à s'adresser au groupe de MPAS sur des sujets précis : grossesse, violence conjugale, finances personnelles, alimentation, compétences parentales; à la visite de l'École Hôtelière; à la pièce de théâtre ou à d'autres activités auxquelles tu penses. Toutes ces activités impliquent des documents écrits (par exemple, des dépliants, le questionnaire, le cahier de réponses et la clé d'interprétation d'un test ou des documents d'information sur un centre de formation, mais aussi des documents rangés dans le portfolio en ISP). Peux-tu me parler des apprentissages visés dans ces activités?

13. Quelle influence le programme d'études exerce-t-il sur ces activités?

PISTE

- Et sur le cours que tu donnes, quelle influence le programme d'études exerce-t-il?

(Question 14 pour l'enseignante d'ISP exclusivement)

14. Peux-tu me parler du portfolio en ISP?

PISTES

- Qu'est-ce que vous faites avec le portfolio?
- Quel est son contenu?
- Quelle est ton intention en utilisant un portfolio?

(Questions 15, 16 et 17 pour la personne coordonnatrice exclusivement)

15. Tu as demandé aux participantes et participants de MPAS de remplir un formulaire t'autorisant à transférer à Emploi-Québec les résultats de leur test GROUPE. Pourquoi?

PISTES

- Est-ce une demande d'Emploi-Québec?
- Faire ce test est-il une exigence d'Emploi-Québec?
- Le transfert des résultats du test GROUPE est-il une pratique courante des conseillères et conseiller d'orientation du Centre Nouveaux Mondes?
- À ta connaissance, est-il question des résultats de ce test dans les communications entre les participantes et participants de MPAS et leur agent d'Emploi-Québec?

16. De quelle manière les participantes et participants de MPAS utilisent-ils ces résultats?

PISTES

- Lors de rencontres individuelles ou de groupe? Peux-tu me parler de ces rencontres?
- Sur quel support consultent-ils ces résultats (papier, ordinateur)?

17. Quel usage fais-tu des résultats du test GROUPE?

Sous-thème d – Apprendre l'écrit

18. On vient de parler des situations de la vie courante qui concernent le monde de l'emploi. Peut-être as-tu été témoin de situations qui amènent les participantes de MPAS à des changements sur le plan de l'écriture ou de la lecture? Peux-tu donner un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Est-ce qu'il t'arrive de voir des participantes de MPAS poser une question ou venir en aide à une autre participante ou un participant pour écrire ou lire un mot, une phrase ou un texte en lien avec le monde de l'emploi?
- Ou encore de voir l'une d'elles utiliser un dictionnaire papier, un dictionnaire d'un traitement de texte ou en ligne ou d'autres outils pour chercher un mot, écrire ou corriger un tel texte? As-tu un exemple?
- T'arrive-t-il d'aider des participantes de MPAS à écrire ou lire des textes en lien avec le monde de l'emploi ou de répondre à des questions qu'elles te posent par rapport à l'écriture ou la lecture de mots, de phrases ou de textes liés au monde de l'emploi? As-tu un exemple?

Thème e – Le scolaire (in MPAS)

Sous-thème e – L’écrit en appui à la vie courante (organisation de la vie courante)

(Questions 19 à 24 pour les enseignantes et enseignants de mathématique, de français, d’anglais ou d’une autre matière donnée dans le cadre de MPAS.)

19. Peux-tu me parler de tes manières de faire quand tu veux expliquer comment utiliser les cahiers à une participante ou au groupe de MPAS?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne. Reposer la question 19 et relancer par rapport aux prétests et aux examens.)

- Quels documents ou supports utilises-tu? De quelle manière?
- Insistes-tu sur certaines parties ou des aspects du document?
- Donnes-tu des indications relativement à ce qui est à faire?
- Donnes-tu ces explications à des individus, en sous-groupe ou au groupe?
- Comment t’y prends-tu?

20. Peux-tu me parler de ce que tu fais par rapport aux présences des participantes de MPAS?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Je pense aux prises de présences, aux retards, aux départs hâtifs ou aux discussions que tu as avec les participantes de MPAS à ce sujet. As-tu un exemple?

21. De quelle manière fonctionnent les inscriptions aux examens dans MPAS?

PISTES

- Est-ce que cette manière de faire est différente dans les autres groupes auxquels tu enseignes?

Sous-thème e – L’écrit pour l’évaluation

Maintenant, je voudrais parler de l’évaluation : des prétests, des examens et des tests diagnostiques.

22. De quelle manière se fait la préparation aux examens dans MPAS?

PISTES

- Je pense aux prétests, mais peut-être penses-tu à d’autres formes de préparation aux examens qui sont présentes dans MPAS.

- Peux-tu me parler de tes interventions auprès des participantes qui se préparent à un examen?
- De quelle manière la correction de ces prétests se fait-elle? Toujours de la même manière ou parfois, ou avec certaines participantes ou pour d'autres raisons tu changes de manière de faire?

23. De quelle manière la décision d'aller en examen se prend-elle?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Est-ce que les participantes de MPAS vont en examen pour d'autres raisons? Lesquelles? As-tu un exemple à me donner?
- Penses-tu à d'autres raisons?

24. Que fais-tu avec les résultats du test diagnostique de mathématique (de français, d'anglais) que certaines participantes de MPAS ont passé?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Consultes-tu ces résultats au besoin ou systématiquement?
- Donnes-tu ces résultats aux participantes ou à certaines d'entre elles? Peux-tu me dire comment tu t'y prends?
- Consultes-tu ces résultats pour guider tes interventions? As-tu un exemple d'intervention guidée par ces résultats?

Sous-thème e – L'écrit pour apprendre

(Pour l'enseignante d'ISP, ne pas parler de prétests, examens ou cahiers dans les questions 25 et 26.)

25. Pendant tes cours, est-ce qu'il t'arrive de voir une participante de MPAS en aider une autre à faire un exercice, un prétest ou à se préparer à un examen? As-tu un exemple?
26. Pendant tes cours, t'arrive-t-il de demander à une participante de venir en aide à une autre pour expliquer de la matière, un exercice, l'aider à faire un prétest ou à se préparer à un examen? As-tu un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Pour quelles raisons, as-tu fait appel à une autre participante dans cet exemple (le nommer)? Vois-tu d'autres raisons?
27. Peux-tu me parler de tes attentes ou demandes par rapport aux manières de faire avec les cahiers?

28. Es-tu témoin d'initiatives que les participantes de MPAS prennent ou dont elles te parlent par rapport aux travaux ou apprentissages scolaires? As-tu un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Dans cet exemple (le nommer), la personne prend-elle cette initiative seule ou avec d'autres personnes? As-tu un exemple?
- *Demander d'élaborer sur les documents écrits impliqués dans les exemples de prises d'initiatives.*

Maintenant, je voudrais parler avec toi des formules pédagogiques dans MPAS. Je pense au travail individuel ou de sous-groupes, aux explications que tu donnes individuellement, en sous-groupe (par exemple, dans un atelier de révision ou avec l'orthopédagogue) ou encore à l'enseignement magistral.

29. Peux-tu me parler des formules pédagogiques présentes dans ton cours et des contextes dans lesquels elles sont présentes?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Dans quels contextes cette formule pédagogique (la nommer) est-elle présente?
 - Dans cette formule (la nommer), quels sont supports d'écriture ou de lecture impliqués?
30. Quelle formule pédagogique est la plus présente dans ton cours? Pour quelles raisons?

RELANCE

- Penses-tu à d'autres raisons?

(Question 31 pour l'enseignante de français)

31. Tu as fait appel à l'annexe 29 (Compensation liée à l'organisation des groupes d'élèves au secteur de l'éducation des adultes) pour donner une série d'ateliers de révision à certaines participantes de MPAS. Pour quelles raisons?

PISTES

- Qui étaient les participantes ciblées?
- Quel contenu a été abordé dans cet atelier?
- Quels documents ou supports de l'écrit ont été utilisés dans cet atelier?
- Penses-tu de nouveau faire appel à l'annexe 29 pour donner ce genre d'atelier? Pour quelles raisons?
- As-tu fait appel à l'annexe 29 pour d'autres groupes auxquels tu enseignes cette année?

(Question 32 pour l'enseignante d'anglais)

32. Tu as fait appel à l'annexe 29 (Compensation liée à l'organisation des groupes d'élèves au secteur de l'éducation des adultes) pour qu'une série d'ateliers avec l'orthopédagogue et d'autres ateliers avec une enseignante d'anglais soient donnés à certaines participantes de MPAS. Pour quelles raisons?

PISTES

- Chaque série d'ateliers visait-elle les mêmes personnes ou des personnes différentes? Pourquoi?
- Quels étaient les buts visés par ces ateliers?
- Quel contenu a été abordé dans ces ateliers?
- Quels documents étaient utilisés dans ces ateliers?
- Penses-tu de nouveau faire appel à l'annexe 29 pour offrir ce genre d'atelier? Pour quelles raisons?
- As-tu fait appel à l'annexe 29 pour d'autres groupes auxquels tu enseignes cette année?

(Question 33 pour l'enseignant de mathématique)

33. As-tu fait appel à l'annexe 29 (Compensation liée à l'organisation des groupes d'élèves au secteur de l'éducation des adultes) avec le groupe de MPAS? Pour quelles raisons?

(Question 34 pour les enseignantes de français, d'anglais et l'enseignant de mathématique.)

34. Quelle influence les programmes d'études exercent-ils sur ce qui se passe dans tes cours?

Sous-thème e – Apprendre l'écrit

35. On vient de parler des situations de la vie courante qui concernent l'école. Peut-être as-tu été témoin de situations qui amènent les participantes de MPAS à des changements sur le plan de l'écriture ou de la lecture? Peux-tu donner un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Est-ce qu'il t'arrive de voir des participantes de MPAS poser une question ou venir en aide à une autre participante ou un participant pour écrire ou lire un mot, une phrase ou un texte (nommer la matière que la personne enseigne)? As-tu un exemple?
- Ou encore de voir l'une d'elles utiliser un dictionnaire papier, un dictionnaire d'un traitement de texte ou en ligne ou d'autres outils pour chercher un mot, écrire ou

corriger un tel texte (nommer la matière que la personne enseigne)? As-tu un exemple?

- T'arrive-t-il d'aider des participantes de MPAS à écrire ou lire dans la matière que tu enseignes ou de répondre à des questions qu'elles te posent par rapport à l'écriture ou la lecture de mots, de phrases ou de textes (nommer la matière que la personne enseigne)? As-tu un exemple?

Thème f – Les loisirs (in MPAS)

(Pour tous les enseignants et enseignantes de MPAS.)

Sous-thème f – L'écrit en appui à la vie courante (organisation de la vie courante)

36. Quelles sont les activités de groupe qui se déroulent dans ton cours et qui ont pour but la détente ou de faire plaisir?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Peux-tu m'en parler?
 - Comment ça se passe?
 - Qui participe?
 - Si ça se présente, quelle forme prend l'écrit (écriture/lecture) dans cette activité?
37. Quelles sont les activités individuelles de détente ou pour se faire plaisir qui se déroulent dans ton cours?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Peux-tu m'en parler?
- Comment ça se passe?
- Qui participe?
- Si ça se présente, quelle forme prend l'écrit (écriture/lecture) dans cette activité?

Sous-thème f – Apprendre l'écrit

38. On vient de parler des situations de la vie courante qui concernent les loisirs. Peut-être as-tu été témoin de situations qui amènent les participantes de MPAS à des changements sur le plan de l'écriture ou de la lecture dans ce domaine? Peux-tu donner un exemple?

PISTES

(Relancer à partir des exemples donnés par la personne.)

- Est-ce qu'il t'arrive de voir des participantes de MPAS poser une question ou venir en aide à une autre participante ou un participant pour écrire ou lire un mot, une phrase ou un texte lié aux loisirs?
- Ou encore de voir l'une d'elles utiliser un dictionnaire papier, un dictionnaire d'un traitement de texte ou en ligne ou d'autres outils pour chercher un mot, écrire ou corriger un tel texte? As-tu un exemple?
- T'arrive-t-il d'aider des participantes de MPAS à écrire ou lire des textes en lien avec les loisirs ou de répondre à des questions qu'elles te posent par rapport à l'écriture ou la lecture de mots, de phrases ou de textes liés aux loisirs? As-tu un exemple?

CONCLUSION DE L'ENTRETIEN

Dire que l'entretien est terminé. Arrêter l'enregistrement ici. Demander à la personne interlocutrice si elle a des questions par rapport au projet d'étude. Le cas échéant, y répondre. La remercier pour sa collaboration.

ANNEXE K – CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

Pendant la transcription des deux premiers *verbatim*, les conventions de transcription des enregistrements audio ont été l'objet d'un rodage sur les premiers *verbatim*. Puis ces conventions ont été systématiquement appliquées par les personnes transcriptrices. J'ai transcrit l'enregistrement audio du premier entretien, celui avec Sandra, puis les ceux des entretiens avec Alison, Isabelle, Anne et Louise. La personne transcriptrice qui m'a aidé dans ce travail a transcrit l'enregistrement audio de l'entretien avec Patrick, puis ceux des entretiens avec Julie, Éloïse, Stéphanie, Amélia, Élise, Ariane, Amélie, Tessa, Éliane et Alexia. La personne transcriptrice et moi avons collaboré à la transcription des enregistrements audio des entretiens avec Noémie et Gaëlle.

1. Informations générales suivantes relatives à l'entretien semi-dirigé sont écrites en caractère gras en introduction du *verbatim* : Entretien semi-dirigé avec (nom fictif de la personne interlocutrice), date, heure du début et heure de la fin de l'entretien, durée de l'enregistrement, local, initiales de l'interviewer, nom du fichier de l'enregistrement. Par exemple, **Entretien semi-dirigé avec Alexia / 14 février 2013 / 10h30 à 12h30 et 13h35 à 14h10 / Durée de l'enregistrement : 1h30 et 0h32 / Local 2, bibliothèque / Interviewer : JPM / Fichier : S4_Alexia_2013-02-14_10h30à12h30et13h35à14h10**
2. Sauf pour les deux premiers entretiens, les questions principales du guide d'entretien n'ont pas été transcrites. Seuls les numéros des questions principales avec l'indication de la deuxième version du guide (par exemple, Q1, v2) ont été écrits dans les *verbatim*. Cependant, les questions de relance et pistes d'approfondissement dans l'interaction entre l'interviewer et la personne interlocutrice ont été transcrites.
3. Les enregistrements ont été transcrits en cherchant à rester au plus proche des termes utilisés par les personnes interlocutrices et l'interviewer et de la syntaxe des phrases du langage oral. Mais pour faciliter les recherches de termes avec le logiciel d'analyse, les termes ont été écrits en entier, même si dans le langage oral ils peuvent être fusionnés ou tronqués. Aussi, il est fréquent en français que la distinction de genre entre le pronom féminin pluriel « elles » et le pronom masculin pluriel « ils » soit difficile à distinguer dans le langage oral. À l'oral, une personne peut dire, par exemple : « i m'aident dans mes cahiers ». Dans cette phrase, il faut se fier au contexte d'énonciation pour savoir si le pronom « i » réfère à un pronom féminin pluriel (par exemple, les filles m'aident dans mes cahiers » ou à un pronom masculin pluriel (par exemple, les profs m'aident dans mes cahiers ». Aussi, les enregistrements audio des entretiens ont été transcrits en tenant compte du genre des référents auxquels les pronoms se rapportent, même si les signes des pronoms ne peuvent pas toujours être distingués à l'oral.

4. Pendant les entretiens, au moment de consulter son guide, il est presque toujours arrivé à l'interviewer de dire qu'il prenait le temps de lire les questions du guide pour ne pas poser celles auxquelles la personne interlocutrice avait déjà répondu. Ces extraits de l'entretien n'ont pas été transcrits dans les *verbatim*.
5. Les autres conventions de transcription sont inspirées de celles que Moss (2007) a utilisées pour sa recherche. Le tableau ci-dessous fait la synthèse des conventions qui sont utilisées dans les *verbatim* de la présente étude.

Tableau de conventions de transcription utilisées dans les *verbatim*

Symbole	Signification
[]	Un mot ou une série de mots entre crochets indique que les propos de la personne qui parle sont dits en même temps que ceux de la personne qui parle avant elle.
/	Un trait incliné à droite indique une pause de moins de deux secondes.
//	Deux traits inclinés à droite indiquent une pause de deux à trois secondes.
(4)	Un chiffre entre parenthèses indique le temps d'une pause durant plus que trois secondes.
:	Les deux points à la fin d'un mot indiquent que la finale sonore du mot qui s'étire.
(...)	Des points de suspension entre parenthèses indiquent un ou des mots inaudibles ou incompréhensibles.
(Rire)	Un ou des mots entre parenthèses donnent une information contextuelle.
?	Le point d'interrogation indique que la phrase est une question.

Inspiré de Moss (2007, p. 202)

ANNEXE L – GUIDE DES RENCONTRES DE RESTITUTION

Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation



Pratiques de l'écrit des participantes de Ma place au soleil
(domaine scolaire)

Guide des rencontres de présentation des analyses préliminaires
29 mai 2013, avec les personnes intervenantes
30 mai 2013, avec les apprenantes

Une étude de cas réalisée par
Jean-Pierre Mercier, doctorant en éducation

Version 1, 2013-05-22

© Jean-Pierre Mercier, 2013

Les pratiques de l'écrit des participantes de Ma place au soleil

Rencontre de présentation des analyses préliminaires

Ordre du jour

1. Formulaire de consentement
2. Lecture et adoption de l'ordre du jour
3. Présentation du choix des termes
 - apprenantes
 - personnes intervenantes
 - personnes enseignantes
4. Présentation des analyses préliminaires concernant le domaine scolaire
 - écrire ou lire dans la vie courante
 - écrire ou lire pour apprendre
 - apprendre à écrire ou lire
 - écrire ou lire pour l'évaluation
5. Réactions aux analyses (point intercalé au point 4)
6. Réactions à la recherche (déroulement, méthodes, effets, dérangements, impressions, etc.)

Les pratiques de l'écrit des participantes de Ma place au soleil (domaine scolaire)

1

Écrire ou lire dans la vie courante
(15 à 20 minutes de discussion)

2

Écrire ou lire pour apprendre
(15 à 20 minutes de discussion)

3

Apprendre à écrire ou lire
(15 à 20 minutes de discussion)

4

Écrire ou lire pour l'évaluation
(15 à 20 minutes de discussion)

1 – Écrire ou lire dans la vie courante

La vie courante (domaine scolaire)	Manières de faire	Dispositions (manières de voir, de sentir, d’agir)
Choses à faire (s’inscrire en examen, acheter un cahier, changer d’horaire)	<ul style="list-style-type: none"> • remplir un formulaire seul ou avec l’aide de quelqu’un <i>Une apprenante demande comment s’inscrire en examen. Une autre apprenante se lève et dit : « Viens, j’vais t’montrer comment faire. »</i> • négocier avec une personne intervenante 	<ul style="list-style-type: none"> • vouloir passer à une autre étape, avancer dans une matière ou la finir
Communications écrites	<ul style="list-style-type: none"> • lire les relevés de prestation, en parler avec une apprenante ou une personne intervenante de Ma place au soleil • demander des remboursements de frais <i>« Ça, c’est les factures de livres. Nous, faut les envoyer à notre agente pour qu’ils nous remboursent nos livres. »</i> • lire la lettre concernant le taux d’absence, rencontrer les personnes intervenantes • communiquer avec des personnes d’un milieu de formation ou en emploi 	<ul style="list-style-type: none"> • s’assurer du bon montant reçu • penser à l’argent disponible • expliquer son point de vue, sa situation • apprendre sur la formation ou le métier de son choix
Les plaisirs	<ul style="list-style-type: none"> • écouter une émission, faire un sudoku ou une dictée le vendredi, échanger des cartes de vœux ou des cadeaux, assister à une pièce de théâtre, faire tirer un chèque cadeau, manger un biscuit de fortune, lire librement sur support papier, par exemple 	<ul style="list-style-type: none"> • se changer les idées • se détendre
Expression personnelle	<ul style="list-style-type: none"> • s’exprimer à partir d’un texte déjà écrit ou lu (participer au concours littéraire ou exposer ses critiques littéraires, par exemple) 	<ul style="list-style-type: none"> • faire connaître ce que l’on écrit ou lit
Participation sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Participer à l’élection du conseil étudiant <i>À l’interphone, on annonce le résultat de l’élection du conseil étudiant. Une apprenante dit qu’elle connaît la personne élue à la présidence.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Participer à la vie étudiante ; appuyer une personne
Application des règlements	<ul style="list-style-type: none"> • Négocier les règlements du centre avec les personnes intervenantes (la présence en cours, l’usage du téléphone, les breuvages en classe) 	<ul style="list-style-type: none"> •

2 – Écrire ou lire pour apprendre

L'écrit pour apprendre (domaine scolaire)	Manières d'apprendre	Dispositions (manières de voir, de sentir, d'agir)
<ul style="list-style-type: none"> • français • science • anglais • ISP (incluant les ateliers thématiques) • informatique • mathématique 	<ul style="list-style-type: none"> • faire individuellement mais regroupées des tâches différentes (cahier, exercices imprimés, prétests, projets), « côté rebelle » • faire individuellement et séparément des tâches différentes (cahier, exercices imprimés ou sur internet, prétests, projets), « côté modèle » • faire une même tâche en sous-groupe d'un même niveau avec la personne enseignante dans le même local que le reste du groupe ou dans un local différent • utiliser la clé de correction seule, avec une autre apprenante ou la personne enseignante après une série d'exercices ou un prétest <p><i>L'apprenante « l'utilise pour vérifier les réponses [parce que] des fois je l'ai pas pantoute » et « pour voir à quoi ressemblent les réponses ».</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • demander de l'aide individualisée aux apprenantes du même niveau ou d'un niveau supérieur <i>et</i> avec qui on se sent en confiance • donner de l'aide individualisée aux apprenantes du même niveau ou d'un niveau inférieur • demander de l'aide individualisée à la personne enseignante • pratiquer l'examen à travers les prétests <p><i>« J'en ai fait trois [prétests] dans le fond. J'ai fait celui de mon cahier. Puis, euh, j'en avais fait un autre. [...] puis, j'ai refait un autre prétest, c'est hier. Je l'ai fait corriger, puis euh, ça super bien été. »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • négocier ce qu'il faut faire dans le cahier (pages, exercices, prétests) • suivre l'enseignement magistral à l'aide des textes liés au cours • parler avec des personnes du domaine de la formation ou de l'emploi et utiliser les documents liés à la formation ou à l'emploi 	<ul style="list-style-type: none"> • être proche des autres • être « dans sa bulle » • « débloquer » dans son livre • (s')aider à apprendre • être prête pour l'examen • faire ce qui est important pour réussir • apprendre sur une formation ou un métier d'intérêt

3 – Apprendre à écrire ou lire

Apprendre l'écrit (domaine scolaire)	Manières d'apprendre	Dispositions (manières de voir, de sentir, d'agir)
<ul style="list-style-type: none"> • français • science • anglais • ISP (incluant les ateliers thématiques) • informatique • mathématique 	<ul style="list-style-type: none"> • partir d'un « vrai » texte utilisé en dehors du domaine scolaire <i>« J'en ai reçu des lettres de même, fait que, je me suis dit, ah ben, c'est comme ça qu'il faut faire. »</i> • lire aide à écrire <i>« Ça m'aide à l'écrit là, quand que je fais des textes euh écrit là, tu sais, j'ai moins de fautes, parce que ça m'aide, parce que j'en vois souvent, tu sais, quand je lis. Fait que, ça m'aide dans mes erreurs là, puis euh mes phrases là, mes formules de phrases là. »</i> • parler de l'orthographe, de la structure d'une phrase ou du texte avec une apprenante ou une personne enseignante <i>« Moi je pense que ça s'écrit de même, puis là il y a quelqu'un qui va dire ah non, moi je pense que ça s'écrit de même pis, ah je suis pas sûre, puis on finit par le chercher pis on finit par trouver le mot. (Rire.) »</i> • répondre aux demandes de correction, formulation, structuration de l'écrit formulées par la personne enseignante <i>« Donnez-vous des points pour la démarche plus la réponse? » La personne enseignante fait signe que oui, puis dit : « T'es capable d'les faire. Fais ta méthode. »</i> • corriger les erreurs (orthographe, syntaxe) signalées sur un texte par une apprenante, une personne enseignante ou un logiciel • traduire mot à mot avec l'aide du dictionnaire bilingue d'une apprenante ou d'une personne enseignante 	<ul style="list-style-type: none"> • ça dépend à qui le texte s'adresse • ça dépend du but du texte (il reste dans le cahier, il est exposé, il est évalué, etc.) • <i>« J'écris ben normal là, comme il faut. »</i>

4 – Écrire ou lire pour l'évaluation

L'écrit pour l'évaluation	Manières de faire	Dispositions (manières de voir, de sentir, d'agir)
<ul style="list-style-type: none"> • français • science • anglais • ISP (incluant les ateliers thématiques) • informatique • mathématique 	<ul style="list-style-type: none"> • se préparer à l'examen à l'aide de prétests « <i>Après la première pratique, j'vens t'en donner une autre.</i> » « <i>On s'arrange pour que tu sois prête quand tu vas à l'examen.</i> » • se préparer à l'examen à l'aide de sections ciblées du cahier « <i>Dans votre cahier, aux dernières pages de votre chapitre, c'est vraiment des choses essentielles [pour l'examen]. Les trois dernières pages du chapitre, tout est là en concentré.</i> » • se préparer à l'examen à l'aide d'exercices ciblés [En vue de l'examen] « <i>Je me suis assis à l'ordinateur. J'ai fait une demi-heure, une heure là-dessus. Elle m'a donné un petit document aussi qui avait des définitions écrites, que j'ai pu lire, puis euh, pour me donner des idées d'autres, de plus dans le fond.</i> » • écrire des notes et les apprendre en vue de l'examen • écrire son exposé oral et l'apprendre « <i>Il faut que, tu sais, que je me rappelle de mon texte là.</i> » • négocier le moment où l'examen est fait La personne enseignante dit : « <i>Moi j'peux pas t'envoyer à l'examen comme ça. J't'envverrai pas à l'examen en début d'année.</i> » l'apprenante répond : « <i>OK, j'vas en faire un peu, mais j'frai pas toute.</i> » • les examens se font en salle d'examen, sauf les exposés oraux • les projets évalués se font dans les locaux de cours et à la maison • le résultat de l'examen ou du projet est connu rapidement après l'avoir fait lors d'une conversation avec la personne enseignante 	<ul style="list-style-type: none"> • se sentir prête pour l'examen • attendre d'être prête pour l'examen • l'examen est motivant • l'examen est stressant • la réussite de l'examen est motivante, car elle marque le passage d'une étape • l'échec de l'examen entraîne sa reprise, mais pas le découragement

ANNEXE M – ARBORESCENCE THÉMATIQUE

Université de Sherbrooke
Faculté d'éducation



Les pratiques de l'écrit des jeunes mères :
le cas de la mesure Ma place au soleil

Arborescence pour l'analyse thématique des sources

Une étude de cas réalisée par
Jean-Pierre Mercier, doctorant en éducation

Version 3.3, 2013-06-23

© Jean-Pierre Mercier, 2013

Arborescence pour l'analyse thématique des sources

(Version après rodage puis discussion avec la direction du projet de thèse)

- Cette arborescence comporte 10 branches maîtresses (rubriques) :
 1. Participation *exo* MPAS
 2. Dispositions par rapport à MPAS
 3. Événements *exo* MPAS
 4. Événements *in* MPAS
 5. Formules pédagogiques
 6. Offre de formation
 7. Domaines de vie
 8. Rubriques de 2^e niveau d'analyse
 9. Dernières rubriques
 10. Interrelation
- Chaque branche, sauf la deuxième, a de deux à 15 branches secondaires (sous-rubriques). Les sources sont codées (mises en rubriques) dans les branches secondaires, ainsi que dans les branches ajoutées sous celles-ci (sous-sous-rubriques) pendant leur codage. Les branches maîtresses et secondaires se présentent sous le format type d'arborescence suivant.

0. Branche maîtresse (rubrique) [Ne rien coder ici] (Définition de la rubrique)
0.0. Branche secondaire (sous-rubrique) [Coder le matériel ici] (Définition de la sous-rubrique)

- Les huit premières rubriques de l'arborescence et leurs sous rubriques afférentes sont les mêmes que celles du guide d'entretien semi-dirigé avec les apprenantes de MPAS. La huitième comporte une sous rubrique (8.1 patrons de participation) dont les éléments (dispositions, demandes, initiatives et négociations, notamment) sont couverts par ce guide. Mais les sources sont codées dans cette sous-rubrique en 2^e analyse, c'est-à-dire après la première mise en rubrique de l'ensemble du corpus de sources.
- La rubrique de l'arborescence qui couvre les événements de l'écrit *in* MPAS (4) et ses sous-rubriques afférentes (4.1 à 4.6), les sous-rubriques afférentes aux formules pédagogiques (5.1 à 5.15), à l'offre de formation (6.1 à 6.7), aux domaines de vie (7.1 à 7.5) et les éléments de la sous-rubrique patrons de participation (8.1) sont les mêmes que celles du guide d'entretien semi-dirigé avec les personnes intervenantes de MPAS.
- La rubrique de l'arborescence qui couvre les événements de l'écrit *in* MPAS (4) et ses sous-rubriques afférentes (4.1 à 4.6), la sous-rubrique du domaine scolaire (7.5) de même que celle de la participation à l'étude de cas (9.2) sont les mêmes que celles du guide de présentation des analyses préliminaires. Ce guide expose les analyses préliminaires relatives aux patrons de participation et couvre donc les éléments inclus dans la sous-rubrique du même nom (8.1) dans l'arborescence.

<p>1. Participation <i>exo</i> [Ne rien coder ici] Tout matériel se rapportant à la participation à l'éducation des adultes, au sens large où en parle Bélisle (2008), qui ne concerne pas MPAS.</p>
<p>1.1 Participation scolaire <i>exo</i> Tout matériel se rapportant à la participation à l'éducation des adultes de type scolaire, c'est-à-dire relevant d'une institution d'enseignement, sans être liée à MPAS (par exemple, un cours relevant de la FGA donné à distance ou dans un centre d'éducation des adultes, une formation professionnelle de même que la formule pédagogique dont la personne apprenante a une expérience en référence au contexte évoqué). <i>*Note : Ce matériel ne doit pas être codé dans le domaine scolaire (7.5).</i></p>
<p>1.2 Participation non scolaire <i>exo</i> Tout matériel se rapportant à la participation à l'éducation des adultes de type non scolaire, c'est-à-dire relevant d'une instance éducative autre que scolaire, sans être liée à MPAS (par exemple, un cours ou une formation en emploi, dans un organisme communautaire de même que la formule pédagogique dont la personne apprenante a une expérience en référence au contexte évoqué).</p>
<p>2. Dispositions par rapport à MPAS Tout matériel se rapportant aux dispositions (attitudes, manières de voir, penser, agir) des apprenantes de MPAS par rapport à la participation à la formation structurée de la mesure MPAS en général, sauf leurs dispositions par rapport à des éléments spécifiques de leur participation (un cours, une formule pédagogique, un type d'événement de l'écrit, par exemple). Cette rubrique inclut le matériel qui concerne les motivations que les apprenantes invoquent pour participer à la formation de MPAS. <i>*Note : Cette rubrique est large et ses dimensions sont décortiquées à un deuxième niveau d'analyse. Le matériel de cette rubrique est présent dans les réponses aux questions 4 à 7, 10 et 11 des verbatim de l'entretien semi-dirigé avec les apprenantes de MPAS. Il peut aussi se trouver dans d'autres sources.</i></p>
<p>3. Événements <i>exo</i> MPAS [Ne rien coder ici] Tout matériel se rapportant aux événements de l'écrit non liés à la formation de MPAS, mais se déroulant pendant ou sur les lieux de formation ou qui lui sont antérieurs.</p>
<p>3.1 Apprendre l'écrit <i>exo</i> Tout matériel se rapportant aux événements de l'écrit (personnes participantes, lieu, artefacts, activité) <i>exo</i> MPAS liés à l'apprentissage (processus ou produit) de l'écrit (ses codes, ses règles, ses usages sociaux). L'écrit est aussi en appui à l'apprentissage de l'écrit. Ce matériel se rapporte à l'apprentissage de l'écrit comme but ou raison (<i>purpose</i>) qui oriente l'activité (Vygotski, 1997). Ce but n'est pas exclusivement celui des apprenantes.</p>
<p>3.2 Vie courante <i>exo</i> Tout matériel se rapportant à l'écrit dans la vie courante <i>exo</i> MPAS. Coder ici tout ce qui se rapporte aux événements de l'écrit (personnes participantes, lieu, artefacts, activité) ressemblant aux pratiques vernaculaires (Barton et Hamilton, 1998), ordinaires (Bélisle, 2007) <i>exo</i> MPAS : l'écrit pour faire des choses, communiquer,</p>

<p>pour les loisirs, l'expression personnelle, la participation sociale, et possiblement d'autres types de pratiques vernaculaires. Ce matériel se rapporte aussi au but ou à la raison (<i>purpose</i>) qui oriente l'activité (Vygotski, 1997). Ce but n'est pas exclusivement celui des apprenantes.</p>
<p>3.3 Apprendre <i>exo</i> Tout matériel se rapportant aux événements de l'écrit (personnes participantes, lieu, artefacts, activité) <i>exo</i> MPAS liés à l'apprentissage (processus ou produit). Ce matériel se rapporte aussi à l'apprentissage comme but ou raison (<i>purpose</i>) qui oriente l'activité (Vygotski, 1997). Ce but n'est pas exclusivement celui des apprenantes.</p>
<p>3.4 Tiers <i>exo</i> Tout matériel se rapportant aux personnes participantes qui font partie des événements de l'écrit <i>exo</i> MPAS sans être directement observables et qui sont impliquées dans les relations de production, interprétation, circulation ou régulation (Hamilton, 2000, p. 17) de l'écrit. Il peut aussi s'agir de tiers, c'est-à-dire des acteurs symboliquement présents dans les interactions impliquant l'écrit (Cardinal-Picard et Bélisle, 2009) <i>exo</i> MPAS.</p>
<p>3.5 Autres <i>exo</i> Tout matériel se rapportant à des événements de l'écrit <i>exo</i> MPAS ne pouvant être codés dans les rubriques 3.1 à 3.4. <i>*Note : Pour ce matériel (autres <i>exo</i>) repéré dans le corpus, créer ici un nœud enfant (sous-rubrique) avec un titre bref et une définition. Puis coder le matériel dans ce nœud.</i></p>
<p>4. Événements <i>in</i> MPAS [Ne rien coder ici] Tout matériel se rapportant aux événements de l'écrit se déroulant pendant la formation de MPAS ou sur les lieux de formation et liés à celle-ci par les contenus de formation, les formules pédagogiques ou les demandes institutionnelles (programmes, règles, politiques) ou celles des personnes intervenantes en matière d'écriture ou de lecture. <i>*Note : Les méthodes déployées sur le site enquêté ne sont pas analysées comme des événements de l'écrit dans la formation de MPAS. Mais les données suscitées ou invoquées à l'aide des méthodes sont classées dans l'arborescence selon qu'elles correspondent aux événements de l'écrit <i>in</i> MPAS ou à ceux <i>exo</i> MPAS. Les effets des méthodes sur les personnes interlocutrices, le site enquêté ou sur l'ethnographe sont cependant pris en compte dans l'analyse des conditions sociales de l'enquête, de la production des données et des biais potentiels.</i></p>
<p>4.1 Apprendre l'écrit <i>in</i> Tout matériel se rapportant aux événements de l'écrit (personnes participantes, lieu, artefacts, activité) <i>in</i> MPAS liés à l'apprentissage (processus ou produit) de l'écrit (ses codes, ses règles, ses usages sociaux). L'écrit est aussi en appui à l'apprentissage de l'écrit. Ce matériel se rapporte à l'apprentissage de l'écrit comme but ou raison (<i>purpose</i>) qui oriente l'activité (Vygotski, 1997). Ce but n'est pas exclusivement celui des apprenantes.</p>
<p>4.2 Vie courante <i>in</i> Tout matériel se rapportant à l'écrit dans la vie courante <i>in</i> MPAS. Coder ici tout ce qui se rapporte aux événements de l'écrit (personnes participantes, lieu, artefacts,</p>

<p>activité) ressemblant aux pratiques vernaculaires (Barton et Hamilton, 1998), ordinaires (Bélisle, 2007) <i>in</i> MPAS : l'écrit pour faire des choses, communiquer, pour les loisirs, l'expression personnelle, la participation sociale, et possiblement d'autres types de pratiques vernaculaires. Ce matériel se rapporte aussi au but ou à la raison (<i>purpose</i>) qui oriente l'activité (Vygotski, 1997). Ce but n'est pas exclusivement celui des apprenantes.</p>
<p>4.3 Apprendre <i>in</i> Tout matériel se rapportant aux événements de l'écrit (personnes participantes, lieu, artefacts, activité) <i>in</i> MPAS liés à l'apprentissage (processus ou produit). Ce matériel se rapporte à l'apprentissage comme but ou raison (<i>purpose</i>) qui oriente l'activité (Vygotski, 1997). Ce but n'est pas exclusivement celui des apprenantes.</p>
<p>4.4 Évaluation <i>in</i> Tout matériel se rapportant aux événements de l'écrit (personnes participantes, lieu, artefacts, activité) <i>in</i> MPAS liés à l'évaluation. Ce matériel se rapporte à l'évaluation comme but ou raison (<i>purpose</i>) qui oriente l'activité (Vygotski, 1997). Ce but n'est pas exclusivement celui des apprenantes.</p>
<p>4.5 Tiers <i>in</i> Tout matériel se rapportant aux personnes participantes qui font partie des événements de l'écrit <i>in</i> MPAS sans être directement observables et qui sont impliquées dans les relations de production, interprétation, circulation ou régulation (Hamilton, 2000, p. 17) de l'écrit. Il peut aussi s'agir de tiers, c'est-à-dire des acteurs symboliquement présents dans les interactions impliquant l'écrit (Cardinal-Picard et Bélisle, 2009) <i>in</i> MPAS.</p>
<p>4.6 Autres <i>in</i> Tout matériel se rapportant à des événements de l'écrit <i>in</i> MPAS ne pouvant être codés dans les rubriques 4.1 à 4.5. *Note : Pour ce matériel (autres <i>in</i>) repéré dans le corpus, créer ici un nœud enfant (sous-rubrique) avec un titre bref et une définition. Puis coder le matériel dans ce nœud.</p>
<p>5. Formules pédagogiques [Ne rien coder ici] Description – Une formule pédagogique est une manière de faire, exprimée sous forme concise et visant l'atteinte d'un objectif (Legendre, 2005). Elle peut être initiée par les personnes intervenantes ou les apprenantes de MPAS.</p>
<p>5.1 Aide individualisée Tout matériel se rapportant à une action éducative dispensée par une personne en vue d'aider une autre personne. Cette aide peut être dispensée par une personne intervenante ou par un pair.</p>
<p>5.2 Enseignement magistral Enseignement dispensé à un groupe de manière frontale, c'est-à-dire la personne intervenante s'adressant aux personnes apprenantes du groupe.</p>
<p>5.3 Enseignement modulaire Tout matériel se rapportant aux contenus d'enseignement et d'apprentissage programmés en unités indépendantes selon des modules, souvent dédiés à l'étude autonome (Goldschmid et Goldschmid, 1972).</p>
<p>5.4 Atelier en petit groupe</p>

<p>Tout matériel se rapportant à un « petit nombre de [personnes apprenantes] (de trois à huit) réunies en vue de réaliser un objectif bien délimité et accepté » (Legendre, 2005, p. 135) par chacune.</p>
<p>5.5 Travail en petit groupe Tout matériel se rapportant à un « travail réalisé en collaboration par quelques personnes » (Legendre, 2005, p. 1406). <i>*Note : éventuellement, distinguer travail en petits groupes de travail en équipes.</i></p>
<p>5.6 Prétest Tout matériel se rapportant à un outil ou instrument dispensé en vue de mesurer les apprentissages des personnes, de les préparer à l'examen ou de modifier un comportement.</p>
<p>5.7 Examen Tout matériel se rapportant à une « une épreuve ou série d'épreuves, portant sur un ensemble d'enseignements, que l'on fait subir » (Grand dictionnaire terminologique, en ligne) en vue de mesurer les apprentissages ou modifier un comportement.</p>
<p>5.8 Projet (individuel ou de groupe) Tout matériel se rapportant à l'activité ayant pour but l'apprentissage à travers une réalisation ou une production (individuelle ou de groupe) précise.</p>
<p>5.9 Discussion en groupe (non dirigées ou semi-dirigées) Tout matériel se rapportant à l'activité pendant laquelle les personnes parlent d'un sujet en vue de faire connaître leurs opinions, faire le point sur une situation ou prendre des décisions, par exemple.</p>
<p>5.10 Rencontre avec invité(s) Tout matériel se rapportant à une rencontre avec une ou plusieurs personnes invitées à parler d'un sujet précis aux personnes apprenantes.</p>
<p>5.11 Sortie socioculturelle Tout matériel se rapportant à l'activité ayant pour but l'apprentissage et se déroulant à l'extérieur des lieux de formation habituels.</p>
<p>5.12 Visite d'entreprise Tout matériel se rapportant à l'activité se déroulant en entreprise (une journée ou moins) et ayant pour but de voir le travail des personnes qui s'y trouvent et d'apprendre à propos de celui-ci.</p>
<p>5.13 Élève d'un jour Tout matériel se rapportant à l'activité se déroulant pendant une journée sur le lieu de formation et ayant pour but de faire vivre par l'expérience une partie de la formation pour laquelle la personne apprenante manifeste de l'intérêt.</p>
<p>5.14 Activité de reconnaissance Tout matériel se rapportant à l'activité ayant pour but de souligner l'engagement, la présence, la persévérance ou la réussite, par exemple, d'une ou plusieurs personnes apprenantes.</p>
<p>5.15 Autres formules Tout matériel se rapportant à une formule pédagogique et ne pouvant être codé dans une des rubriques 5.1 à 5.14. <i>*Note : Pour ce matériel (autres formules) repéré dans</i></p>

<p><i>le corpus, créer ici un nœud enfant (sous-rubrique) avec un titre bref et une définition. Puis coder le matériel dans ce nœud.</i></p>
<p>6. Offre de formation [Ne rien coder ici] L'offre de formation de la mesure MPAS s'actualise à travers les services de formation et les SARCA encadrés par le régime pédagogique de la FGA (Gouvernement du Québec, 2011).</p>
<p>6.1 Anglais Tout matériel se rapportant aux cours d'anglais, langue seconde (FBC et FBD).</p>
<p>6.2 Français Tout matériel se rapportant aux cours de français, langue d'enseignement (FBC et FBD).</p>
<p>6.3 Informatique Tout matériel se rapportant aux cours d'informatique (FBD).</p>
<p>6.4 Intégration socioprofessionnelle Tout matériel se rapportant au cours d'intégration socioprofessionnelle (FBD), incluant les ateliers thématiques (finances personnelles, violence conjugale, compétences parentales, alimentation, etc.) donnés en groupe par les organismes externes (CLSC, organismes communautaires ou autres) ou la personne intervenante du cours; incluant les ateliers d'orientation (connaissance de soi – par exemple à travers les tests de personnalité ou psychométriques – exploration et choix professionnels) donnés en groupe par la personne intervenante du cours ou la conseillère d'orientation responsable de MPAS dans le centre d'éducation des adultes enquêté.</p>
<p>6.5 Mathématique Tout matériel se rapportant aux cours de mathématique (FBC et FBD).</p>
<p>6.6 Physique Tout matériel se rapportant au cours de physique (FBD).</p>
<p>6.7 SARCA Coder ici tout matériel avec une mention explicite aux SARCA. Description – Les SARCA impliquent de la formation structurée donnée à travers un ensemble de services intégrés (services d'accueil, d'accompagnement, de bilan des acquis relatifs à la formation générale de base, d'information et d'orientation professionnelle) reliés aux services éducatifs de la commission scolaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, 2011).</p>
<p>7. Domaines de vie (ou de pratiques) [Ne rien coder ici] Tout matériel se rapportant à une sphère ou un ensemble d'activités ou de pratiques ayant un sens ou un but général commun indépendamment du lieu où elles se déroulent : domaines de la santé, de l'emploi, de la formation, domaines du loisir, du sport, domaines familial, conjugal, domestique, scolaire, juridique, etc. (Définition provisoire)</p>
<p>7.1 Domestique Tout matériel se rapportant à la maison. <i>*Note : Cette rubrique couvre la vie</i></p>

<p><i>ordinaire, régulière de la maison (écrire des listes, budgéter, communiquer, cuisiner, jouer, etc.). Il inclut aussi des événements «extra-ordinaires» touchant des sujets sensibles. Être particulièrement attentif au traitement de ces sujets dans ce domaine ou dans les autres domaines.</i></p>
<p>7.2 Santé Tout matériel se rapportant à la santé.</p>
<p>7.3 Emploi Tout matériel se rapportant à l'emploi.</p>
<p>7.4 Loisir Tout matériel se rapportant au loisir.</p>
<p>7.5 Scolaire Tout matériel se rapportant à l'école (au sens large).</p>
<p>8. Rubriques de deuxième analyse [Ne rien coder ici] Tout matériel codé après l'opération de mise en rubrique du corpus de sources. Le matériel se retrouvant dans les rubriques de deuxième analyse est le produit d'un codage sur, (<i>coding-on</i>) comme le dit Bourdon (2002), du matériel déjà codé afin d'élever le niveau d'abstraction de l'analyse préliminaire.</p>
<p>8.1 Patrons de participation [Ne rien coder ici pendant la première mise en rubrique.] Tout matériel se rapportant aux patrons de participation aux événements de l'écrit par lesquels les personnes apprennent. Ces patrons sont faits de dispositions – attitudes, manières de voir, penser, agir (Lahire, 2004) – arrêt-reprise de participation, demandes et initiatives en matière d'écriture ou de lecture, moments où la participation convient le mieux, occupation de l'espace et du temps, formes de relations sociales, négociations (Barton <i>et al.</i>, 2007), aide donnée, reçue.</p>
<p>8.2 Autres rubriques de deuxième analyse [Ne rien coder ici pendant la première mise en rubrique.] Pour tout matériel codé sur du matériel déjà mis en rubrique afin d'élever l'analyse à un deuxième, voire un troisième niveau, ajouter ici un nœud enfant (sous-rubrique) pour le concept et ses notions et concepts afférents mis au service de celle-ci. Donner un titre bref et une définition à chaque nœud enfant ajouté.</p>
<p>9. Dernières rubriques [Ne rien coder ici] Tout matériel à coder ou revoir après l'opération de mise en rubrique.</p>
<p>9.1 Rubriques à revoir Tout matériel qui semble pertinent pour répondre à la question et atteindre les objectifs de l'étude, mais pour lequel aucune rubrique n'est proposée. Il peut s'agir d'une « perle » qui semble se rapporter directement à la problématique et qui pourrait très bien illustrer un point de vue récurrent. <i>*Note : Utiliser cette rubrique avec parcimonie. Pour chaque nœud enfant (sous-rubrique) créé, donner un titre bref et une définition.</i></p>
<p>9.2 Participation à l'étude de cas Tout matériel se rapportant à la participation à l'étude de cas (voir Huberman et Miles, 1991, p. 423). Il peut s'agir d'une impression de la personne interlocutrice sur le déroulement de l'enquête de terrain, ses méthodes, ses effets ou encore d'un</p>

sentiment par rapport à l'étude de cas en général (par exemple, le souci d'aider, la crainte d'être jugé, évalué, la fierté de partager son intérêt ou son point de vue par rapport à l'objet de l'étude ou à celle-ci). **Note : Le contenu de cette rubrique est mis au service de l'analyse des conditions sociales de l'enquête, de la production des données et des biais potentiels.*

9.3 Matériel non codé

Le matériel non codé correspond au matériel résiduel qui n'a pas été codé lors de l'opération de mise en rubrique. À l'aide du logiciel d'analyse, coder ici tout matériel non codé et analyser les parties de celui-ci pertinentes pour répondre à la question et atteindre les objectifs de l'étude de cas.

10. Interrelation

Tout matériel se rapportant à l'interrelation recherche-formation-pratique du point de vue du don et du contre-don (Bélisle, 2001).

© Jean-Pierre Mercier, version 3.3, 2013-06-23

