

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Regards sur les pratiques en éducation des adultes: perceptions d'enseignants  
en alphabétisation et pratiques professionnelles

par

Brigitte Caselles-Desjardins

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation  
en vue de l'obtention du grade de  
Maîtrise ès arts

Maîtrise en Sciences de l'éducation

Avril 2012

© Brigitte Caselles-Desjardins, 2012







*Ainsi, après avoir assuré « à tout enfant le minimum d'instruction nécessaire » par l'organisation du système général de l'enseignement primaire, la Ligue tourne maintenant ses efforts et ses regards vers l'adolescent et vers l'adulte, vers le jeune homme et vers le citoyen. Elle pense qu'il ne suffit pas qu'à treize ans – si les lois sont vraiment appliquées – chacun des enfants du pays soit certain de sortir de l'école avec le bagage de notions élémentaires indispensables à tout homme civilisé; dans les années qui suivront, il importe qu'il ne perde rien de ce qu'il a appris à l'école, qu'il accroisse ce premier trésor; qu'il acquière, suivant la profession, la carrière qu'il aura en vue, des connaissances plus précises et plus étendues; il faut enfin qu'il soit préparé non pas seulement à son métier, mais à la vie, et qu'il ait, vienne l'âge d'homme, acquis non seulement des connaissances, mais encore et surtout les forces qui lui seront nécessaires pour remplir le triple devoir et porter la triple dignité du chef de famille, du soldat et du citoyen.*

*Messieurs, l'entreprise est immense, mais laissez-moi vous dire que sa grandeur n'égale pas encore sa nécessité. La loi du monde est ainsi faite que chaque progrès accompli appelle un progrès nouveau. Lamartine l'a dit sous une forme saisissante; Ne prends pas l'horizon pour la borne du monde.*

Extrait d'un discours de Léon Bourgeois, prononcé au XIV<sup>e</sup> Congrès national de la Ligue de l'Enseignement à Nantes (1894)



## IDENTIFICATION DU JURY

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Regards sur les pratiques en éducation des adultes: perceptions d'enseignants  
en alphabétisation et pratiques professionnelles

Brigitte Caselles-Desjardins

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

_____	Directeur de recherche
Philippe Maubant Professeur à l'Université de Sherbrooke	
_____	Codirectrice de recherche
Marie-France Morin Professeure à l'Université de Sherbrooke	
_____	Membre du jury
Richard Wittorski Professeur des universités Centre national des arts et métiers de Paris	

Mémoire accepté le \_\_\_\_\_



## REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire n'aurait pu parvenir à son terme sans l'appui de plusieurs personnes à qui nous désirons aujourd'hui témoigner notre reconnaissance.

En premier lieu, merci à Philippe Maubant, professeur à l'Université de Sherbrooke (UdeS) et directeur de l'Institut de recherche sur les pratiques professionnelles (IRPÉ) qui nous a accompagnée à titre de directeur de maîtrise pendant plusieurs mois au gré du cheminement, parfois erratique, quelquefois chaotique inhérent à tout processus de recherche lorsqu'entreprise sous la houlette d'un chercheur débutant. Il a partagé sans compter son temps, ses connaissances et ses encouragements lorsque le doute pointait et nous a permis d'appivoiser les rudiments de la recherche, particulièrement en tant qu'assistante de recherche.

Merci à Marie-France Morin, professeure à l'UdeS, titulaire de la Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et l'écriture chez le jeune enfant, qui nous a guidée à titre de codirectrice de maîtrise. Son soutien et son appui ont facilité notre route. Merci également à deux professeurs-chercheurs de l'UdeS: la professeure Johanne Bédard, directrice du centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) pour son support sans compter et le professeur François Larose, pour ses judicieux conseils. Merci également à la professeure Rachel Bélisle de l'UdeS, membre de notre jury de projet de mémoire, et au professeur Richard Wittorski, du Centre national des arts et métiers de Paris (CNAM), membre du jury de notre mémoire.

Nous tenons également à remercier particulièrement Alejandra Morales pour son aide technique à la réalisation de ce mémoire et les collègues étudiants du CRIE pour leur soutien et leur amitié. Merci à Chantale Nadeau pour le temps lié à la révision linguistique de ce document.

Enfin, merci à Bernard Lehoux pour sa présence et sa compréhension de la liberté d'être.



## SOMMAIRE

Dans la perspective du concept d'éducation tout au long de la vie, l'alphabétisation est un enjeu vital (UNESCO, 2006) qui s'inscrit dans le cadre de l'Éducation pour tous (EPT), engagement mondial qui consiste à donner une éducation de base de qualité à tous les enfants, jeunes et adultes (*Ibid.*, 2012). Au Québec, ce sont 800 000 personnes, selon le rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) qui s'est tenue en 2003 (Gouvernement du Québec, 2006), qui présentent des problèmes importants en lecture et en écriture. Le gouvernement du Québec a mis en place en 2002 une politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue dont une des orientations est d'assurer une formation de base (qui comprend l'alphabétisation), instaurée au sein même du dispositif scolaire (*Ibid.*, 2002). Cette politique redéfinit le concept d'alphabétisme qui, jusqu'à récemment, se limitait au savoir lire, écrire et compter. Il faut désormais tenir compte du contexte actuel de la société du savoir, de la mondialisation, de l'évolution des technologies et des situations sociales et professionnelles maintenant plus complexes (*Ibid.*). La prise en compte de ces nouveaux éléments a introduit des changements dans les pratiques des enseignants en alphabétisation, au sujet desquels il existe actuellement peu de recherches sur le sujet (Solar, 2009a).

Cette recherche se situe dans le champ de l'éducation des adultes au Québec et se détermine comme l'«ensemble des activités éducatives, formelles et non formelles, grâce auxquelles les personnes définies socialement comme des adultes, développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles» (Legendre, 2005, p. 510). Dans le cadre de notre mémoire de maîtrise, nous nous intéressons aux pratiques d'enseignement des enseignants en alphabétisation. Et plus particulièrement aux perceptions de ces derniers que nous considérerons sous deux angles: comme fondements de leurs pratiques d'enseignement et comme révélateur d'une conception du métier de formateur d'adultes.

Nous avons étudié l'alphabétisation sous trois dimensions: sociale et politique, socioéducative et sociopédagogique. Ces dimensions et les enjeux qu'elles recouvrent sont également transférables à l'ensemble du champ de l'éducation des adultes. En effet, la formation des adultes est fortement et directement liée aux formes économiques et sociales dans lesquelles se trouvent insérés ses publics-cible. Notre réflexion s'appuie sur les univers théoriques de la pédagogie et des pratiques en formation des adultes. En particulier, nous avons retenu deux modèles pédagogiques: le modèle de Lesne (1994) sur les modes de travail pédagogique et le modèle de Lenoir (1991) sur l'intervention éducative, qui nous ont permis, en les croisant, de proposer une nouvelle grille de lecture des pratiques.

Pour atteindre notre objectif général de recherche qui visait une meilleure connaissance des pratiques d'enseignement des enseignants en alphabétisation, nous avons privilégié une méthodologie qualitative. Nous avons analysé le discours des réponses provenant de personnels de centres d'éducation des adultes à une entrevue individuelle. Nous avons répertorié les perceptions de la pratique et des apprenants, interagissant sur les pratiques professionnelles, pédagogiques et didactiques des enseignants.

Les pratiques professionnelles des enseignants reposent sur des interventions éducatives et socioéducatives. Nous avons pu constater que les modes d'intervention sont variés et obéissent à une logique d'action scolarisante, même si les enseignants s'en défendent. Ces derniers font face à de nombreux problèmes et difficultés d'ordre relationnel, didactique, pédagogique ou matériel. La posture pédagogique privilégiée par les enseignants est orientée vers le développement personnel et le soutien de la motivation des apprenants. La mise en place de projets orientés vers les intérêts des adultes en formation présente un double objectif: maximiser leurs apprentissages en permettant la mise en relation avec le réel et rehausser leur estime de soi. Les activités pédagogiques à vocation fonctionnelle ou sociale permettent aux apprenants de faire des liens favorisant leur développement cognitif.

Cette recherche nous a permis de répondre à notre question de recherche qui était formulée comme suit: En quoi les perceptions des pratiques d'enseignement nous parlent du métier de formateur d'adultes? Pour sa part, et en lien avec l'atteinte de nos objectifs spécifiques de recherche, la discussion met en lumière certaines pistes de réflexion en ce qui concerne une certaine conception du métier de formateur d'adultes. Elle suggère également certaines indications afin de répondre à des enjeux de l'éducation des adultes au Québec.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	9
<b>SOMMAIRE</b> .....	11
<b>INTRODUCTION</b> .....	23
<b>CONTEXTE GÉNÉRAL ET PERTINENCE DE LA RECHERCHE</b> .....	25
<b>QUESTIONS PRÉLIMINAIRES DE RECHERCHE</b> .....	29
<b>PREMIER CHAPITRE: PROBLÉMATIQUE</b> .....	32
<b>1 PORTRAIT DE L'ALPHABÉTISATION</b> .....	34
1.1 La redécouverte de l'analphabétisme dans les pays industrialisés .....	34
1.2 État des lieux de l'alphabétisation .....	35
1.3 L'alphabétisation au Québec: points de repère et ancrage dans l'éducation des adultes .....	37
1.4 L'éducation des adultes: le modèle mis en place et son histoire .....	38
1.5 L'éducation des adultes de nos jours .....	40
1.6 L'alphabétisation au Québec .....	41
<b>2 POLITIQUES D'ÉDUCATION DES ADULTES ET DISPOSITIFS EN     ALPHABÉTISATION</b> .....	43
2.1 Politique québécoise d'éducation des adultes et plan d'action.....	44
2.2 Le curriculum de formation de base commune au Québec .....	46
2.3 Les dispositifs et les lieux de formation en alphabétisation .....	48
2.4 Les visées des dispositifs de formation en alphabétisation .....	52
<b>3 LES DIVERSES DIMENSIONS DE L'ALPHABÉTISATION</b> .....	55
3.1 Dimension sociale et politique autour de l'alphabétisation.....	56
3.2 Dimension socioéducative autour de l'alphabétisation .....	58
3.2.1 Profils d'apprenants.....	58
3.2.2 Portrait des enseignants dans les dispositifs d'alphabétisation .....	60
3.2.3 La formation des formateurs en éducation des adultes et en alphabétisation .....	61

3.3	Dimension sociopédagogique autour de l’alphabétisation .....	63
3.3.1	Les réalités complexes des pratiques des formateurs.....	63
<b>LE PROBLÈME ET LA QUESTION DE RECHERCHE .....</b>		<b>68</b>
<b>DEUXIÈME CHAPITRE: CADRE CONCEPTUEL.....</b>		<b>74</b>
<b>1</b>	<b>LES PERCEPTIONS, DÉFINITION ET ÉLABORATION.....</b>	<b>75</b>
1.1	Représentations et conceptions: clarifications conceptuelles .....	75
1.2	Définition de la notion de perception .....	76
1.3	Processus d’élaboration et caractéristiques des perceptions.....	77
1.4	Les perceptions de la pratique des formateurs d’adultes .....	79
1.5	Les systèmes d’influence sur les pratiques des formateurs d’adultes.....	80
<b>2</b>	<b>LES SYSTÈMES D’INFLUENCE SUR LES PRATIQUES.....</b>	<b>82</b>
2.1	Le champ de l’alphabétisation: le concept de littératie .....	82
2.2	L’éducation populaire.....	84
2.3	L’engagement politique et social des formateurs .....	85
2.4	Le rapport au savoir.....	86
<b>3</b>	<b>VISÉES ÉDUCATIVES ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EN ÉDUCATION</b>	
	<b>DES ADULTES .....</b>	<b>87</b>
3.1	Pédagogies pour adultes ou andragogie.....	89
3.2	Les modèles pédagogiques en éducation des adultes .....	91
3.2.1	Le modèle pédagogique proposé par Lesne .....	92
3.2.2	Le modèle pédagogique proposé par Lenoir, inspiré de Not .....	94
3.2.3	Analyse des deux modèles .....	97
<b>4</b>	<b>LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DES PRATIQUES DES FORMATEURS D’ADULTES .....</b>	<b>100</b>
4.1	Éléments généraux d’une définition des pratiques .....	101
4.2	Les pratiques des formateurs en alphabétisation au Québec et leur contexte.....	102
4.3	Émergence de nouvelles pratiques.....	104
4.4	Les différentes variables influençant le sens et la nature de la relation éducative chez les formateurs d’adultes .....	105

4.4.1	Sens et nature de la relation éducative .....	105
4.4.2	Relation éducative en contexte d'éducation des adultes .....	107
4.5	Les différents regards du formateur sur l'apprenant.....	107
4.6	Vers l'élaboration d'une nouvelle grille de lecture des pratiques éducatives des formateurs d'adultes .....	109
<b>5</b>	<b>MODELE DE LECTURE DES PRATIQUES EN FORMATION DES ADULTES .....</b>	<b>109</b>
5.1	Le modèle de lecture des pratiques des formateurs, issu du modèle de Lenoir et de Lesne.....	110
5.2	Des pratiques d'enseignement conditionnelles.....	113
 <b>LES OBJECTIFS DE RECHERCHE .....</b>		<b>117</b>
 <b>TROISIÈME CHAPITRE: MÉTHODOLOGIE.....</b>		<b>119</b>
<b>1</b>	<b>TYPE DE RECHERCHE.....</b>	<b>119</b>
<b>2</b>	<b>LE CHOIX DU TERRAIN ET DES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE .....</b>	<b>121</b>
2.1	Le profil des participants .....	121
2.2	Le recrutement des participants.....	122
<b>3</b>	<b>LA MÉTHODE ET L'INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES .....</b>	<b>122</b>
3.1	Méthode de collecte de données .....	123
3.2	Guide des entrevues semi-dirigées et verbatim d'entrevue .....	123
3.3	Validation du guide d'entrevue .....	124
3.4	Déroulement de l'entretien .....	124
3.5	Méthode de consignation des données .....	124
<b>4</b>	<b>PROCÉDURES D'ANALYSE ET DE TRAITEMENT.....</b>	<b>125</b>
4.1	L'analyse de contenu .....	125
4.2	Description analytique.....	126
4.3	Le but de l'analyse de contenu .....	127
4.4	Les étapes de l'analyse de contenu.....	128
4.4.1	Première phase: la préanalyse .....	128
4.4.2	Deuxième phase: l'exploitation du matériel.....	128
4.4.3	Troisième phase: le traitement des données.....	129

4.5	La grille de lecture des pratiques .....	130
<b>5</b>	<b>LIMITES DE L'ÉTUDE</b> .....	133
<b>6</b>	<b>CONSIDÉRATIONS D'ORDRE ÉTHIQUE</b> .....	133
 <b>QUATRIÈME CHAPITRE: PRÉSENTATION DES RÉSULTATS</b> .....		134
<b>1</b>	<b>DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON</b> .....	134
1.1	Données sociodémographiques .....	134
1.2	Centres d'éducation des adultes participants.....	137
<b>2</b>	<b>PRÉSENTATION DES RÉSULTATS</b> .....	139
2.1	Perceptions de la pratique et des apprenants par les enseignants .....	139
2.1.1	Définition de la profession d'enseignant en alphabétisation.....	139
2.1.1.1	<i>Caractéristiques de la profession d'enseignant en alphabétisation</i> .....	140
2.1.1.2	<i>Relations spécifiques avec l'apprenant</i> .....	141
2.1.1.3	<i>Perceptions de la profession</i> .....	142
2.1.2	Fonction, rôle et pratiques des enseignants .....	144
2.1.2.1	<i>Les fonctions de l'enseignant</i> .....	145
2.1.2.2	<i>Le rôle exercé par l'enseignant</i> .....	147
2.1.2.3	<i>Les champs d'influence sur les pratiques</i> .....	148
2.1.2.4	<i>Finalités des pratiques en alphabétisation</i> .....	150
2.1.3	Description des apprenants et défis des enseignants .....	151
2.1.3.1	<i>Description des apprenants</i> .....	152
2.1.3.2	<i>Composition des groupes</i> .....	154
2.1.3.3	<i>Défis rencontrés par l'enseignant</i> .....	154
2.1.4	Motivations des apprenants .....	155
2.1.4.1	<i>Motivation des apprenants</i> .....	156
2.2	Pratiques professionnelles .....	159
2.2.1	Intervention et tâches associées.....	159
2.2.1.1	<i>Intervention pédagogique</i> .....	159
2.2.1.2	<i>Intervention socioéducative</i> .....	160
2.2.1.3	<i>Les modes de travail des enseignants</i> .....	161
2.2.1.4	<i>Tâches de l'enseignant</i> .....	162

2.2.2	Démarches et dispositifs utilisés .....	163
2.2.2.1	<i>Place de l'apprenant dans son apprentissage</i> .....	163
2.2.2.2	<i>Types de programmes ou méthodes utilisés</i> .....	164
2.2.3	Stratégies d'intervention .....	165
2.2.3.1	<i>Stratégies d'intervention de groupe</i> .....	165
2.2.3.2	<i>Interactions avec les apprenants</i> .....	166
2.2.3.3	<i>Processus de résolution de problèmes</i> .....	167
2.2.4	Difficultés rencontrées .....	168
2.2.4.1	<i>Difficultés comportementales ou d'ordre affectif des apprenants</i> .....	168
2.2.4.2	<i>Difficultés d'ordre matériel, relationnel</i> .....	169
2.2.4.3	<i>Ressources disponibles</i> .....	170
2.2.4.4	<i>Identification des solutions apportées face aux problèmes rencontrés avec les apprenants</i> .....	172
2.3	Pratiques pédagogiques et didactiques .....	174
2.3.1	Modèles de pédagogie .....	174
2.3.2	Activités d'enseignement favorisées .....	177
2.3.3	Matériel utilisé .....	178
2.4	Savoirs essentiels en alphabétisation .....	180
2.4.1	Processus cognitifs de l'apprenant .....	180
2.4.1.1	<i>Identification des modes d'apprentissage de l'apprenant</i> .....	181
2.4.1.2	<i>Processus d'apprentissage des apprenants</i> .....	182
2.4.2	Définition du savoir .....	183
2.4.2.1	<i>Le savoir, défini par les enseignants</i> .....	183
2.4.2.2	<i>Rôles du savoir</i> .....	184
2.4.2.3	<i>Dimensions du savoir</i> .....	185
2.4.3	Savoirs essentiels en alphabétisation .....	186
2.5	Pour résumer .....	188
<b>CINQUIÈME CHAPITRE: DISCUSSION</b> .....		192
<b>1 PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS EN ALPHABÉTISATION SUR LEURS PRATIQUES DE FORMATEUR EN ALPHABÉTISATION</b> .....		192

<b>2 LIENS ENTRE LES PERCEPTIONS ET LES PRATIQUES ÉDUCATIVES.....</b>	<b>197</b>
<b>3 POUR UNE CONCEPTION DU MÉTIER DE FORMATEUR D'ADULTES.....</b>	<b>200</b>
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>204</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>206</b>
<b>ANNEXE A - LES MODES DE TRAVAIL PEDAGOGIQUE DE LESNE .....</b>	<b>221</b>
<b>ANNEXE B - GUIDE D'ENTREVUE.....</b>	<b>225</b>
<b>ANNEXE C - GRILLE D'ANALYSE DES VERBATIM.....</b>	<b>235</b>
<b>ANNEXE D - ATTESTATION DE CONFORMITÉ DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>243</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Structure générale de la formation de base commune	47
Tableau 2	Population inscrite à des activités d’alphabétisation selon le réseau de formation (2002 -2003)	50
Tableau 3	L’offre en éducation des adultes et en alphabétisation au Québec	51
Tableau 4	Typologie des diverses visées et finalités de l’alphabétisation	54
Tableau 5	Principaux facteurs de sélectivité de la perception	78
Tableau 6	Les quatre modèles d’intervention éducative	96
Tableau 7	Fondements éducatifs et pédagogiques en formation des adultes	111
Tableau 8	Portait personnel et professionnel des enseignants participants	135
Tableau 9	Formation initiale et continue des enseignants participants et professions exercées	136
Tableau 10	Répartition des centres d’éducation des adultes et de la population participante	138
Tableau 11	Caractéristiques de la profession d’enseignant en alphabétisation	140
Tableau 12	Relations spécifiques avec l’apprenant	141
Tableau 13	Perceptions de la profession	142
Tableau 14	Fonctions de l’enseignant	145
Tableau 15	Le rôle exercé par l’enseignant	147
Tableau 16	Champs d’influence sur les pratiques	149
Tableau 17	Finalités des pratiques en alphabétisation	150
Tableau 18	Description des apprenants	152
Tableau 19	Composition des groupes	154
Tableau 20	Défis rencontrés par l’enseignant	154
Tableau 21	Motivation des apprenants à participer au programme d’alphabétisation	156
Tableau 22	Perceptions de la profession d’enseignant en alphabétisation et des apprenants	158
Tableau 23	Intervention pédagogique	160
Tableau 24	Intervention socioéducative	161
Tableau 25	Mode de travail de l’enseignant	162
Tableau 26	Tâches de l’enseignant	162
Tableau 27	Place de l’apprenant dans son apprentissage	163
Tableau 28	Types de programmes ou méthodes utilisés	164
Tableau 29	Stratégies d’intervention de groupe	165
Tableau 30	Interactions avec les apprenants	167
Tableau 31	Processus de résolution de problèmes	167
Tableau 32	Difficultés comportementales ou d’ordre affectif des apprenants	168
Tableau 33	Difficultés d’ordre matériel, relationnel	169
Tableau 34	Ressources disponibles	170
Tableau 35	Identification des solutions apportées	172
Tableau 36	Postures pédagogiques favorisés par l’enseignant	175
Tableau 37	Activités d’enseignement-apprentissage favorisées en classe	177
Tableau 38	Identification du matériel privilégié pour l’enseignement	179

Tableau 39	Identification des modes d'apprentissage de l'apprenant	181
Tableau 40	Processus d'apprentissage des apprenants	183
Tableau 41	Définition du savoir	184
Tableau 42	Rôles du savoir	184
Tableau 43	Dimensions du savoir	185
Tableau 44	Savoirs importants en alphabétisation	186

**LISTE DES FIGURES**

Figure 1	Les axes de lecture de l'alphabétisation	56
Figure 2	Schématisation de la problématique	66
Figure 3	Modélisation des perceptions de la pratique et des systèmes possibles d'influence sur ces pratiques	81
Figure 4	Conditions de mise en place des pratiques en formation des adultes	115
Figure 5	Schéma de la méthodologie utilisée	132
Figure 6	Les tensions duales des enseignants en alphabétisation	196
Figure 7	Schématisation des zones d'influences sur les perceptions des pratiques d'enseignement en alphabétisation	199

## INTRODUCTION

Situation mondiale auquel le Québec n'échappe pas, l'analphabétisme reste le fléau numéro un pour l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture; dans ce contexte, l'alphabétisation est un enjeu vital (UNESCO, 2006) qui s'inscrit dans le cadre de l'Éducation pour tous (EPT), engagement mondial qui consiste à donner une éducation de base de qualité à tous les enfants, jeunes et adultes (UNESCO, 2012). Cependant, de tous les objectifs de l'éducation, l'alphabétisation demeure l'un des plus négligés (*Ibid.*, 2010). Ce sont 774 millions adultes (*Ibid.*) qui ne savent ni lire ni écrire et les deux tiers sont des femmes. Dans une enquête réalisée par l'UNESCO (2012) dans 105 pays entre 1993 et 2004 avec pour objectif de déterminer les différentes définitions nationales de l'alphabétisme, 80 % des pays le définissent comme la capacité de lire et/ou d'écrire un énoncé simple dans une langue nationale ou une langue autochtone.

Au Québec, ce sont 800 000 personnes selon le rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) qui s'est tenue en 2003 (Gouvernement du Québec, 2006) qui présentent des problèmes importants en lecture et en écriture. Et malgré les efforts déployés internationalement comme la mise en place de politiques d'éducation des adultes dans de nombreux pays (UNESCO, 2009; Gouvernement du Québec, 2002), de programmes au niveau européen (programme Grundtvig<sup>1</sup>) ou la création de l'agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) en France dans les années 1990, la situation s'améliore lentement. Les projections du taux d'alphabétisme des jeunes et des adultes telles qu'elles figurent dans le Rapport mondial de suivi sur l'EPT de 2008, indiquent des progrès tellement modestes qu'elles ne peuvent qu'inciter à intensifier considérablement les efforts et augmenter les investissements.

---

<sup>1</sup> Le programme *Grundtvig* met l'accent sur les besoins d'apprentissage et d'étude des apprenants suivant un enseignement pour adultes ou un enseignement "alternatif", ainsi que sur les organisations proposant ces services.

De nombreuses causes semblent expliquer cet état de fait, toutes aussi différentes les unes que les autres (politiques, sociales, humaines) qui pourtant s'entrecroisent; si les finalités et les objectifs semblent clairs (permettre à une majorité de personnes d'avoir du pouvoir sur leurs vies et leur environnement), les résultats obtenus reflètent une autre réalité. Le gouvernement du Québec a mis en place en 2002 une politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue dont une des orientations est d'assurer une formation de base (qui comprend l'alphabétisation), instaurée au sein même du dispositif scolaire (Gouvernement du Québec, 2002). Cette politique redéfinit le concept d'alphabétisme qui, jusqu'à récemment, se limitait au savoir lire, écrire et compter. Il faut désormais tenir compte du contexte actuel de la société du savoir, de la mondialisation, de l'évolution des technologies et des situations sociales et professionnelles maintenant plus complexes (*Ibid.*). Cependant, les actions d'alphabétisation devant permettre entre autres la poursuite des apprentissages ou l'insertion socioprofessionnelle se heurtent à des mises en œuvre souvent laborieuses, reliées au manque de personnel, de financement, voire de volonté politique.

Nous nous intéresserons dans le cadre de ce mémoire aux formateurs d'adultes<sup>2</sup> travaillant dans le contexte institutionnel des centres d'éducation des adultes: les enseignants<sup>3</sup> en alphabétisation du Québec et plus particulièrement à leurs pratiques d'enseignement que nous définirons, sous l'angle de leurs perceptions de leur profession. Il s'agit de professionnels au sujet desquels la recension des écrits révèle que nous avons peu d'information, tant du point de vue de leurs situations de travail que de leurs pratiques professionnelles. Nous présenterons dans un premier temps le contexte général de cette recherche, sa pertinence et les questions préliminaires soulevées.

---

<sup>2</sup> La forme masculine est utilisée dans le présent document pour faciliter la lecture. Cette disposition ne reflète en rien une discrimination basée sur le genre et les termes s'appliquent aussi bien au féminin qu'au masculin. Le terme de formateur sera également utilisé dans le cadre de ce mémoire dans sa forme générique et non comme étant représentatif d'un statut professionnel particulier.

<sup>3</sup> Précisons que le terme d'enseignant et non de formateur est utilisé ici, car les personnes travaillant dans les centres d'éducation des adultes, relevant des commissions scolaires, milieu de recherche qui sera privilégié dans le cadre de notre mémoire, doivent avoir complété une formation initiale en enseignement et détenir un permis d'enseigner du Québec.

## CONTEXTE GÉNÉRAL ET PERTINENCE DE LA RECHERCHE

Cette recherche se situe dans le champ de l'éducation des adultes au Québec qui se détermine comme « l'ensemble des activités éducatives, formelles et non formelles, grâce auxquelles les personnes définies socialement comme des adultes, développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles » (Legendre, 2005, p. 510). Face aux nouveaux enjeux individuels et collectifs posés aux adultes par la société du savoir et les changements sociétaux actuels (mondialisation des marchés, rapidité et la fluidité des communications, renouvellement rapide des connaissances et des technologies, changements sociaux accélérés, maintien ou réinsertion dans le marché du travail, complexification de la vie sociale), ce sont autant de facteurs qui exigent de la part de tous les adultes une formation de base suffisante et la mise à jour de leurs compétences pour s'adapter à ces réalités (Gouvernement du Québec, 2002). L'éducation des adultes veut mettre l'accent sur des formations qualifiantes et transférables dans un processus de formation continue avec l'objectif de permettre aux apprenants de répondre à ces nouveaux besoins. La formation de base qui inclut l'alphabétisation, est une phase préliminaire à l'accès aux formations professionnalisantes; en effet, ce programme de formation s'inscrit dans la lignée des choix ministériels associés à la réforme de l'éducation au Québec et regroupe les treize programmes d'études de la première partie de la formation générale des adultes. Ces programmes d'études sont faits de cours répartis sur trois niveaux: l'alphabétisation, le présecondaire et le premier cycle du secondaire (*Ibid.*, 2008a). Il vise le développement de compétences et s'appuie sur les besoins de l'adulte.

### **Pertinence personnelle: une étape de notre histoire**

Nous avons axé cette recherche sur les formateurs d'adultes et leurs pratiques à la suite de notre expérience professionnelle dans ce domaine, tant en France qu'au Québec. Formatrice en alphabétisation, nous avons évolué sur le terrain, sans formation particulière dans le champ de l'éducation des adultes (comme c'était le cas pour les formateurs travaillant en alphabétisation et insertion sociale en France avant l'implantation des diplômes universitaires de formateurs d'adultes (DUFA). Nous nous

sommes alors heurtée à des questionnements concernant nos pratiques, les procédures de mise en place des différents politiques et programmes (revisitées différemment selon les organismes dans lesquels nous étions impliquée) et le manque de soutien pédagogique et didactique dans lequel nous nous retrouvions, immanquablement. Une évidence s'imposait alors: se professionnaliser ! Une licence en sciences de l'éducation obtenue en France en 2005, loin de répondre aux questions, en a soulevé d'autres, en particulier sur les pratiques des formateurs, ce qui constitue la trame de cette recherche. Actuellement au Québec depuis de nombreuses années, nous avons choisi de nous intéresser aux formateurs d'adultes en alphabétisation qui y exercent.

### **Pertinence socioprofessionnelle: des enjeux d'éducation des d'adultes et de professionnalisation**

Ce mémoire aura comme cadre de recherche la formation de base commune, première étape au sein de la formation générale des adultes (FGA) couvrant les huit premières années de la scolarité et visant à pourvoir aux besoins de l'adulte en vue de ses apprentissages essentiels. La seconde étape étant la formation de base diversifiée proposant un cheminement vers la formation professionnelle (*Ibid.*, 2007a). De nombreux enjeux y sont reliés, entre autres politiques, sociaux, professionnels et identitaires. Structurée en plusieurs programmes, elle a pour objectifs déclarés de rehausser les compétences de l'adulte, favoriser son autonomie dans l'exercice de ses rôles sociaux ainsi que son épanouissement personnel, intellectuel et culturel. L'alphabétisation en est la première étape. Les personnes requérant des services d'alphabétisation relèvent de profils différents et composent des groupes hétérogènes exigeant des enseignants le recours à un répertoire de méthodes d'enseignement-apprentissage étendu afin de mieux gérer les différents besoins de formation (Gouvernement du Québec, 2008a). En outre, afin d'être en mesure de répondre de façon appropriée aux besoins de certains groupes de la population, des connaissances et des compétences sont requises au regard des problématiques de ces groupes (*Ibid.*, 2002). Ce qui sous-tend des activités de perfectionnement pédagogique et professionnel accessibles aux formateurs.

### **Pertinence scientifique: peu de recherches sur les formateurs en alphabétisation au Québec et sur leurs pratiques professionnelles**

La recension des écrits a révélé le manque de recherche en éducation des adultes au Canada (Solar, 2009b), particulièrement sur les enseignants et les formateurs en alphabétisation<sup>4</sup> au Québec. Si la thématique de l'alphabétisation est très bien représentée dans la seule base de données du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF)<sup>5</sup> que nous citons ici pour exemple, peu de documents actuels réfèrent aux pratiques des formateurs<sup>6</sup>. En ce qui concerne les recherches scientifiques, seulement trois recherches (Bessette et Paillé, 2000; Messing et Seifert, 2000 et Lurette, 2001) effectuées dans le champ de l'alphabétisation traitent des formateurs, révèle Solar (2006) dans un rapport produit suite à une recherche menée sur douze ans (1994-2005) qui était orientée vers les paramètres de formation et de pratiques professionnelles des formateurs d'adultes en alphabétisation au Québec. Elle précise par ailleurs que « Les autochtones et les formateurEs (*sic*) sont relativement oubliés et peu d'informations les concernant sont disponibles » (p. 121). Le manque de recherches sur ce sujet entraîne une méconnaissance des pratiques dans ce champ de la formation des adultes. Afin de tenter d'expliquer cet état de fait, il convient de noter que le financement de la recherche le plus stable se fait via des organismes pancanadiens reconnus. Dès lors, les demandes de subvention en éducation des adultes sont en compétition avec toutes les autres demandes du champ. Solar (2009b) précise que

même si socialement on reconnaît l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie, c'est la période de l'apprentissage scolaire qui domine la recherche en éducation. La compétition devient alors inégale dans la mesure où il y a davantage de chercheurs, hommes ou femmes, dans ce secteur et que les facultés des sciences de l'éducation ont pour mission première la formation des enseignantes et des enseignants, que des départements en éducation des adultes ou en andragogie ont été abolis ou ont disparu par manque de soutien politique et que les pairs qui évaluent les demandes de subvention n'ont généralement que peu de connaissances dans ce champ. (p. 171-172)

---

<sup>4</sup> Le terme de formateur s'emploie au Québec plus spécifiquement pour des personnes œuvrant dans des groupes d'alphabétisation populaire ou communautaire et qui ne détiennent pas de diplôme d'enseignement, ou pour les personnes travaillant en formation professionnelle.

<sup>5</sup> Ce sont exactement 7 606 documents (tout format de documents confondus) qui sont présents dans cette base de données en date du 20 février 2011, référencés sous la thématique de l'alphabétisation.

<sup>6</sup> La plupart des documents (19 à la date du 20 février 2011) ont été produits dans les années 80.

Pour ce qui est du Québec, il est passé de l'émergence d'une recherche sur l'éducation (par des chercheurs issus d'autres sciences sociales et humaines) dans les années 1960 en réponse aux demandes urgentes du ministère de l'Éducation du Québec, fraîchement créé, à une recherche en éducation. Solar (2009a) précise que trois étapes marquent l'évolution de la recherche en éducation: les années 1970 sous l'emprise du paradigme positiviste expérimental s'éloignent de la pratique enseignante. Les années 1980 voient émerger et se stabiliser un nouveau paradigme ancré dans l'expérience humaine, la diversité, la complexité et l'intersubjectivité avec la préoccupation de produire un savoir significatif pour la pratique. Cette auteure indique également que des années 1990 à nos jours, par la mise au point d'approches plus compréhensives (recherche-action, recherche collaborative, recherche évaluative) et dans le cadre d'une problématique de professionnalisation, la recherche est teintée des préoccupations centrées sur la profession enseignante.

À la suite de ces expériences professionnelles et du peu de documentation scientifique sur le sujet, les questions préliminaires de recherche qui ont émergé étaient en lien avec la professionnalisation des formateurs en éducation des adultes ainsi que leurs pratiques.

## **QUESTIONS PRÉLIMINAIRES DE RECHERCHE**

Les questions préliminaires de recherche soulevées dans cette première ébauche de réflexion découlent pour partie du décalage entre des réflexions personnelles appuyées par la recension des écrits qui a été entreprise et la réalité de la recherche actuelle sur ce sujet au Québec.

### **Les questions de recherche soulevées**

Les questions préliminaires de recherche qui ont été soulevées prennent en compte des éléments suivants: les pratiques d'enseignement, les perceptions de la pratique et les fondements pédagogiques et didactiques des enseignants en alphabétisation.

Sur les pratiques, la question préliminaire est la suivante: quelles sont les pratiques d'enseignement des enseignants en alphabétisation? La question de leurs perceptions de leurs pratiques a soulevé deux interrogations: quels éléments et quelles spécificités composent ces dernières. Les référents pédagogiques des enseignants seront également questionnés: c'est en effet sur eux qu'ils s'appuient, en un acte éducatif articulant objectifs, méthodes, moyens et techniques qui se propose une « construction de comportement chez un sujet, selon un vecteur orienté » (Postic, 1979, p. 20). Cette action éducative se diversifiant suivant les perceptions selon lesquelles ils ancrent leur pratique, nous tenterons de délimiter les zones dans lesquelles elles s'appliquent et d'en évaluer les effets. Les nombreuses stratégies mises en place pour pallier la diversité et l'instabilité de la clientèle permettent au formateur d'adapter les programmes afin de mieux répondre aux besoins des apprenants. Il fait donc face à une grande étendue et diversité de défis qui ont des effets sur ses pratiques. Pineau (2007) précise que les pratiques, mêmes réduites à l'agir professionnel, constituent un monde vécu immense et complexe, constitué de niveaux enchevêtrés et de temporalités multiples.

Avant de poursuivre la suite de ce mémoire, nous désirons cependant apporter quelques clarifications terminologiques en ce qui concerne l'emploi des mots formateurs,

enseignants ou intervenants en éducation des adultes ou en alphabétisation que l'on retrouve dans la documentation scientifique.

### **Formateur ou enseignant en éducation des adultes, clarification terminologique**

Le terme formateur est défini comme suit dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*: « Terme général pour désigner toute personne ayant pour rôle d'animer, de guider et de conseiller l'adulte dans son processus de formation continue » (Legendre, 2005, p. 683). Au Québec, le mot formateur est plus particulièrement relié à deux champs: celui de la formation professionnelle en entreprise ou en établissement (les centres de formation professionnelle (CFP) et celui de l'éducation populaire, alors qu'en France, le terme est utilisé de manière générale dans le cadre de personnes intervenant auprès d'adultes (Serre, 1994). En formation professionnelle, un formateur peut être agréé et l'expérience à titre de formateur correspond à « toute activité permettant la transmission de connaissances de manière structurée à partir, par exemple, d'un plan de formation spécifique, d'un syllabus de cours ou d'une méthodologie définie à l'avance » (Gouvernement du Québec, 2009). L'éducation des adultes, dans son mode institutionnel, c'est-à-dire les centres d'éducation des adultes, est sous la responsabilité des commissions scolaires qui recrutent du personnel détenant un baccalauréat en éducation, condition d'obtention du permis d'enseignement sans lequel les enseignants ne peuvent pratiquer. Les personnes travaillant dans les centres sont donc en majorité des enseignants issus de la formation initiale des enseignants, détenant une formation en éducation ou dans un autre champ de spécialisation, dont la sociologie. Dans le cadre de ce mémoire, l'emploi du mot formateur sera employé dans le sens que lui donne le dictionnaire Legendre, en tant que terme générique de la profession enseignante en éducation des adultes. Toutefois, lorsque nous référerons à des auteurs, nous emploierons leur terminologie. De plus, lorsque nous traiterons des personnels travaillant dans les centres d'éducation des adultes, les mots enseignant en alphabétisation seront utilisés.

Ce document, qui constitue notre mémoire de maîtrise (MA) est composé de cinq chapitres. Le premier chapitre, la problématique de recherche, traite du contexte de recherche, de la problématisation des différents éléments qui l'articulent, de l'objet

d'étude et de ses composantes, de la recension des écrits, du problème de recherche et de la question de recherche qui émerge de ce dernier. Le deuxième chapitre concerne le cadre conceptuel où s'articulent quatre concepts, soit: les perceptions, la littératie, les modèles pédagogiques et les pratiques d'enseignement. Ce dernier se termine par l'identification de l'objectif général de recherche et des objectifs spécifiques sur lesquels se basera la méthodologie envisagée. Le troisième chapitre présente la démarche méthodologique que nous avons adoptée. Le quatrième chapitre fournit les informations sur les échantillons et les recueils de données et présente les résultats d'analyse. Finalement, la discussion de ceux-ci et leur articulation avec les fondements théoriques constituent le cinquième chapitre auquel suit la conclusion qui fait état de pistes de réflexion.

## PREMIER CHAPITRE: PROBLÉMATIQUE

Le concept d'éducation tout au long de la vie, traduction littérale de l'anglais *lifelong learning* apparu dans les textes de l'OCDE (1973), est actuellement au cœur des orientations des politiques éducatives dans de nombreux pays. L'éducation tout au long de la vie est un thème majeur, un programme ou un mot d'ordre puissamment mobilisateur au sein de l'UNESCO aussi bien que de l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation de Hambourg. L'éducation et la formation tout au long de la vie reposent sur trois principes qui doivent guider l'amélioration des systèmes nationaux d'éducation et de formation: place centrale de l'apprenant, égalité des chances, pertinence et qualité de l'offre de formation. Cette notion qui met l'accent davantage sur l'aspect individuel de la demande d'éducation et l'auto-apprentissage prend ses racines dans le concept d'éducation permanente, qui se définit comme une éducation étendue sur toute la durée de la vie, intéressant toutes les dimensions de la vie et intégrant en un dispositif cohérent les différentes modalités possibles du processus éducationnel: initiale et continue, formelle et informelle, scolaire et non scolaire. (Forquin, 2004, p. 12)

L'auteur précise que ce concept d'éducation permanente est à différencier de l'éducation des adultes en ceci qu'il désigne « l'ensemble du processus éducatif (étendu sur toute la durée de la vie et concernant toutes les dimensions de l'existence), un processus dans lequel l'éducation des adultes s'intègre comme un moment par rapport auquel l'éducation initiale exerce une fonction essentiellement propédeutique » (*Ibid.* p. 14-15). Elle représente un projet global qui vise aussi bien à restructurer le système éducatif existant qu'à développer toutes les possibilités formatives en dehors du système éducatif; dans un tel projet, l'homme est agent de sa propre éducation par l'interaction permanente entre ses actions et sa réflexion (UNESCO, 1976).

Forquin (2004) indique également que Carré et Caspar notent que l'on recourt davantage aujourd'hui à l'expression de "formation tout au long de la vie" qu'à la notion d'éducation permanente. Face aux nouvelles contraintes du contexte socioéconomique

international, « un processus de “durcissement culturel” se serait produit autour des enjeux de l’emploi, de la cohésion sociale et de la compétitivité en même temps qu’un processus de dissémination, voire d’absorption des activités de formation au sein et au service du monde économique » (*Ibid*, p. 29) passant d’une vision sociale et humaniste de l’éducation permanente à une vision économique et réaliste de la production des compétences. Ainsi, la formation ne vise plus seulement l’amélioration des perspectives d’avenir et de carrière de ceux qui avaient été défavorisés à l’école et y avaient échoué à un âge précoce, mais absorbe la totalité de la formation, mettant l’accent sur l’apprentissage qui va de l’enseignement préscolaire jusqu’à l’après-retraite.

Dans cette perspective d’éducation tout au long de la vie, les lieux de formation autrefois centrés uniquement sur la formation initiale acquise en milieu scolaire se sont donc diversifiés, s’élargissant au milieu de travail municipal, communautaire ou syndical (Lavoie, Lesvesque et Aubin-Horth, 2004). Les politiques d’éducation des adultes et les dispositifs mis en place répondent à ces demandes et besoins de formation, aux visées différenciées (personnelles, professionnelles, sociales, etc. auxquelles peuvent être associées des pratiques adaptées aux objectifs de la formation. Plus particulièrement, la formation de base incluant également l’alphabétisation, vise à couvrir des situations de vie qui suscitent des problématiques ou des défis auxquels l’adulte doit faire face quotidiennement (Gouvernement du Québec, 2007a).

Dans ce chapitre, il sera d’abord question de l’alphabétisation, située dans son cadre social et politique. Ensuite, les politiques d’éducation des adultes puis l’offre québécoise de formation en alphabétisation ainsi que les visées des dispositifs mis en place afin de lutter contre l’analphabetisation seront évoquées. Puis, nous examinerons l’alphabétisation en fonction de trois perspectives avant de conclure cette première partie par le problème de recherche et la formulation de la question de recherche.

## 1 PORTRAIT DE L'ALPHABÉTISATION

L'omniprésence de l'écrit dans les sociétés contemporaines exige des compétences de plus en plus importantes en matière de lecture et d'écriture. La notion même de personne analphabète a évolué passant d'une personne incapable de lire et écrire en le comprenant un exposé bref en lien avec la vie quotidienne à tout individu incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire au bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté, et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer, en vue de son propre développement et de celui de sa communauté (UNESCO, 1958, 1979) et ce, dans une période de 20 ans. La scolarisation obligatoire dans les pays francophones dès la fin du XIX<sup>e</sup> (France, Suisse), le début du XX<sup>e</sup> siècle (Belgique) et de manière plus tardive pour le Québec<sup>7</sup> laissait supposer une population complètement alphabétisée. Cependant, ce portrait est loin de refléter la réalité.

### 1.1 La redécouverte de l'analphabétisme dans les pays industrialisés

Dès les années 1980, de nombreux pays industrialisés redécouvrent l'analphabétisme de leurs populations; alors qu'il semblait avoir définitivement disparu des pays occidentaux suite à la scolarisation de masse, on s'aperçoit qu'une partie de la population après avoir été scolarisée, a perdu l'usage de la lecture et de l'écriture<sup>8</sup>.

La reconnaissance de cet état de fait par les pays concernés s'effectue de manière plus ou moins rapide: la Belgique francophone n'a accepté de reconnaître officiellement l'existence de l'analphabétisme qu'en 1982, la France qu'en 1984 alors que le Royaume-Uni l'avait accepté dès 1973; les pays francophones marquant là un retard significatif pour réagir. De son côté, le parlement canadien ne reconnaît officiellement

---

<sup>7</sup> Ce n'est qu'en 1943 que le Québec adopte une loi sous le gouvernement libéral d'Adélard Godbout, rendant la fréquentation scolaire obligatoire pour les enfants de 6 à 14 ans.

<sup>8</sup> L'UNESCO, qui concentrait jusqu'alors ses efforts en direction des pays en développement, note ce tournant au sein des pays du Nord, comme en témoigne l'allocation du Directeur général de l'époque, M. M'Bow, lors de la 16<sup>e</sup> journée de l'Alphabétisation, le 8 septembre 1982.

l'analphabétisme qu'en 1986, déclarant son élimination priorité nationale puis en 1991 objectif national (UNESCO, 2001). L'enquête de Statistique Canada (1990) sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement révèle le chiffre de 900 000 analphabètes au Québec, poussant les institutions à réagir en préconisant la mise en place d'un plan d'action contre l'analphabétisme. La prise de conscience des pays pour lesquels la redécouverte de l'analphabétisation d'une partie de sa population a été une reconnaissance collective du problème a conduit à la mise en œuvre de programmes ciblés; cependant, de nombreux obstacles (politiques, sociaux, financiers) en ralentissent les effets.

## **1.2 État des lieux de l'alphabétisation**

Nous vivons aujourd'hui dans un monde en profondes transformations, tant économiques que politiques et idéologiques, « lié à la restructuration de l'organisation du travail, à l'introduction des nouvelles technologies de même qu'à la transformation du rôle de l'État et à la restructuration conséquente des politiques sociales et éducatives » (Desmarais, 2007, p. 321). Un constat de dimension internationale est alors fait: un adulte sur cinq ne sait pas lire ou écrire (UNESCO, 2008).

De nombreux états des lieux ont été réalisés ces dernières années dans les pays industrialisés de la francophonie (Belgique: Bastyns, 2005; Québec: Bernèche et Perron, 2006; Suisse: Notter, von Erlach et Hertig, 2006) et de l'anglophonie et s'appuient sur les données statistiques issues d'enquêtes nationales et internationales (OCDE, 2005). Un constat unanime s'est fait: une portion importante de la population de ces pays de l'ordre d'environ 10 % n'atteint pas le niveau de compétence minimal pour faire face aux exigences quotidiennes et professionnelles, bien qu'ayant suivi un cursus scolaire obligatoire. Au Québec, le rapport de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) fait état d'une proportion importante de la population âgée de 16 ans et plus (800 000 adultes) se révélant « très faiblement équipée sur le plan de la littératie pour répondre aux exigences de plus en plus élevées de la société actuelle

et pour s'adapter aux nombreux changements qui la caractérisent » (Bernèche et Perron, 2006, p. 252), et est donc en besoin majeur d'alphabétisation. Le concept de littératie

désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service des pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. (Barré de Mignac, Brissaud et Rispaïl, 2001, p. 31)

Les auteures précisent que son contexte fonctionnel est variable en fonction des pays, des cultures ou dans le temps.

Il convient de rester prudent devant les chiffres alarmistes des rapports sur l'alphabétisation: en effet, des chercheurs remettent en question la fiabilité des données et la validité des comparaisons internationales qui en sont issues. Guérin-Pace et Blum (1999) parlent "d'illusion comparative". Ils soulignent la question de la réalisation d'enquêtes (ici, il s'agit de l'enquête IALS, *International Adults Literacy Survey*) en examinant deux aspects: celui de respecter le niveau de difficulté en traduisant les questions dans les différents langages et l'existence d'un biais culturel, reflet de l'attitude d'une population face à une enquête de ce genre selon l'aire culturelle, le pays ou la région. De manière plus générale, l'interrogation porte d'une part sur la possibilité d'adapter dans les différents pays, un questionnement destiné à construire une mesure. D'autre part, la différenciation des pratiques culturelles de terrain face à de telles enquêtes est examinée à partir des comportements individuels. De plus, selon la définition retenue<sup>9</sup>, le niveau évalué ou la population ciblée, ces taux sont sujets à de fortes variations, ce que soulignent d'ailleurs Bélanger et Daniau (2009), spécifiant que certains chercheurs « dénoncent notamment l'élargissement à outrance de la définition des niveaux d'alphabétisation ainsi que l'illusion comparative inhérente à la construction d'une enquête internationale » (p. 6). Ce qui ressort de manière générale de ces rapports, c'est un écart entre les compétences des individus et les compétences de base en lecture et en écriture, nuisant au développement personnel, social et économique des personnes et à la productivité. Écart qu'il convient de combler suivant les diverses

---

<sup>9</sup> Analphabétisme (UNESCO, 1958); illettrisme (France, 1977); alphabétisme fonctionnel (UNESCO, 1978), littératie (OCDE, 1995); etc.

recommandations émises par les rapports, en améliorant les performances afin de faire face aux changements sociétaux.

Un problème spécifique et commun se pose à beaucoup de pays: un accueil croissant d'immigrants parmi lesquels de nombreuses personnes ne parlant pas la langue du pays qui les accueille. Parmi la population ayant immigré au Québec, 40 % ne parlant pas le français (Gouvernement du Québec, 2010). Cet état de fait place les instances politiques et scolaires devant une demande accrue de services en alphabétisation. Ces chiffres reflètent une réalité commune: de très nombreuses personnes connaissent de grandes difficultés à faire face aux exigences quotidiennes les mettant en rapport direct ou indirect avec la lecture ou l'écriture et forment une population dont les besoins en alphabétisation sont élevés. Chaque pays écrit l'histoire de l'alphabétisation de sa population en fonction de contextes historiques, sociaux ou politiques. Nous proposons maintenant de nous intéresser à celle du Québec, qui constitue le terrain qui sera celui de cette recherche, en posant quelques points de repère permettant de mieux en connaître les fondations. Auparavant, nous esquisserons une courte histoire de l'éducation des adultes au Québec, dans laquelle s'insère l'alphabétisation.

### **1.3 L'alphabétisation au Québec: points de repère et ancrage dans l'éducation des adultes**

L'éducation des adultes peut se définir comme un:

Champ social d'organisation d'activité ayant spécifiquement pour intention la survenance chez des sujets humains d'apprentissages transférables dans d'autres situations que la situation de formation et touchant des sujets déjà impliqués dans des activités économiques et sociales. (Barbier, 2009, p. 27-28)

Elle voit en son nom, des politiques et des programmes mis en œuvre dans de nombreux pays. Au Québec, son histoire se confond avec celle de l'éducation générale de la population, avec le choix d'un modèle succédant à la pensée ultramontaine. Celle-ci se caractérise par une volonté d'établir la suprématie du pouvoir religieux sur le pouvoir civil et a perduré jusqu'à une date assez récente de l'histoire de cette province.

#### 1.4 L'éducation des adultes: le modèle mis en place et son histoire

Si la forme de son institutionnalisation varie d'une société à l'autre, deux modèles généraux d'éducation des adultes se dégagent. Dans un premier modèle, le système public d'éducation s'ouvre aux adultes: il peut s'agir d'un système parallèle d'éducation de base des adultes créé par l'État (Pays-Bas) ou d'un système où les établissements qui dispensent des services aux jeunes sont invités à ouvrir leurs portes aux adultes (Amérique du Nord, Grande-Bretagne, certains pays de l'Europe de l'Est). Un second modèle existe, celui où la formation de base des adultes se fait principalement à l'extérieur ou en marge du système scolaire, comme c'est le cas en France où « le souci d'éduquer les adultes est né de la constatation que l'école chargée de préparer les enfants ou les adolescents à la vie en société n'était pas à même de remplir son rôle » (Terrot, 1983, p. 5).

Le modèle québécois emprunte la deuxième voie du premier modèle où le modèle scolaire dominant impose ses paramètres à l'ensemble de l'éducation, mettant ainsi en déséquilibre le secteur de l'andragogie (émergé seulement dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle) par rapport à celui de la pédagogie. Depuis sa création à la fin des années 60, l'éducation des adultes en milieu institutionnel importe le modèle et les orientations de l'enseignement initial des jeunes pour répondre aux besoins des adultes (Wagner, 2002a).

Deux cycles de l'évolution de l'éducation des adultes prévalent: une phase fluctuante de 1964 à 1984 et une phase descendante de 1984 à 1995. C'est dans le contexte de la Révolution tranquille<sup>10</sup> et de la réforme du système d'éducation que s'institutionnalise l'éducation des adultes. En 1966, le ministère de l'Éducation du Québec crée la Direction générale de l'éducation des adultes qui regroupe aussi l'éducation populaire et les cours de formation professionnelle, puis naissent

---

<sup>10</sup> La Révolution tranquille est une période de changements rapides vécus par le Québec entre 1960 et 1970 qui a vu la transformation du rôle de l'État, la modernisation du système d'éducation, le développement du système social, la promotion de la culture et de la langue et la création d'une économie moderne.

l'implantation des programmes par objectifs et l'enseignement individualisé en formation générale.

Au début des années soixante-dix, l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et l'Université de Montréal (UdeM) offrent des services aux groupes et formateurs qui ont accès désormais à l'éducation permanente. En 1975 est créée la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TREAQFP): son rôle est d'amener ses membres à se concerter en vue d'agir sur le développement de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle au Québec. L'augmentation du nombre de femmes chefs de famille fait en sorte que plusieurs d'entre elles retournent aux études ou sur le marché du travail. Cette situation provoque la création de nouveaux programmes à orientations féministes, destinés à répondre aux besoins de recyclage des femmes (Gouvernement du Québec, 2007b).

Suite au rapport de la Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioprofessionnelle des adultes (1983), le gouvernement donne priorité à une formation de base large incluant une formation académique avec l'objectif de préparer une politique québécoise de formation des adultes. En 1994 paraît le premier Régime pédagogique spécifique aux adultes, qui se distingue maintenant de celui de la Formation professionnelle et de celui du secteur des jeunes.

#### **Autrement dit...**

- √ Le concept d'éducation tout au long de la vie absorbe la totalité de la formation et met l'accent sur l'apprentissage qui va de l'enseignement préscolaire jusqu'à l'après-retraite, et couvre toute forme d'éducation, qu'elle soit formelle, non formelle ou informelle.
- √ L'éducation permanente désigne l'ensemble du processus éducatif étendu sur toute la durée de la vie et concernant toutes les dimensions de l'existence.
- √ L'éducation des adultes s'intègre dans l'éducation permanente comme un moment par rapport auquel l'éducation initiale exerce une fonction essentiellement propédeutique.
- √ L'éducation des adultes au Québec est caractérisée par un modèle scolaire dominant.
- √ L'omniprésence de l'écrit exige de la part des individus des compétences de plus en plus élevées en littératie.

## 1.5 L'éducation des adultes de nos jours

Afin de faire face à l'importance du décrochage scolaire qui sévit dès les années quatre-vingt-dix, les centres d'éducation des adultes ouvrent leurs portes aux jeunes dès l'âge de 16 ans. La clientèle se diversifie autant que les lieux de formation. Au Québec, la politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue adoptée en 2002 s'inscrit explicitement dans le courant de l'éducation tout au long de la vie. Bourdon (2010) précise que cette perspective situe l'éducation dans un spectre large, participant de lieux et de domaines de vie multiples, en la situant au cœur du développement des personnes et des communautés.

De nombreux programmes, sont créés pour répondre aux divers besoins dans les établissements des commissions scolaires, les centres de détention, les plateaux d'insertion socioprofessionnelle, en insertion sociale, auprès des immigrants, en entreprise et partout où la formation générale permet de rehausser la formation de base des adultes. L'enseignement à distance suscite également beaucoup d'intérêt compte tenu du fait que les NTIC représentent autant d'instruments privilégiés capables de servir la cause de la formation continue. La formation à distance répond plus facilement à la demande individuelle de formation (Gouvernement du Québec, 2007b).

Le monde communautaire participe également à l'éducation des adultes sous le vocable d'organismes communautaires pour le développement de la main d'œuvre. Ces derniers proposent des formations ciblées favorisant par exemple, l'intégration des jeunes au marché du travail (Intégration Jeunesse Québec). De manière plus générale, ces organismes visent la réinsertion sociale et professionnelle des individus en situation de grande vulnérabilité. L'entreprise contribue également à la formation, fournissant services et équipements.

L'éducation des adultes au Québec est un construit récent au regard d'un champ scientifique et d'un champ de pratiques en émergence. En effet, elle n'apparaît que vers les années 1850, est donc passée d'un modèle placé sous la haute autorité religieuse des

prêtres catholiques à un modèle social-démocrate suivant en cela les changements sociétaux actuels dans des visées de professionnalisation afin de répondre aux nouveaux besoins de la société. Les programmes d'études de la formation de base commune qui inclut l'alphabétisation, visent le développement de l'agir compétent de l'adulte dans une grande diversité de situations de vie. Les buts essentiels de cette formation sont: rehausser les compétences de l'adulte, favoriser l'autonomie de l'adulte dans l'exercice des rôles sociaux et favoriser l'épanouissement personnel, intellectuel et culturel de l'adulte (*Ibid.*, 2007a).

## **1.6 L'alphabétisation au Québec**

Articulant les situations de formation et d'apprentissage au projet de vie et au projet d'apprentissage des apprenants dans une visée pédagogique, l'alphabétisation représente une action qui vise non seulement à doter la personne d'un moyen de communication écrit, mais aussi lui apprendre à maîtriser les instruments techniques nécessaires pour promouvoir l'activité qu'il exerce (Meister, 1973). Dans les programmes nationaux, elle répond à des objectifs socioéconomiques de promotion de justice sociale ou de développement, avec l'objectif de permettre aux apprenants « d'acquérir le minimum nécessaire pour s'intégrer dans des emplois simples et devenir un citoyen autonome » (Baby, 2005, p. 27). Auparavant essentiellement assumée par les institutions religieuses, l'alphabétisation a été une des premières actions dans laquelle l'éducation populaire s'est investie, et plus particulièrement à Montréal dans les années 1960, ajoutant à leurs services des activités d'alphabétisation s'inspirant des expériences sud-américaines d'alphabétisation-conscientisation, prônées par Freire (1974).

Débutent alors les premiers efforts de sensibilisation du public favorisant l'émergence d'interventions d'alphabétisation dans les communautés culturelles, les organismes de services aux assistés sociaux, les centres d'éducation populaire, les maisons de quartier, dans une perspective que Hauteceur (1984) définit ainsi:

Le champ de l'alphabétisation gagne de l'autonomie dans les pratiques régulières de l'éducation des adultes: on découvre ou redécouvre que son public est singulier, que les pratiques et les outils pédagogiques doivent être adaptés sinon carrément créés, que des normes administratives doivent être changées, qu'un nouveau personnel enseignant et non enseignant doit être recruté, que les coûts de cette éducation sont élevés, etc. (p. 20)

Certaines écoles dans les milieux les plus démunis commencent à offrir des formations s'adressant aux adultes afin de leur enseigner la lecture et l'écriture. Jusque dans les années 1980, de nombreux comités de citoyens et organismes d'éducation populaire mettent en place des services d'alphabétisation aux adultes en concevant du matériel adapté et en orientant la formation vers un objectif de prise en charge individuelle et collective des milieux de vie, de transformation sociale.

Problématique sociale à partir des années 1980, l'alphabétisation devient alors un enjeu majeur auquel les centres d'éducation des adultes et les organismes d'éducation populaire entendent apporter des réponses. Les finalités des offres de formation apportées par ces deux entités diffèrent cependant: on passe du strict apprentissage du code (alphabétisation dite scolarisante) à un enseignement de la lecture et de l'écriture comme outil de transformation sociale (alphabétisation dite conscientisante). Dès 1990, le ministère de l'Éducation fait de l'alphabétisation une priorité et cet engagement est réitéré en 2002 dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002).

De nos jours, le développement rapide des technologies et de la communication vient bousculer le marché de l'emploi et accroître le niveau d'exigence requis au chapitre des connaissances et compétences des adultes dans une perspective d'emploi. Les entreprises québécoises proposent de manière sporadique des initiatives en alphabétisation. De plus, l'arrivée massive des nouveaux citoyens issus de l'immigration pour combler les besoins en main-d'œuvre vient poser des défis d'importance, notamment au chapitre de l'intégration de cette nouvelle population à la société québécoise.

**Autrement dit...**

- √ L'éducation des adultes est éparpillée entre différents secteurs et diverses clientèles.
- √ Les profils de formateurs varient en fonction des institutions dans lesquelles ils exercent.
- √ Il est important, dans une perspective de professionnalisation, d'avoir une idée claire de qui sont les formateurs d'adultes ainsi que de leur champ d'intervention et de leurs pratiques.
- √ L'alphabétisation est un problème mondial, redécouvert de manière récente en ce qui concerne les pays industrialisés: une partie de la population ne possède pas les compétences nécessaires afin de faire face aux exigences quotidiennes et professionnelles.

L'histoire de l'éducation des adultes et de l'alphabétisation continue donc encore de s'écrire de nos jours. Issue d'une lignée de formation qui prend ses racines dans l'éducation populaire, elle a basculé depuis les dernières années dans une nouvelle perspective mise de l'avant par le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS) pour qui la nouvelle approche en matière d'alphabétisation se fait avec des intentions de développement de l'employabilité. Les actions d'alphabétisation au Québec sont mises en œuvre en fonction de politiques gouvernementales orientant des dispositifs auxquels nous proposons de nous intéresser maintenant. Cette politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (*Ibid.*) intègre l'alphabétisation dans une de ses orientations et définit la formation de base comme une de ses priorités d'action.

## 2 POLITIQUES D'ÉDUCATION DES ADULTES ET DISPOSITIFS EN ALPHABÉTISATION

Deux constats majeurs en matière d'éducation des adultes, soit « le besoin de clarifier les orientations de la société québécoise sur cette importante question et la nécessité d'en arriver à ancrer une culture de la formation continue au Québec » (*Ibid.*, p. v), ont conduit à l'élaboration d'une politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue.

## 2.1 Politique québécoise d'éducation des adultes et plan d'action

Adoptée en 2002, la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (PEAFC) (*Ibid.*) vise principalement l'augmentation du nombre de personnes inscrites en éducation des adultes et du niveau de la formation de base des adultes au Québec. Cette politique s'articule autour de quatre grandes orientations: assurer une formation de base aux adultes; maintenir et rehausser le niveau de compétence des adultes; valoriser les acquis et les compétences par une reconnaissance officielle; lever des obstacles à l'accessibilité et à la persévérance (*Ibid.*).

Cette politique oriente l'éducation des adultes vers le construit récent d'une visée de professionnalisation des publics concernés qui s'est amorcé depuis quelques décennies. Cela se manifeste par des investissements publics en matière de formation, la mobilisation des groupes communautaires afin de soutenir l'insertion professionnelle des jeunes, et des politiques d'intervention sectorielles visant le développement de la formation en entreprise-(Levesque, Doray et Diallo, 2009). Cependant, elle en « élargit la problématique en renouant avec des enjeux comme l'inégalité d'accès et le développement global des personnes » (*Ibid.*, p. 6). Il est à noter que le Québec est un des rares pays à s'être doté d'une politique d'éducation et de formation des adultes, à avoir instauré divers services d'éducation des adultes au sein même du dispositif scolaire; le programme mis en place vise à faciliter l'accessibilité des adultes faiblement scolarisés.

Cette politique tente d'apporter des solutions au « manque de spécificité du champ de l'éducation et de la formation des adultes (EFA) » (Wagner, 2002a, p. 25). Le plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue qui en découle propose la mise en place progressive de nombreuses actions. Il est construit autour de quatre grandes lignes: la formation de base, la formation continue liée à l'emploi, la reconnaissance des acquis et de l'expérience, et le partage des responsabilités du financement de la formation (*Ibid.*, 2002b). La finalité visée est d'augmenter le nombre d'apprenants en favorisant l'expression de la demande de la part des adultes.

La formation générale des adultes rassemble les activités d'apprentissage ayant pour but de développer à la base les facultés de communication et de calcul puis de transmettre progressivement des connaissances générales. Cela inclut également la reconnaissance des acquis des adultes (RAC). C'est la Direction de la formation générale des adultes (DFGA) qui a pour mandat de développer et de mettre en œuvre les services éducatifs concernant l'alphabétisation et les autres services du secteur de la formation générale des adultes prévus à la Loi sur l'instruction publique. Ce service gouvernemental compose l'un des volets de la Formation professionnelle et technique et formation continue (Gouvernement du Québec, 2007c).

**Autrement dit...**

- √ L'éducation des adultes au Québec est régie par une politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue qui s'articule autour de quatre grandes orientations: assurer une formation de base aux adultes, maintenir et relever le niveau de compétences, valoriser les acquis de l'expérience et lever les obstacles à l'accessibilité.
- √ Le plan d'action mis en place est construit autour de la formation de base, la formation continue liée à l'emploi, la reconnaissance des acquis de l'expérience et le partage des responsabilités du financement de la formation. Plusieurs secteurs se partagent l'éducation des adultes: public, communautaire et privé.

Le champ d'action de l'éducation des adultes étant partagé en plusieurs secteurs, ce seront donc des acteurs très différents (enseignants et formateurs) qui auront à effectuer la mise en place des actions avec des moyens, des visions, des objectifs différenciés. Nous l'avons donc vu, la politique de formation des adultes et le plan d'action qui en a découlé s'inscrivent dans un mouvement de professionnalisation de l'éducation des adultes. Cependant, afin de tenir compte de la complexité des rôles que l'adulte doit assumer au sein de la société, un curriculum de formation de base incluant l'alphabétisation a été élaboré dès 1995, que nous présentons ci-après.

## 2.2 Le curriculum de formation de base commune au Québec

Afin de cibler correctement les effets et les efforts de concertation pour rejoindre la clientèle faiblement scolarisée, le concept de la “formation de base commune”<sup>11</sup> (Gouvernement du Québec 2001a) est utilisé. Il s’ancre dans la volonté gouvernementale de réformer l’éducation dans une visée de développement des compétences. Dès 2007, l’apparition du Renouveau pédagogique, associé, en tout ou en partie, aux orientations et aux objectifs des plans stratégiques du Ministère, vient remettre en question les pratiques des enseignants, tant en formation initiale qu’en éducation des adultes. Conçu et mis en œuvre par des enseignants, des membres de directions d’école, des conseillers, des professionnels de l’éducation et des universitaires, il représente un changement majeur dans la façon de concevoir l’éducation et questionne également les pratiques des enseignants, « que ce soit sur le plan de la planification des interventions éducatives, de l’évaluation des apprentissages ou des interventions éducatives elles-mêmes » (*Ibid.*, 2007a, p. 14).

Le renouveau pédagogique en formation générale des adultes a été scindé en deux étapes distinctes: la formation de base commune<sup>12</sup> et la formation diversifiée. La formation de base commune (FBC) couvre les huit premières années scolaires, soit de l’alphabétisation à la fin du premier cycle du secondaire. Elle vise à combler les besoins d’apprentissages de l’adulte qui sont sanctionnés par des diplômes (secondaires ou professionnels), constituant « la norme sociale de référence pour définir la formation de base à acquérir par toutes les citoyennes et tous les citoyens ayant la capacité de le faire » (*Ibid.* 2002, p. 9). Les cours en alphabétisation sont centrés sur l’appropriation des règles de base en lecture, en écriture et en calcul et sur l’utilisation des technologies de l’information et de la communication (TIC). Les enseignements de base en informatique représentent un objectif prioritaire en formation de base commune, en synergie avec les apprentissages en français, langue d’enseignement et en mathématique (*Ibid.*, 2008a).

---

<sup>11</sup> Le concept de formation de base émerge au Québec en 1995 avec la mise sur pied des États généraux de l’éducation afin de faire le point sur les lacunes du système éducatif.

<sup>12</sup> Cf annexe A: La formation de base commune: programmes d’études et cours ainsi que plan de formation.

Quant à la formation diversifiée, elle s'étend de la troisième à la cinquième année du secondaire. Nous en présentons la structure générale de cette formation dans le tableau 1 suivant, qui se lit de manière horizontale.

Tableau 1  
Structure générale de la formation de base commune

<b>Formation de base commune</b>					
Structure	Alphabétisation	Présecondaire	1 <sup>er</sup> cycle		
Domaines de formation	Santé et mieux-être	Environnement et consommation	Monde du travail	Citoyenneté	
Dispositifs	Cadre institutionnel: Centres d'éducation des adultes				
Objectifs	Rehaussement des compétences	Autonomie de l'adulte dans l'exercice de ses rôles sociaux	Épanouissement personnel, intellectuel et culturel		
Public	Adultes ayant moins de 8 ans de scolarité				
Démarches	Respect de la demande de formation de l'adulte et des valeurs liées au projet démocratique de la société québécoise	Développement des compétences	Rôle actif de l'adulte dans son apprentissage	Évaluation et régulation au service de la réussite de l'adulte	Formation centrée sur l'intégration des TIC
Pratiques andragogiques	Interaction enseignant/adulte	Renforcement de la motivation	Formation centrée sur des situations de vie authentiques	Développement des compétences	Construction des connaissances

Inspiré du Programme de la formation de base commune (Gouvernement du Québec, 2007a).

Cette formation est donc ciblée et comporte quatre perspectives: la santé physique et psychologique de l'individu, le domaine social, environnemental et citoyen. Objectifs et démarches prennent en compte l'aspect personnel, social et professionnel de l'individu et les pratiques andragogiques doivent permettre aux apprenants la construction de

connaissances ou le développement de compétences en une relation interactive avec le formateur.

L'implantation de ce nouveau curriculum, en particulier dans les commissions scolaires, est actuellement loin d'avoir été harmonisé: en effet, le report de l'implantation obligatoire du nouveau curriculum a non seulement nui à la motivation des équipes qui l'ont déjà implanté, mais a renforcé les craintes et les objections des enseignants déjà réfractaires au renouveau pédagogique, précise la TRÉAQFP (2009). Les dispositifs dans lequel le curriculum s'applique sont pluriels et se répartissent tant dans un cadre légal que privé ou communautaire.

### **2.3 Les dispositifs et les lieux de formation en alphabétisation**

Par dispositif, nous entendons un ensemble de mesures en vue d'atteindre un objectif: il s'agit ici de préciser dans quels cadres ces mesures s'effectuent afin de proposer aux adultes des formations en alphabétisation. Lorsque l'on connaît toutes les retombées engendrées par la discrimination liée à l'analphabétisme, au statut migratoire et à la pauvreté matérielle et sociale, on comprend la portée d'offrir un soutien et de l'accompagnement afin d'éviter, selon Ninacs (1997), la ségrégation, le manque d'accès aux ressources et les conditions de vie précaires.

La démarche de formation en alphabétisation au Québec est une démarche de formation sur mesure qui est axée sur les besoins des adultes et orientée vers le transfert des apprentissages (Gouvernement du Québec, 1996). Elle s'élabore en quatre phases qui contiennent chacune, différentes étapes: a) phase 1- le diagnostic des besoins; b) phase 2- la planification de la formation; c) phase 3- la réalisation de la formation et des transferts; d) phase 4- l'évaluation et la relance.

L'offre de services et d'activités d'alphabétisation s'articule au Québec autour de trois principaux pôles: les centres d'éducation des adultes, les groupes d'alphabétisation populaire et l'entreprise. Le cadre dans lequel s'exercent ces actions peut être défini

comme un cadre formel, celui des centres de formation des adultes ou de non formel, celui des groupes d'éducation populaire ou de l'entreprise. Les commissions scolaires qui offrent des services d'alphabétisation doivent assurer ces derniers avec les objectifs suivants: permettre à l'adulte d'accéder à d'autres services de formation, d'augmenter ses capacités dans différents domaines d'apprentissage et d'exercer ses rôles familiaux et sociaux (*Ibid.*, 2000). Ces services sont présentés par les centres d'éducation des adultes (dépendant des commissions scolaires) qui les intègrent à leurs programmes et les proposent parmi d'autres actions comme les services de formation à l'intégration sociale, les services d'intégration socioprofessionnelle et la formation générale sur mesure. Ils peuvent être donnés dans les deux langues officielles, soit en français et en anglais. Dans les commissions scolaires, les services d'alphabétisation sont offerts selon les mêmes modes que les autres services éducatifs. Ainsi, les entrées peuvent être fixes ou continues, et les sorties peuvent varier selon les besoins et les conditions de vie de chaque adulte. Les adultes inscrits en alphabétisation peuvent bénéficier de services d'accueil et d'aide, de soutien pédagogique, d'aide à la démarche de formation ainsi que de services complémentaires (*Ibid.*).

La population québécoise peut aussi avoir recours aux services des organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation, qui veulent atteindre sensiblement les mêmes objectifs que les commissions scolaires. En marge de ces deux principaux lieux d'activités et de services d'alphabétisation, l'entreprise accueille aussi à l'occasion des initiatives d'alphabétisation. Dans l'ensemble, une démarche d'alphabétisation en entreprise est inévitablement aux prises avec un jeu de tensions et de concurrences entre les diverses priorités de développement de l'entreprise et, sur le terrain plus spécifique de la formation, avec la nécessité que celle-ci soit bien ancrée dans la vie de l'entreprise et des travailleurs (Duranceau, 2005).

Au Québec, en 2002-2003, 64 commissions scolaires (57 francophones et 7 anglophones) et 128 organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation ont donné des services d'alphabétisation à 21 250 personnes. Comme nous pouvons le voir au tableau 2, les commissions scolaires ont accueilli 13 519 personnes, et les

organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation, 7 731, ce qui représente respectivement 63,6 % et 36,4 % de l'effectif total (Gouvernement du Québec, 2006).

Tableau 2  
Population inscrite à des activités d'alphabétisation  
selon le réseau de formation (2002-2003)

Commissions scolaires		Organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation		Total	
N	%	N	%	N	%*
13 519	63,6	7 731	36,4	21 250	4,5

Tiré de Gouvernement du Québec (2006).

\* Ce pourcentage représente la proportion de personnes inscrites à des activités d'alphabétisation par rapport à la population québécoise âgée entre 15 et 64 ans ayant moins de neuf années de scolarité. Puisqu'il est relatif à deux groupes d'âge différents, soit les personnes de 16 ans et plus qui fréquentent les services et les personnes de 15 à 64 ans qui ont moins de neuf années de scolarité, il donne essentiellement un ordre de grandeur.

Ce rapport statistique du gouvernement du Québec mentionne que le nombre de personnes inscrites en alphabétisation en 2002-2003<sup>13</sup> dans les commissions scolaires a connu une légère hausse.

Avec le développement des technologies de la communication, un nouveau dispositif a vu le jour: il s'agit de "l'approche hybride" pour une formation à distance en alphabétisation. Afin de répondre aux besoins des personnes peu scolarisées qui désirent utiliser un mode de formation à distance, ce dispositif, par l'association de plus d'une approche, vise l'accroissement et la participation aux services de formation, la réduction des contraintes pour les personnes ciblées et à assurer un accompagnement et un soutien adéquat (*Ibid.*, 2008b).

Ces dispositifs sont mis en œuvre par le biais de plusieurs organismes proposant également la formation à distance: les institutions d'enseignement; les organismes

---

<sup>13</sup> Il s'agit ici du rapport le plus récent concernant des statistiques québécoises en matière de fréquentation des services d'alphabétisation.

communautaires, sociaux et populaires; le milieu de travail. Le tableau 3 suivant présente l'offre globale de formation pour les adultes au Québec.

Tableau 3  
L'offre en éducation des adultes et en alphabétisation au Québec

Demande de formation	Offre de formation en éducation des adultes et en alphabétisation		
	Institutions d'enseignement	Milieu de travail	Organismes communautaires, sociaux et populaires
<b>Alphabétisation</b>	Centres d'éducation des adultes des commissions scolaires	Certains employeurs offrent des programmes d'alphabétisation en milieu de travail	Groupes d'alphabétisation populaire

Formation à distance 

C'est donc par l'intermédiaire de trois organismes différents que l'offre d'alphabétisation est proposée. Ces organismes, à visées distinctes, présentent des objectifs différents se retrouvant à travers le langage employé concernant un même objet, celui de l'alphabétisation:

- Le MELS parle d'alphabétisation et, de plus en plus, de formation de base et de premier diplôme. Selon lui, la formation de base doit rendre l'individu apte à comprendre et utiliser l'information écrite, à communiquer efficacement, à utiliser les TIC (technologies de l'information et des communications) et à participer activement au développement de la société;
- Les professionnels des commissions scolaires discutent d'alphabétisation et de formation de base, de formation sur mesure, d'acquisition et de réactivation de connaissances et de compétences, de capacités, de fonctionnalité, d'adaptation, de socialisation, d'autonomie, de poursuite des apprentissages et de la formation;
- Les organismes communautaires proposent une alphabétisation orientée vers l'implication sociale, la connaissance de soi, la promotion de l'accessibilité des communautés ethnoculturelles aux services sociaux et de santé;

- Dans l'entreprise et le monde du travail, il est question de formation et de compétences de base, de mise à niveau et de mise à jour, d'acquisition de différents savoirs et de différentes habiletés, de formation à la tâche.

Comme nous pouvons le constater, le Ministère, les institutions d'enseignement, les organismes communautaires, sociaux et populaires et le milieu de travail présentent sur la base d'un même objet, l'alphabetisation, des finalités différentes aux visées tantôt sociales, tantôt orientées vers l'emploi ou la professionnalisation, reflets des objectifs poursuivis par chacun. Ces dispositifs d'alphabetisation recouvrent des finalités sous-jacentes sociales, économiques, culturelles ou politiques pas toujours clairement établies, créant des zones d'ombre questionnant les acteurs de terrain (Violet, 1985). Leurs visées plurielles permettent cependant de proposer des actions diversifiées, en fonction d'objectifs ciblés.

#### **2.4 Les visées des dispositifs de formation en alphabetisation**

Les actions d'alphabetisation se doivent de répondre à un objectif prioritaire, identique pour nombre de pays: celui de favoriser l'apprentissage des individus dans une perspective globale, celle de la formation tout au long de la vie. Cependant, l'objectif prioritaire est, comme nous l'avons précisé plus haut, celui de réduire l'écart entre les compétences réelles et les compétences exigibles des individus. Cet écart, s'il n'était pas réduit, nuirait à la productivité et par là même, à la compétitivité du pays dans le cadre du commerce international (OCDE, 2005). Les dimensions opératoires dans lesquelles se déploie l'alphabetisation répondent à des visées différenciées: la recension des écrits que nous avons réalisée au Québec a permis de faire émerger cinq dispositifs répondant chacun à des finalités bien précises que nous allons maintenant préciser.

Dans un premier lieu, nous pouvons faire émerger une dimension éducationnelle de l'alphabetisation, intégrée au Programme de la formation de base commune (Gouvernement du Québec, 2008a) dans une visée d'apprentissage, à la fois sociale et socioéducative en contexte scolaire. L'alphabetisation s'opère donc en fonction d'atteinte

d'objectifs précis (l'appropriation des règles de base en lecture, en écriture et en calcul ainsi que l'utilisation des TIC, fixés par une politique gouvernementale (*Ibid.*, 2002). En développant des situations de formation apprentissage en lien direct avec les réalités sociales et culturelles des apprenants ainsi qu'avec les contextes des organisations (entreprises ou milieux de vie), les dispositifs s'inscrivent alors dans des visées sociales (Desmarais, 2003).

Si la formation de type scolaire s'inscrivait dans les années 1960 dans une vaste mobilisation collective des Québécois (francophones, surtout) en faveur de l'éducation (que la modernisation du Québec exigeait de fait un accroissement rapide de la scolarité moyenne de la population), cette approche a été remise en question par de nombreux groupes d'éducation populaire au Québec optant pour une autre approche inspirée des travaux de Freire (1978) dans une perspective de conscientisation. Cette approche, à visée éducative, est basée sur la culture des milieux populaires, sur le dialogue établi sur un rapport d'égalité et sur la prise de parole des personnes considérées comme des sujets créateurs; elle passe par l'élaboration et la mise en œuvre de projets à caractère social permettant de « passer des discours à l'action collective » (Vaillant, 2006, p. 1). Deux grands courants d'alphabétisation qui ont cours depuis les années 1970 traversent donc ces processus: l'alphabétisation scolarisante et l'alphabétisation conscientisante (Meister, 1973).

Une autre approche prévaut également, dans une perspective socioéducative et à titre préventif: la mise en œuvre de situations de formation et d'apprentissage impliquant l'environnement social et familial du sujet (Brunet, 2003). Le tableau suivant présente plus précisément la typologie des diverses dimensions et les finalités visées.

Tableau 4  
Typologie des diverses visées et finalités de l'alphabétisation

Alphabétisation scolarisante	Dispositifs	Alphabétisation conscientisante	Finalités
	À visée d'apprentissage		Atteindre les objectifs d'apprentissage ciblés par la politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue.
	À visée éducative		Concevoir et mettre en œuvre des situations de formation et d'apprentissage à partir d'une conception éducative: l'exemple de l'éducation populaire (Freire, 1978).
	À visée sociale		Développer des situations de formation- apprentissage en lien direct avec les réalités sociales et culturelles des apprenants (Desmarais, 2003) et les contextes des organisations (entreprises, milieux de vie, etc.).
	À visée socioéducative		Concevoir et mettre en œuvre des situations de formation impliquant l'environnement social et familial du sujet (Brunet, 2003).
	À visée pédagogique		Concevoir et mettre en œuvre des situations de formation et d'apprentissage articulées au projet de vie et au projet d'apprentissage professionnel des apprenants (Meister, 1973).

Comme nous pouvons le constater dans ce tableau, les dispositifs mis en place tendent donc vers des finalités différentes selon les objectifs et les visées dans lesquels ils sont mis en place. Dans une visée scolarisante, il s'agit d'atteindre des objectifs préétablis (Gouvernement du Québec, 2002) alors que dans un objectif social, elle consiste à développer des situations de formation apprentissage en lien direct avec la réalité sociale des apprenants (Desmarais, 2003). La dimension fonctionnelle a ici pour objectif la réalisation du projet de formation de l'apprenant et l'application des apprentissages au quotidien. La perspective pédagogique articule formation et projet de vie ou

professionnel des apprenants. Les dimensions opérationnelles se situent donc dans des contextes variés, afin de permettre de répondre aux besoins des adultes en formation.

**Autrement dit...**

- √ La politique québécoise d'éducation des adultes est articulée autour de grandes orientations s'inscrivant dans un mouvement annoncé de professionnalisation de l'éducation des adultes avec une centration sur les apprenants.
- √ Malgré la mise en place de politiques, il semble y avoir peu d'intérêt pour professionnaliser le champ de l'éducation des adultes: il y a une absence de diplôme et de formations certifiantes pour les formateurs.
- √ La diversité de la clientèle (16 à 64 ans) renvoie à différents types de personnes récupérées par divers organismes avec des visées distinctes.

Les actions d'alphabétisation s'insèrent dans l'histoire, parfois mouvementée tant socialement que politiquement de l'éducation des adultes au sein du nouveau credo de la formation tout au long de la vie. S'il convient de reconnaître l'importance économique de l'alphabétisme, il est tout aussi important de souligner (Wagner, 2002*b*) que c'est aussi fondamentalement un moyen de progression individuelle (et non seulement professionnelle), un outil d'intégration politique et sociale et un vecteur de l'identité culturelle. Il comporte plusieurs dimensions que nous proposons d'examiner maintenant.

### 3 LES DIVERSES DIMENSIONS DE L'ALPHABÉTISATION

Nous nous proposons d'examiner les dimensions de l'alphabétisation selon trois axes: macro, méso et micro. Chacun de ces axes peut concerner l'un des aspects suivants: activité, savoir, sujet ou dispositif, ainsi que les rapports entre ces différents aspects; nous les présentons dans la figure 1 suivante.

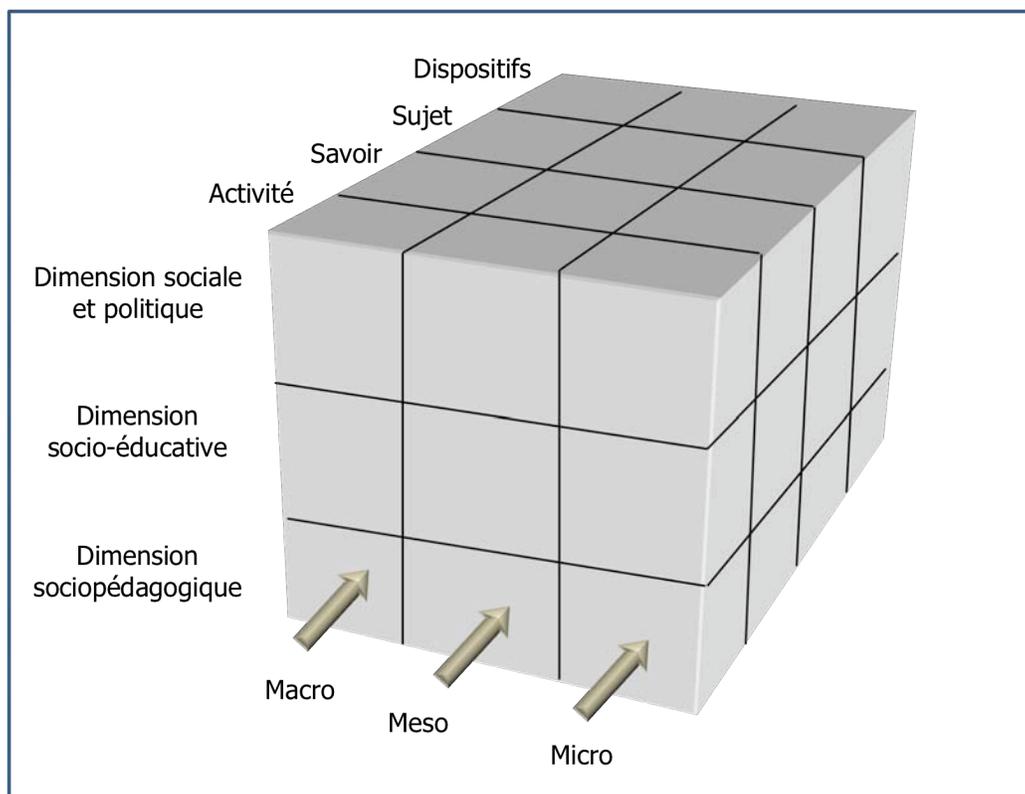


Figure 1- Les axes de lecture de l'alphabétisation.

Le niveau macro sera associé au plan social et politique de l'alphabétisation (formation, enjeux), le niveau méso à la dimension socioéducative (formateurs et apprenants, modes d'action) et le niveau micro se situent au sein des processus d'apprentissage, de formation (Mottier-Lopez et Crahay, 2009).

### 3.1 Dimension sociale et politique autour de l'alphabétisation

Si la marginalisation dans l'éducation concernant l'alphabétisation se maintient (UNESCO, 2010), elle risque de générer de manière marquée des inégalités sociales, d'approfondir la disparité entre les sexes, les désavantages ethniques et maintenir les écarts entre les zones géographiques. En marge de ce constat se pose de manière plus précise la question des finalités de la formation: « Forme-t-on les individus en vue d'un retour à l'emploi, d'une reconversion professionnelle, d'une insertion sociale, d'un repositionnement personnel et intime? » (Leclercq, 2003, p. 6). Cette focalisation sur le

sens général de la formation semble occulter les problèmes de la transmission (comment enseigne-t-on, par exemple) au profit d'une politisation des enjeux, prégnante des actions et des politiques mis en place.

Une population qui a de la difficulté à lire et à écrire ne peut s'insérer que difficilement dans la vie économique du pays et avoir accès à des emplois bien rémunérés (Desmarais, 2003). Au Québec, l'alphabétisation poursuit les objectifs de doter les personnes les plus démunies d'outils afin de permettre leur intégration sociale et professionnelle dans la société. En effet, dans la nouvelle économie changeante, les personnes peu alphabétisées ont de plus en plus de difficulté à suivre les mutations du monde du travail. Et les nouveaux emplois créés ici dans un contexte de compétitivité mondiale exigent des niveaux d'alphabétisme de plus en plus élevés (Lévesque, 2010).

L'alphabétisation en français constitue une forme d'interventionnisme qui « correspond à toutes les caractéristiques d'une réhabilitation linguistique doublée d'une valorisation socioéconomique des francophones » (Leclerc, 2010). Elle est aussi garante de l'enjeu sociétal que représente le français pour le Québec (Gouvernement du Québec, 1997). Elle se veut également un outil de maîtrise de l'univers symbolique d'une culture afin d'éviter les positions de repli et permettre à l'individu, porteur d'une histoire, d'un vécu, de savoirs et de savoir-faire de participer pleinement au capital culturel de sa collectivité (Wagner, 2002*b*). Cependant, la lutte au déficit public a conduit à un désinvestissement dans différents segments de l'éducation des adultes. Ainsi, les ressources consacrées aux institutions du réseau public d'enseignement ont connu des coupures, remettant en jeu la pérennisation des actions engagées auprès des publics en difficulté.

L'activité s'articulant au savoir et au sujet dans des dispositifs d'alphabétisation est traversée par de nombreux enjeux qui s'ancrent dans l'histoire des sociétés et s'articulent étroitement aux impératifs du moment, majoritairement socioéconomiques et linguistiques pour le Québec. Mais le débat reste ouvert entre les différents partenaires de l'alphabétisation afin qu'elle soit reconnue comme une responsabilité partagée entre les

différents acteurs de la société, pour l'établissement d'ententes précisant le partage et la complémentarité des rôles en ce domaine (Gouvernement du Québec, 2008a). Les résultats de ce débat sont d'une grande importance pour enseignants et apprenants, auxquels nous allons nous intéresser maintenant, car ils orienteront actions et pratiques.

### **3.2 Dimension socioéducative autour de l'alphabétisation**

Cette dimension s'attache aux dimensions actuelles de l'alphabétisation. Il s'agit ici de s'intéresser aux acteurs partenaires, les enseignants et les apprenants. Les enseignants en alphabétisation assumant plusieurs fonctions – formation pédagogique et d'animation –, ce sont également des acteurs de changement qui ont pour objectif de favoriser la pleine participation de tous; participation qui est à la fois le but et la condition de l'apprentissage. Ce sera donc dans un premier temps un portrait des apprenants qui sera tracé, puis le profil des enseignants en alphabétisation.

#### **3.2.1 Profils d'apprenants**

Parler de profil sous-entend qu'il est possible de repérer des régularités et de les mettre en comparaison avec la finalité d'élaborer des modèles d'observation. Cela renvoie donc à un type d'individu caractérisé par sa position dans un processus d'apprentissage, à une interaction entre des personnes dans un acte de transmission (Castella, 1994). Cependant, nous nous heurtons là aussi au manque de recherche sur le sujet au Québec<sup>14</sup>.

Afin de tracer un portrait du public en formation en alphabétisation au Québec, nous proposons de regarder dans un premier temps la population cible de la formation de base. L'éducation des adultes au Québec est ouverte à toute personne âgée de 16 ans ou plus au 30 juin de l'année de son anniversaire et qui a 9 années de scolarité ou moins (Gouvernement du Québec, 2002, 2008b). En 2001, plus du quart de la population

---

<sup>14</sup> Solar (2006) cite 15 recherches sur une période de 12 ans (1994-2005), dont seulement 11 au Québec, et souligne le manque de documents sur les apprenants en alphabétisation.

(26,3 %) n'était pas titulaire d'un diplôme du secondaire. Considérant la forte corrélation entre le niveau de scolarité et la compétence en lecture, nous pouvons estimer que la majorité de ces personnes ont des difficultés importantes à lire et écrire et que ce bassin regroupe donc des personnes qui pourraient bénéficier des services d'alphabétisation, constituant la population cible de la formation de base<sup>15</sup> (Gouvernement du Québec, 2005). De manière plus précise, certains groupes de la population ont été identifiés comme présentant des besoins plus particuliers en formation de base: il s'agit notamment des jeunes peu scolarisés âgés de 16 à 24 ans, des jeunes mères, des personnes incarcérées, des personnes handicapées, des personnes immigrantes ainsi que des peuples autochtones (*Ibid.*)

Parmi cette population assez élevée, il nous semblait intéressant de cibler de manière plus précise les personnes fréquentant les services d'alphabétisation. Les résultats de recherches font ressortir le fait que les motivations de l'inscription en parcours d'alphabétisation relèvent de facteurs différents: personnels, familiaux, sociaux ou professionnels (De Coster, 2001; Denniger et Roy, 1998). Ce qui crée des profils d'apprenants singuliers aux objectifs particuliers, propres à chacun. Les groupes deviennent donc de plus en plus hétérogènes sur le plan des objectifs; cette diversité est renforcée par le fait que les organismes d'alphabétisation accueillent de plus en plus d'immigrants de toute origine dans une proportion allant parfois jusqu'à 50 %, demandant alors aux formateurs la mise en place de pédagogies adaptées (Rajaonina, 2000).

En 2004-2005, la population nouvellement inscrite en alphabétisation dans les commissions scolaires est majoritairement féminine (Gouvernement du Québec, 2011). Pour ce qui touche aux profils des participants à des activités et des programmes d'alphabétisation pour la même période, deux groupes sont à la source des hausses récentes. Ainsi, une proportion importante de jeunes adultes de moins de 25 ans participe

---

<sup>15</sup> Pour le Ministère, la population cible de la formation de base correspond aux personnes âgées de 16 à 64 ans.

aux programmes de la formation générale de base ainsi que des travailleurs et travailleuses en emploi.

Nous pouvons donc faire l'hypothèse en fonction de ce qui précède, que les apprenants sont: des adultes faiblement, peu ou pas scolarisés; une population majoritairement féminine et de jeunes adultes évoluant au sein de groupes hétérogènes avec des finalités personnelles, sociales, familiales ou professionnelles pour lesquels les formateurs doivent appliquer une pédagogie adaptée. Il s'agit d'un public hétérogène au sujet duquel Leclercq (2000) précise que par le recueil et l'exploitation de données à propos des apprenants par le biais d'activités d'évaluation de compétences de lecture/écriture, d'entretiens plus ou moins formalisés et d'observation, « tout cela accroît les chances de proposer une intervention éducative efficace et adaptée » (*Ibid.*, p. 17). Ce portrait des apprenants nous éclaire sur les problématiques qui peuvent être vécues par les formateurs en ce qui concerne leurs pratiques.

### **3.2.2 Portrait des enseignants dans les dispositifs d'alphabétisation**

Les commissions scolaires couvrant l'ensemble du territoire québécois représentent le cadre formel de la formation générale des adultes, dispensée par les centres d'éducation des adultes. Le secteur de l'alphabétisation tente avec difficulté de développer et de faire reconnaître sa spécificité à l'intérieur même de l'éducation des adultes (Lavoie, Lévesque et Aubin-Horth, 2004). Depuis le début des années 80, il faut, pour enseigner en alphabétisation comme dans tout autre service d'enseignement des commissions scolaires, détenir une autorisation pour enseigner, soit le brevet, le permis d'enseignement ou l'autorisation provisoire d'enseigner (Gouvernement du Québec, 1993).

Comme nous l'avons vu précédemment, les enseignants sont donc issus majoritairement de la formation initiale, formés dans la perspective d'un enseignement traditionnel avec cependant l'arrivée de personnels non qualifiés légalement, attirés par ce secteur de la formation (Lavoie, Lévesque et Aubin-Horth, 2004). Il s'agit d'un

personnel pour la plupart féminin: à la fin des années 90, le personnel en alphabétisation est composé à 91 % de femmes dont 99 % ont un statut précaire (Meising et Seifert, 2002).

Cependant, des profils spécifiques de formateurs émergent. Dans une perspective de société partagée en deux pôles (le monde analphabétisé et l'autre "normal" qui lit, écrit par besoin ou par plaisir), les formateurs présentent diverses figures: celle du médiateur, que l'on retrouve dans tous les organismes dont la fonction est de servir d'intermédiaire entre les deux mondes, sans s'impliquer; celle du traducteur, la plus rencontrée présentant la caractéristique de traduire un monde vers l'autre (monde de l'écrit vers monde du non-écrit et vice et versa); et celle des passeurs, créant des ponts entre les deux mondes et des ouvertures possibles par les apprentissages qui peuvent être cognitifs, culturels ou sociaux (Hurtubise, Vatz Laaroussi, Bourdon *et al.*, 2004). Les enseignants exercent donc une fonction déterminante dans la construction des ressources par l'adulte (Gouvernement du Québec, 2002). Cependant, leurs propres besoins de formation sont loin d'être pris en compte; il n'existe pas actuellement au Québec de diplôme de formateur d'adultes (sauf en ce qui concerne la formation professionnelle).

### **3.2.3 La formation des formateurs en éducation des adultes et en alphabétisation**

Malgré un besoin criant de formateurs en alphabétisation afin de répondre à une demande de plus en plus importante de la part de la population, il s'agit encore d'une profession peu balisée contrairement à d'autres pays, dont par exemple la France où il existe plusieurs documents de référence définissant les missions, tâches et compétences attendues d'un formateur en alphabétisation<sup>16</sup>. Depuis de nombreuses années des formations ciblées sont proposées: le diplôme universitaire de formation des d'adultes (DUFA) est proposé dans certaines universités (par exemple l'Université de Paris 8 depuis plus de 20 ans); l'Université de Lille I propose quant à elle de nombreuses licences et masters permettant entre autres une insertion professionnelle dans les métiers

---

<sup>16</sup> Convention collective du travail (CCT) du 15 décembre 2003 définissant la classification de fonctions pour certains secteurs de la commission Paritaire 329 dont le secteur socioculturel dépendant de la communauté française qui définit les fonctions d'animateur-formateur de classe 1 et 2 dans lesquelles s'inscrivent les formateurs en alphabétisation.

de la formation des adultes. La formation professionnelle des formateurs est assurée en Belgique par des instituts de formation, proposant des formations certifiantes; la Suisse de son côté a mis en place un Brevet fédéral de formateur et de formatrice d'adultes (BFFA), et l'Université de Genève propose un diplôme de formation continue universitaire (DAS) ainsi qu'un certificat (CAS) dans une optique prioritaire de professionnalisation des formateurs.

Actuellement, les professionnels de l'alphabétisation exercent dans trois univers différents: le monde scolaire (centres d'éducation des adultes des commissions scolaires et organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation), le monde communautaire (éducation populaire) et celui de l'entreprise. Le Québec – du moins dans ses instances institutionnelles, les centres d'éducation des adultes dépendant des commissions scolaires – emploie du personnel issu du milieu scolaire et formé dans la perspective d'un enseignement initial. Nous pouvons citer ici en exemple les propos retenus lors d'une rencontre exploratoire qui s'est tenue en automne 2009 au Centre St-Michel de Sherbrooke<sup>17</sup> et où une conseillère pédagogique rencontrée à cette occasion mentionnait que les formatrices en alphabétisation « enseignaient avant ou avaient des formations d'histoire avec un certificat en pédagogie. Celles présentes actuellement ont des diplômes en Lettres avec des certificats en Pédagogie. D'autres ont des formations en adaptation scolaire ou en enseignement secondaire ».

Il existe actuellement à l'Université de Sherbrooke un microprogramme de 2<sup>e</sup> cycle en adaptation scolaire et sociale des adultes, dont l'objectif général est le développement des connaissances théoriques et pratiques en adaptation scolaire et sociale pour intervenir de façon compétente à titre d'enseignante ou d'enseignant, de formatrice ou de formateur auprès d'adultes en difficultés d'adaptation scolaire et socioculturelle, dans des contextes d'éducation à la fois formelle et non formelle. Le secteur de la formation professionnelle est couvert par l'Université du Québec à Montréal qui propose un certificat pour formateurs en milieu de travail, et l'Université de Sherbrooke quant à

---

<sup>17</sup> Le Centre St-Michel à Sherbrooke (Québec) est actuellement un des plus grand centres d'éducation aux adultes du Québec.

elle, présentant un baccalauréat en enseignement professionnel avec l'objectif d'acquérir des compétences professionnelles pertinentes pour pratiquer la formation en milieu de travail dans le contexte actuel.

Conscient des difficultés professionnelles que rencontrent les formateurs en éducation des adultes, le MELS (Gouvernement du Québec, 2007*d*) propose sur son site Internet des stratégies d'intervention en lien avec des problèmes d'apprentissage ou de comportement des apprenants. Elles tentent de répondre à la réalité complexe du travail des formateurs et aux pratiques adaptées qu'ils doivent mettre en place en fonction des groupes avec lesquels ils interagissent. Le Régime pédagogique des adultes se rapproche de celui des jeunes; au secteur professionnel on intègre les clientèles jeunes et adultes, etc. Par de telles mesures se dégage progressivement une politique d'ensemble pour l'éducation et pour l'alphabétisation des adultes qui conduit à réduire ou nier la spécificité de ce domaine (Wagner, 1992). Nous proposons maintenant d'examiner les pratiques dans leur dimension sociopédagogique.

### **3.3 Dimension sociopédagogique autour de l'alphabétisation**

Alphabétisation et formation de base sont souvent employées dans un même sens, alors que si la finalité reste identique, celle de mener la personne à être capable d'être fonctionnelle dans la société, les pratiques sont différentes. Les pratiques d'alphabétisation réalisées en milieu formel ou non formel sont surtout liées à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la mathématique, alors que la formation de base recouvre des activités beaucoup plus diversifiées et s'étend jusqu'à la qualification des adultes par l'obtention d'un premier diplôme.

#### **3.3.1 Les réalités complexes des pratiques des formateurs**

Le construit de pratiques éducatives consiste en l'ensemble des actes et des discours présents dans les interactions entre des êtres humains, les uns agissant comme intervenantes ou intervenants, les autres en tant qu'individus concernés par cette

intervention. Elles recouvrent plusieurs dimensions qu'il s'agisse des spécificités personnelles des personnes intervenant dans une activité professionnelle ou non, des contextes influençant les pratiques et outils pédagogiques employés ainsi que les caractéristiques propres au milieu de pratique (Institut de recherche sur les pratiques éducatives, 2011).

Conçues comme une totalité agissante et intégrative qui engage le sujet entier dans un projet finalisé, les pratiques peuvent avoir plusieurs visées: la mise en place de situations d'enseignement-apprentissage (Altet, 1994); la mise en place de situations éducatives (Postic, 1979) prenant en compte l'action complémentaire et interactive d'autres intervenants. Celle également de favoriser le processus de professionnalisation du formateur. Ces pratiques d'enseignement englobent différents processus et se caractérisent par: a) un processus de planification (intention initiale de l'action et planification de l'activité d'enseignement-apprentissage); b) un processus d'effectuation en classe (l'intention d'action s'actualise dans l'action); c) un processus de rétroaction où l'interprétation de l'acte posé conduit à l'expression d'une argumentation justificatrice (Lenoir et Vanhulle, 2008).

Le rôle joué par le formateur est fondamental: par ses pratiques en tant que médiateur et par la mise en place de conditions favorables au développement d'interactions sociocognitives avec l'apprenant, il favorise ainsi ses apprentissages. Bourgeois et Nizet (1997) précisent que plusieurs facteurs existent sur lesquels le formateur d'adultes peut agir de manière déterminante: 1) le choix de types de tâches d'apprentissage et des procédures de travail proposées aux apprenants; 2) la dynamique socioaffective qui se développe au sein du groupe; 3) les représentations sociales des acteurs et leurs interrelations; 4) les diverses stratégies permettant d'atténuer les effets de l'asymétrie des relations sociales; 5) la place accordée entre pairs et la signification sociale de la tâche et de l'acte d'apprendre pour l'apprenant.

Les pratiques relèvent alors tout autant de la mise en place de situations-apprentissage, de pratiques pédagogiques adaptées tant individuellement que s'adressant

au groupe; elles découlent aussi de la prise en compte des représentations dans des visées de développement des compétences, dans un parcours de formation individualisé qui place l'apprenant au centre de ses apprentissages. Elles sont dépendantes du public (Meister, 1973), des visées des dispositifs (Gouvernement du Québec, 2002) ou des modèles pédagogiques de référence (Lesne, 1994). Elles favorisent alors l'apprentissage des apprenants, processus de transformation de connaissance, dans un mouvement interactif de construction de sens prenant en compte des connaissances antérieures de l'apprenant (Bourgeois, 1996).

Les pratiques professionnelles des formateurs d'adultes ont une base commune: toutes visent à favoriser les apprentissages et le développement des compétences des apprenants. En alphabétisation, face à la diversité et l'instabilité de la clientèle, le formateur d'adultes fait face à une grande étendue et diversité de défis qui ont des effets sur ses pratiques. Celles-ci seront donc diversifiées afin de prendre en compte les divers paramètres à l'œuvre et de répondre aux exigences de formation liées à l'apparition des TIC. Cette partie sera développée au chapitre 2.

**Autrement dit...**

- √ L'alphabétisation comporte diverses dimensions et enjeux pouvant s'appliquer également à l'éducation des adultes.
- √ Certaines dimensions dépassent l'aspect purement éducatif et sont du domaine social et politique.
- √ Un désinvestissement dans divers secteurs de l'éducation des adultes remet en jeu la pérennisation des actions de formation.
- √ La population cible de l'alphabétisation est très hétérogène, et les formateurs font appel à des pratiques complexes et diversifiées afin de répondre aux exigences sociétales et aux besoins des apprenants.

Ainsi, les intervenants en alphabétisation ont à faire face à une complexité et une diversité de pratiques, orientées selon plusieurs facteurs: personnels, sociotemporels, situationnels ou institutionnels. Les visées de ces pratiques sont de favoriser les apprentissages des apprenants par la mise en place de conditions favorables au développement d'interaction, entre autres sociocognitives avec l'apprenant. Et suivant

l'évolution de la société, en particulier du point de vue technologique, ils ont à développer de nouvelles compétences, à visées sociales et professionnelles.

Nous présentons dans la figure suivante, un schéma de la problématique, permettant de dresser un tableau de la professionnalisation dans le champ de l'éducation des adultes. Et en particulier compte tenu du tableau général de la formation des adultes, appelée à évoluer dans le cadre de l'éducation tout au long de la vie, ce dans une perspective de professionnalisation des formateurs.

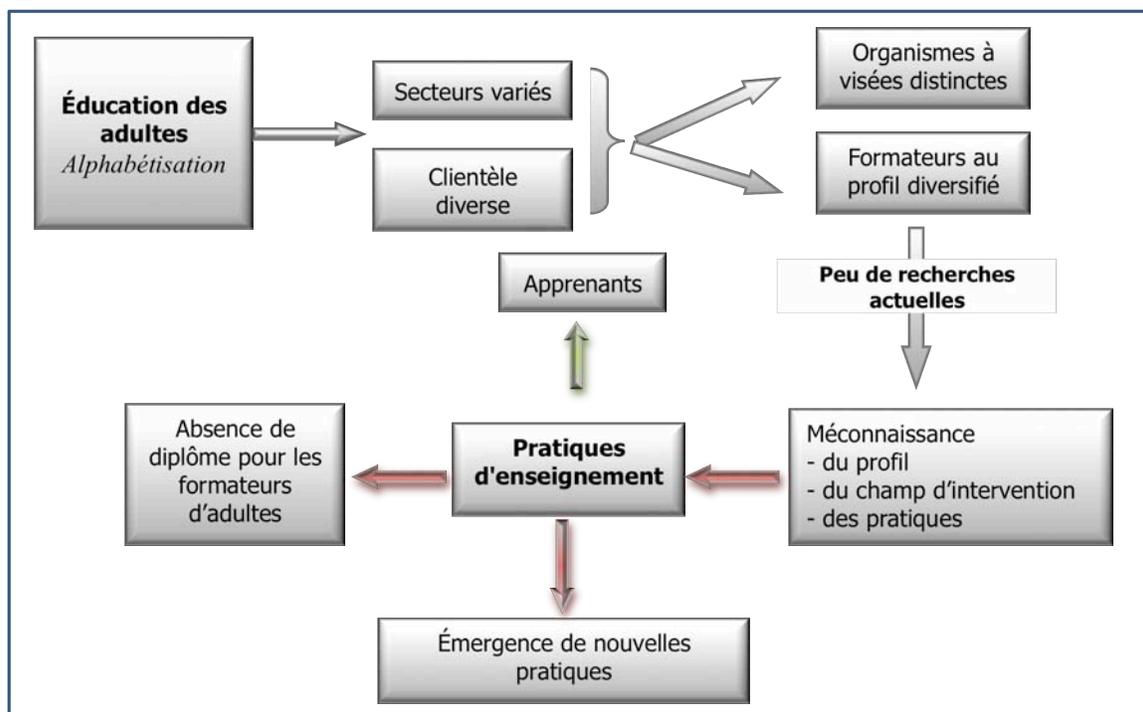


Figure 2- Schématisation de la problématique.

L'éducation des adultes est donc dispersée en des secteurs et organismes variés (institutionnel, communautaire ou entreprise), dans lesquels les formateurs font face à une clientèle diversifiée. Le manque de recherches actuelles en éducation des adultes et sur les formateurs entraîne une méconnaissance des profils et des pratiques d'enseignement. Face à l'émergence de nouvelles pratiques et à l'absence de formations spécifiques et diplômantes, se pose la question du problème posé par le manque de

professionnalisation. Si l'objectif principal des politiques d'éducation des adultes est la professionnalisation, celle-ci s'adresse uniquement aux apprenants.

Ce dernier paragraphe clôt cette revue de la documentation scientifique que nous avons entreprise afin de construire la problématique de cette recherche. Cette problématique, rappelons-le, a été exposée afin de mettre en évidence le contexte de l'alphabétisation au Québec (et en creux, celui de l'éducation des adultes) et documenter les pratiques en formation des adultes dans lesquelles s'ancre le sujet de ce mémoire. Nous présentons maintenant le problème de recherche et la question de recherche qui en découlent.

## LE PROBLÈME ET LA QUESTION DE RECHERCHE

Situation mondiale, l'alphabétisation a été redécouverte de manière récente par les pays industrialisés qui ont pris conscience, suite à plusieurs enquêtes et à de nombreux rapports, notamment ceux produits par Statistique Canada (2005), l'UNESCO (2008), qu'une partie de la population ne possède pas les compétences nécessaires afin de faire face aux exigences quotidiennes et professionnelles en matière de littératie. Au Québec, la documentation scientifique fait état que ce sont environ 500 000 personnes qui possèdent de très faibles compétences en lecture et écriture (Gouvernement du Québec, 2008c). De plus, cette population, très diversifiée et hétérogène, renvoie à différents types de personnes comme: un public-jeunes (en insertion sociale ou professionnelle), des femmes, des travailleurs, des demandeurs d'emploi, des immigrants et des personnes âgées. Cette clientèle est récupérée par divers organismes, tels les centres d'éducation des adultes, les organismes communautaires et l'éducation populaire. Ces lieux de formation académique ou non, de soutien individuel et d'accompagnement des personnes analphabètes (et de la population adulte en formation en général) ont des visées distinctes. Ces dernières sont d'ordre varié, tels: l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Gouvernement du Québec, 2002); social (Desmarais, 2003); pédagogique (Meister, 1973); socioéducatif (Brunet, 2003); ou, éducatif à visée conscientisante (Freire, 1978).

Devant cette multitude d'offres et de services diversifiés, il va sans dire que les profils des formateurs varient en fonction des institutions dans lesquelles ils exercent et des visées sous-jacentes à leurs pratiques d'intervention. De là l'importance, dans une perspective de professionnalisation, de dresser un portrait exhaustif des formateurs d'adultes œuvrant au Québec, de leur champ d'intervention et des pratiques d'enseignement de nature variées appliquées dans les organismes dans lesquels ils exercent. Ainsi, la présente recherche se situe au cœur d'enjeux socioprofessionnels et scientifiques. En somme, il s'agit ici d'apporter de l'éclairage dans le champ de l'éducation des adultes sur les pratiques d'enseignement d'un groupe professionnel sur lequel nous avons peu d'informations correspondant aux formateurs en alphabétisation.

Au Québec, un accueil croissant d'immigrants dont 40 % ne maîtrisent pas le français (Gouvernement du Québec, 2010), place les instances politiques et scolaires devant une demande accrue de services en alphabétisation. Pour faire face à ces besoins et les satisfaire, dans le cadre de la politique gouvernementale d'éducation des adultes, les commissions scolaires font appel à des enseignants n'étant pas spécifiquement formés à intervenir en alphabétisation. De plus, la littérature scientifique fait état du peu de connaissances sur l'identité professionnelle de ces formateurs, les pratiques professionnelles et les problématiques que vivent ces derniers (Solar, 2006; Voyer, 2002) ainsi que sur les perceptions qui orientent leurs pratiques. Le manque de connaissance sur ce groupe professionnel, et en particulier sur leurs pratiques didactiques et pédagogiques, va à l'encontre des besoins accrus de formateurs auprès de cette clientèle particulière. Or, même si socialement on reconnaît l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie, c'est la période de l'apprentissage scolaire qui domine la recherche en éducation. Les universités ont pour mission première la formation des enseignants et des enseignantes, cependant, « les départements en éducation des adultes ou en andragogie ont été abolis ou ont disparu par manque de soutien politique » (Solar, 2009b, p. 172). Elle précise également qu'« On comprendra dès lors que le développement de la recherche en éducation et formation des adultes relève en partie du militantisme et s'appuie sur la conviction de la nécessité de son développement » (*Ibid.*, p. 174).

Selon nous, ce constat est révélateur d'une tension dans un espace professionnel où les formateurs doivent relever des défis constants dans l'exercice de leur profession (St-Laurent, 2007). En ce sens, les pratiques d'enseignement auraient avantage à être interrogées avec la perspective de parfaire une intervention éducative empirique, opérationnelle et pragmatique. De plus, la mise en place du Renouveau pédagogique demande aux enseignants en formation de base (alphabétisation, présecondaire et premier cycle du secondaire) des changements importants dans leurs pratiques pédagogiques et didactiques en œuvre lors de leurs activités d'enseignement, et remet en question leurs conceptions de l'éducation des adultes à besoins particuliers. Il s'agit ici de circonscrire le problème de recherche suivant: les formateurs d'adultes en alphabétisation doivent faire face à des changements ou modifications de leur mode d'enseignement, guidés

uniquement par des politiques ministérielles et n'ont pas ou peu de formation professionnelle ou continue afin de leur permettre la mise en œuvre de ces changements. De plus, le peu d'études scientifiques sur le sujet laisse sous-tendre qu'ils doivent évoluer seuls, afin de mettre en place ces mesures qui passent par la création de matériels didactique et pédagogique.

Sachant que la politique québécoise d'éducation des adultes (Gouvernement du Québec, 2002) est articulée autour de grandes orientations s'inscrivant dans un mouvement annoncé de professionnalisation des formateurs d'adultes, les différentes institutions d'enseignement semblent se préoccuper davantage de professionnaliser l'éducation des adultes avec une centration sur les apprenants et non à l'égard des formateurs. L'absence actuelle de diplôme et de formations certifiantes pour les formateurs d'adultes, mis à part des programmes courts (microprogramme et certificat) dispensés par deux universités au Québec (Université de Sherbrooke et Université du Québec à Montréal), traduit bien ce phénomène québécois. D'emblée, nous émettons l'hypothèse selon laquelle, malgré la mise en place de politiques ministérielles et d'actions gouvernementales, une meilleure connaissance des professionnels travaillant auprès d'adultes en alphabétisation permettrait de mieux former les futurs intervenants auprès de cette clientèle et ainsi, de définir adéquatement les besoins reliés au champ de l'éducation des adultes.

La recension des écrits scientifiques concernant l'alphabétisation a révélé que plusieurs dimensions sont à considérer dans ce champ particulier. Afin de mieux les cerner, ces dernières doivent être examinées selon trois angles soit, macro, méso et micro. Au niveau macro, les dimensions politiques et sociales qui y sont rattachées révèlent de nombreux enjeux, reflets des multiples difficultés rencontrées par la personne non alphabétisée et sa marginalisation d'une société qui évolue rapidement. Le niveau méso, pour sa part, s'attarde aux dimensions actuelles et socioéducatives où la diversité des typologies d'enseignants et des profils d'apprenants sous-tend une multitude de pratiques mises en œuvre. Enfin, la dimension sociopédagogique est appréhendée au mode micro, avec la perspective de mettre en exergue les pratiques de formation mises en place en

alphabétisation. Dans cette optique, celles-ci sont diversifiées, complexes et doivent s'efforcer de répondre aux nouvelles exigences sociétales, comme par exemple l'emploi des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) dans les actions de formation ou en réponse aux besoins de formation des apprenants.

Ces dimensions et enjeux sont également transférables à l'ensemble du champ de l'éducation des adultes. En effet, la formation des adultes est fortement et directement liée aux formes économiques et sociales dans lesquelles se trouvent insérés ses publics-cible. Si plusieurs types d'acteurs (formateurs et apprenants) sont impliqués dans la réalisation des formations, d'autres acteurs peuvent également être concernés par l'éducation des adultes. Effectivement, l'insertion des activités des adultes dans des situations économiques, sociales ou professionnelles sous-tend l'intérêt d'acteurs divers (pouvoirs publics, entreprises et populations elles-mêmes) pour le développement de leurs compétences dont les enjeux peuvent alors être d'ordre politique, économique ou professionnel. L'éducation des adultes est, suivant la définition qu'en donne Barbier (2009), un champ social d'organisation d'activités ayant spécifiquement pour intention la survenance chez les apprenants d'apprentissages transférables dans d'autres situations que celles de formation, touchant des sujets déjà impliqués dans des activités économiques et sociales.

Le problème de recherche, sur laquelle se fonde notre réflexion scientifique, relève de l'intérêt de connaître les formateurs en alphabétisation et les pratiques prégnantes auprès de cette clientèle particulière, compte tenu du tableau général de la formation des adultes, appelée à évoluer dans le cadre de l'éducation tout au long de la vie, ce dans une perspective de professionnalisation des formateurs. La demande de formation pour les apprenants risque d'aller en augmentant compte tenu des changements rapides des milieux de travail ou de l'avancée constante des technologies, des méthodes de travail en entreprise et de l'évolution de la société en général; en effet, les exigences de plus en plus élevées de la société actuelle et l'adaptation aux nombreux changements qui la caractérisent demandent d'être outillé sur le plan de la littératie, donc de maîtriser les compétences de base afin de lire et écrire (Bernèche et Perron, 2006). Les dispositifs

de formation évoluent également et sollicitent de nouvelles pratiques d'enseignement de la part des formateurs en alphabétisation. Elles sont donc appelées à évoluer afin de se modeler aux besoins des apprenants, dans la perspective de leur permettre de s'adapter et de répondre aux nouvelles exigences sociétales et professionnelles qui s'accroissent. Une meilleure connaissance des pratiques d'enseignement permettra, compte tenu de ce qui vient d'être évoqué, de mieux connaître l'univers professionnel et de cibler les éventuels besoins de formation des formateurs en alphabétisation.

La question des pratiques des formateurs en alphabétisation touche celle de leur professionnalisation. Rappelons que la finalité de la professionnalisation est d'améliorer les pratiques professionnelles par le biais de formations spécifiques et en relation étroite avec les clientèles ciblées et leurs besoins particuliers. Les différentes situations professionnalisantes que rencontre le formateur peuvent se décliner sous plusieurs aspects dont celui de l'organisation et de la qualité des modes d'intervention (Maubant, Caselles-Desjardins, Roger, Mercier et Gravel, 2010). Afin de mieux les connaître, il est important de situer les fondements sur lesquels s'ancrent les perceptions de la pratique et la construction des pratiques d'enseignement en alphabétisation. L'alphabetisme et l'alphabétisation constituent un champ d'études qui préoccupe la communauté francophone au Québec depuis de fort nombreuses années, cependant, « les formateurEs (*sic*) sont relativement oubliés et peu d'informations les concernant sont disponibles » (Solar, 2006, p. 121).

Au regard de ce qui précède, la **question de recherche** qui supporte notre réflexion est la suivante:

*En quoi les perceptions des pratiques d'enseignement nous parlent du métier de formateur d'adultes ?*

La recherche que nous menons permettra de mettre à jour, d'analyser et de comprendre les pratiques professionnelles en alphabétisation. Afin de poursuivre notre réflexion théorique et, ainsi d'apporter réponse à notre questionnement, visant une

meilleure compréhension des rapports entre les perceptions et les pratiques enseignantes des formateurs québécois en alphabétisation, un ensemble de notions théoriques sera abordé dans le cadre conceptuel qui suit et qui constitue le second chapitre de notre mémoire.

## DEUXIÈME CHAPITRE: CADRE CONCEPTUEL

*Les plus graves conflits dans  
les relations humaines sont basés sur des  
interprétations différentes de la réalité dans laquelle chacun vit.*  
Paul Watzlawick

Interface entre la problématique, que nous avons détaillée ci-dessus, et la méthodologie, le cadre conceptuel que nous proposons maintenant présente plusieurs finalités: clarifier la structure théorique de cette recherche, nourrir et élucider les éléments qui la composent et préparer les bases de la méthodologie qui sera construite et conduite en fonction des éléments qui composeront ce cadre (Lenoir, 2007). Ainsi que le définissent Bédard et Maubant (2007), il renvoie à l'usage de certains construits ou concepts empruntés à plusieurs univers théoriques, dans la mesure où ces construits ou concepts sont jugés complémentaires par rapport à l'objet de la recherche.

Dans le cadre de cette recherche, les univers théoriques sur lesquels nous nous appuyerons seront ceux de la pédagogie et des pratiques en formation des adultes. Ce sera sur des travaux menés en France, où de nombreux chercheurs ont questionné pédagogie et pratiques en formation des adultes (Hébrard, 2004; Lesne, 1994), et plus particulièrement en ce qui a trait aux publics en difficulté (Leclercq, 1997; Lenoir, 1998, 2006) que nous alimenterons notre approche théorique. Elle s'appuiera également sur des recherches conduites au Québec (Solar, 2006; Voyer, 2002).

Nous placerons donc cette partie sous une double perspective: sociale et pédagogique. Dans un premier temps, nous apporterons quelques clarifications conceptuelles au sujet du choix des perceptions pour aborder les pratiques d'enseignement. Puis nous présenterons les deux modèles pédagogiques (le modèle de Lesne sur les modes de travail pédagogique et le modèle de Lenoir sur l'intervention

éducative) que nous avons retenus. L'examen des pratiques des formateurs, « considérées en première approche comme facteur principal de progression et de réussite [...] » (Bru, 1997, p. 4) des apprenants suivra. Nous terminerons cette partie avec la proposition d'une grille de lecture des pratiques éducatives et pédagogiques, élaborée en nous appuyant sur les deux modèles pédagogiques retenus: celle-ci sera justifiée afin de mettre en lumière la spécificité de cette démarche appliquée à la formation des adultes.

## 1 LES PERCEPTIONS, DÉFINITION ET ÉLABORATION

Suite à notre choix de nous intéresser à l'étude des perceptions des enseignants en alphabétisation sur leur pratique, nous essayerons de dégager la compréhension que nous retenons pour le terme de perception. Cependant, avant de procéder à cette clarification, nous définirons deux autres termes voisins, représentations et conceptions, que nous retrouvons dans la documentation scientifique. Les termes conceptions et représentations ne seront donc pas utilisés dans le cadre de ce mémoire pour les raisons suivantes: le terme conception est souvent confondu avec des termes tels que valeur, jugement, attitude (Pajarés, 1992), associé à celui de représentations (Moscovici, 1976) ou représentatif de notre vision du monde (Giordan, 1998).

### 1.1 Représentations et conceptions: clarifications conceptuelles

La représentation, synthèse cognitive dotée de qualités de globalité, de cohérence, de constance et de stabilité, est obtenue par un processus de construction. Elle est conjointement organisation d'images et langage et symbolise actes et situations qui deviennent communs autour d'un objet et est partagée par les membres d'un même groupe. Elle est également modalité de connaissance particulière, composée de figures et d'expressions socialisées ayant pour fonction l'élaboration des comportements et la communication entre individus (Moscovici, 1976) lorsqu'il est question de représentations sociales. Objet central pour les sciences humaines selon Jodelet (1989), elles se créent lors d'évènements nouveaux (peurs, incertitudes, attention, etc.) et

mobilisent une activité cognitive pour les comprendre, les maîtriser et éventuellement, s'en défendre.

La conception n'est pas facile à définir avec précision; elle peut être un objet ayant un rôle de filtre en lien avec de nouvelles informations à recueillir ou un tressage-tissage entre des éléments d'une pensée individuelle et d'une pensée sociale (Saussez, 1998). Elle peut également être entendue sur le plan cognitif comme une représentation mentale de la réalité. Fruit de l'expérience antérieure, elle est une grille de lecture, d'interprétation du monde et de prévision de la réalité que l'individu a à traiter. Elle prend appui sur plusieurs éléments en interaction; le raisonnement de l'individu, les idées qu'il manipule, sa façon de produire du sens et de s'exprimer (*Ibid.*, 1998). Elle prend en compte également l'environnement immédiat ou social permettant à l'individu d'appivoiser son milieu de vie et agit comme filtre pour décoder le réel et permettre l'action, la prise de décision (Giordan, 1998).

Dans le cadre de la recherche que nous menons sur les pratiques d'enseignement des formateurs en alphabétisation, il est question d'un groupe déterminé d'acteurs autour d'un même objet, l'alphabétisation. Nous nous intéressons à la construction individuelle de leur pensée autour de l'acte d'enseigner. Ce ne seront donc pas les représentations (pensées communes autour d'un objet et partagées par les membres d'un même groupe) ni les conceptions (liant pensée individuelle et pensée sociale avec la visée de permettre à l'individu de se situer dans son environnement et d'agir) que nous retiendrons ici. Les perceptions, ouverture sur la réalité cognitive individuelle des formateurs, seront donc étudiées ici en tant que vecteurs d'une certaine vision de la pratique professionnelle. Nous en précisons maintenant ses éléments constitutifs.

## **1.2 Définition de la notion de perception**

Fenêtre sur la réalité (Delorme et Flückiger, 2003), les perceptions répondent, au-delà de cette clarification simple du terme, à diverses définitions, et la description du processus perceptif peut s'avérer complexe tant ses composantes soulèvent des

interrogations concernant l'accès au réel. Elles recouvrent non seulement une action de percevoir par un des cinq sens, mais peuvent être également déterminées par ses éléments formels et notre psychisme (Bruner et Goodman, 1947). Nous nous intéresserons, dans le cadre de cette recherche aux perceptions cognitives, constructions mentales, suivant lesquelles les formateurs appuient leur vision de la pratique professionnelle.

### 1.3 Processus d'élaboration et caractéristiques des perceptions

Le processus de construction d'une perception peut comporter trois composantes principales: les stimuli, reliés à l'environnement dont les propriétés sont de déclencher des réponses par le biais des systèmes nerveux; les processus sensoriels, ensemble des événements physiologiques déclenchés par la stimulation et les percepts ou sensations, volet psychologique du processus (Delorme et Flückiger, 2003). Il s'agit donc d'acquérir et sélectionner les données provenant du monde extérieur, de les organiser et les interpréter en fonction de nos schémas mentaux; à cet égard nous pouvons dire que notre perception est notre lecture du monde et de sa réalité. Les perceptions s'élaborent selon un acte dynamique par lequel l'individu agit mentalement à partir de ses potentialités, de son expérience, des cadres sociaux et culturels, de sa personnalité (Fournier, 2007). Les éléments sont choisis, organisés d'une manière particulière; il y a sélection et interprétation; la perception reconstruit dans notre cerveau une sorte de monde modélisé ou un modèle de la réalité et se caractérise par une démarche sélective et globalisante (Alexandre-Bailly, Bourgeois, Gruère *et al.*, 2006):

- Sélective, car nous ne pouvons embrasser la totalité des éléments et stimuli de notre environnement: elle fait donc office de filtre et s'opère en fonction des propriétés de l'objet perçu, de la personne qui perçoit et de la situation globale environnante;
- Globalisante, car les multiples propriétés des objets sont regroupées dans le sens particulier que leur confère la cohérence interne du sujet qui perçoit.

Le tableau suivant propose un aperçu des principaux facteurs de sélectivité: les facteurs personnels, environnementaux et situationnels.

Tableau 5  
Principaux facteurs de sélectivité de la perception

Facteurs personnels	Facteurs environnementaux	Facteurs situationnels
Expériences passées, besoin, motivation, valeurs, attitudes, attentes, traits de personnalité	Contexte personnel, social, organisationnel, économique, culturel	Contraste, intensité, taille, mouvement, répétition, nouveauté, proximité

Tiré de Alexandre-Bailly, Bourgeois, Gruère, Raulet-Croset et Roland-Lévy (2006).

Trois facteurs participent de l'élaboration des perceptions: le facteur personnel, s'appuyant sur les expériences antérieures et la construction personnelle et psychologique de l'individu; le facteur environnemental composé des éléments (personnels, sociaux, économiques ou culturels) dans lesquels est inséré l'individu; enfin le dernier facteur, situationnel, prend en compte l'aspect particulier (contraste, répétition, etc.) de l'objet à propos duquel la perception se construit.

Les perceptions sont regroupées en fonction de certaines lois cognitives<sup>18</sup> et les éléments influençant la sélection des perceptions concernent la valeur de l'objet, son degré de familiarité, l'intensité et la fréquence de sa manifestation. Cette sélection entraîne des distorsions conceptuelles, comme autant de déformations de la réalité (Hogarth et Makridakis, 1981). Elles demeurent cependant un « ensemble hiérarchisé d'objectifs, d'habiletés relatives à la prise de conscience des stimuli, de leur qualité et de leur relation au moyen des organes des sens » (Legendre, 2005, p. 1356).

Dans la présente recherche, nous avons retenu l'emploi du terme de perceptions d'une part, car il est moins sujet à une diversité interprétative, et d'autre part à cause de son caractère individuel. Mode personnel de lecture du monde et de sa réalité, passant du ressenti à l'interprétation cognitive et en tant que fondement de l'action, il s'agit donc d'un processus mental complexe sur lequel les formateurs appuient leurs perceptions de la pratique que nous proposons d'examiner maintenant.

---

<sup>18</sup> Il s'agit des lois de proximité, de similitude, de clôture, d'influence, de signification ou d'analogie.

#### 1.4 Les perceptions de la pratique des formateurs d'adultes

Produit final d'un acte de construction complexe qui reflète la réalité, mais qui n'est pas la réalité, la perception de leur pratique par les formateurs peut se concevoir comme une perception de leur profession. Certains formateurs « se pensent d'abord comme des transmetteurs de savoirs » (Jellab, 2006, p. 105). C'est donc, pour ces formateurs, au regard d'une certaine perception des savoirs, qui peut être ancrée dans leur scolarité antérieure (*Ibid.*, 2006), qu'ils structurent leur rapport à leur profession. Ce rapport au savoir peut être considéré comme une forme du rapport au monde, à l'autre et à soi-même (Charlot, 2002).

L'interprétation que le formateur se fait du monde lui permet d'avoir une vision pertinente de son environnement. Sa perception est une déduction personnelle de la réalité, qui lui est propre. Alexandre-Bailly, Bourgeois, Gruère *et al.*, (2006) qualifient ces perceptions d'identitaires « appartenant en propre à ceux qui les élaborent, même si les mécanismes de ces processus restent le plus souvent méconnus de ceux-là mêmes qui les vivent » (p. 30). Perception et réalité ne correspondent pas nécessairement et montrent souvent de fréquents décalages; chacun percevant subjectivement ce qui n'existe pas et ne percevant pas ce qui existe. Cependant, les auteurs précisent que percevoir est indispensable pour planifier les actions; en effet, en projetant dans le futur le déroulement ou la suite d'évènements perçus à un moment donné, se construisent ainsi des balises pour l'action.

Nous retiendrons donc dans le cadre de cette recherche ces quatre entrées composant les perceptions de la pratique des formateurs: leur perception du monde et de soi, ce que Charlot (2002) représente sous la forme du rapport au monde; de leur perception des savoirs (Charlot, 2002; Jellab, 2006); leur perception de l'apprentissage et de l'objet d'apprentissage (Archambault, 2000); leur perception des apprenants (Solar, 2001). Dans le cas précis de la perception que le formateur a de l'apprenant, son classement suivant un prototype: travailleur, actif, appliqué, passif, peu travailleur (Weiss, 1986), conduit à un double phénomène de sélection et d'interprétation des indices

informatifs. Une perception est donc une manière de penser la pratique autour d'une finalité, l'objet d'apprentissage (l'alphabétisation), d'un contexte, celui de l'organisation et de ses valeurs et d'une interaction, celle entre le formateur, l'apprenant et les savoirs.

Les références issues de la documentation scientifique s'adressant plus particulièrement au monde scolaire, comme c'est le cas pour Jellab (2006) ou Archambault (2000), se justifient car dans le cadre de cette recherche nous nous intéressons, rappelons-le, aux pratiques d'enseignement des enseignants en alphabétisation, travaillant dans le cadre d'une institution, les centres d'éducation des adultes; ces personnels sont issus de la formation initiale des enseignants et nous pouvons faire l'hypothèse que leurs perceptions premières de leur profession se sont construites sur des bases orientées par cette formation. Ainsi, les faisceaux de perceptions qu'entretiennent les formateurs composent leurs perceptions de la pratique et renvoient à des positions idéologiques qui vont orienter ces pratiques et la relation pédagogique. Ces idéologies diversifiées peuvent alors se constituer en systèmes d'influence, que nous présentons maintenant.

### **1.5 Les systèmes d'influence sur les pratiques des formateurs d'adultes**

Par système, nous entendons ici un ensemble « d'idées, de théories, de savoirs, de concepts, de méthodes constituant un cadre cohérent en correspondance ou non avec la réalité » (Legendre, 2005, p. 1288). Quatre systèmes pouvant influencer sur les perceptions de la pratique des formateurs en alphabétisation ont pu être identifiés: 1) l'éducation populaire; 2) le champ de l'alphabétisation; 3) l'engagement politique ou social; 4) le rapport au savoir des formateurs (Terrot, 1983; Voyer, 2002; Graveline, 2003).

Ces systèmes peuvent agir sur les perceptions de la pratique et les orienter. En effet, la formation de base dont l'alphabétisation est largement associée au domaine de la solidarité (Anor, 2006) et son histoire marquée par l'influence du militantisme et du caritativisme, a contribué également à l'instauration de conceptions sociales du métier. Cardon (2004) parle des formateurs comme d'un groupe social militant; l'engagement

politique et social du formateur participe donc à l'orientation de son regard sur le monde et influence sa perception du monde et des apprenants.

Au Québec, l'éducation populaire (en partie inspirée des expériences d'éducation populaire en Amérique latine depuis les années 60) a une longue histoire. Elle s'en démarque par la suite et recouvre l'histoire du mouvement communautaire et de l'action communautaire. Elle peut donc constituer un élément d'influence sur les perceptions du formateur sur les apprenants. Le rapport au savoir du formateur, en particulier ici, son rapport à la lecture et à l'écriture est déterminant (Leclercq, 1997) dans le choix des pratiques qui seront mises en avant. Il déterminera sa perception des savoirs. (Leclercq et Lansiaux, 2004) parlent de savoirs indissociables dont certains peuvent être implicites, de nature différente, en constante transformation, et de l'objet d'apprentissage. Ainsi, ces systèmes d'influence imprègnent les perceptions du formateur sur sa pratique et participent de leur construction. Nous proposons dans la figure 3 suivante une modélisation des perceptions de la pratique et des systèmes d'influence possibles.

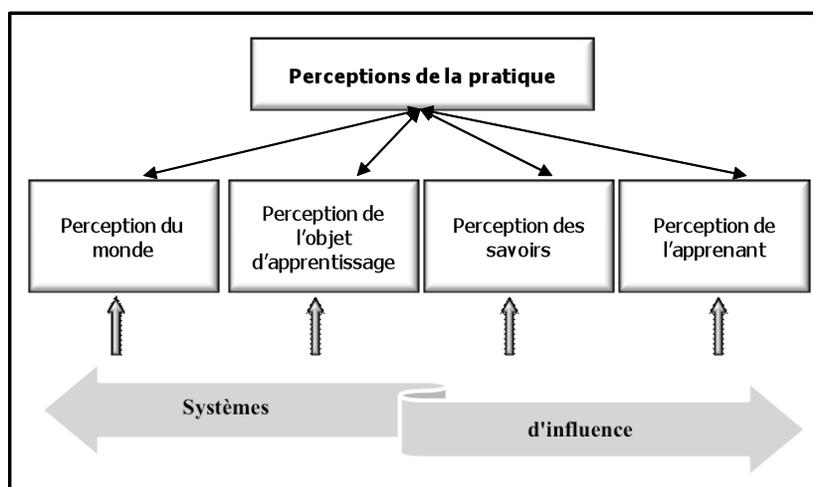


Figure 3 - Modélisation des perceptions de la pratique et des systèmes possibles d'influence sur ces pratiques.

Plusieurs systèmes exercent une influence sur les diverses perceptions, celles-ci alimentant les perceptions de la pratique. Nous faisons l'hypothèse que ces dernières sont orientées et peuvent évoluer dans un processus interactif d'influence mutuelle. Ainsi, c'est à partir des perceptions, mobilisées dans la pratique professionnelle et dont la

structure d'implication porte autant sur les valeurs que sur les concepts, que nous abordons les pratiques des formateurs d'adultes. Le processus qui les guide – sélection, organisation et interprétation de données – jouent un rôle important sur l'action des formateurs dans le cadre de leurs pratiques professionnelles.

#### **Autrement dit...**

- √ Les perceptions sont un mode personnel de lecture du monde et de sa réalité.
- √ Elles sont multiréférentielles; ce qui compte tenu de la diversité de profil des formateurs et des secteurs dans lesquels ils exercent peut être un élément de différence important concernant leur manière de percevoir le métier de formateur.
- √ En éducation des adultes, l'influence des valeurs influençant les perceptions des formateurs peut colorer leurs pratiques d'enseignement.

## 2 LES SYSTÈMES D'INFLUENCE SUR LES PRATIQUES

Les perceptions de la pratique et de l'apprenant par le formateur sont donc modulées en fonction de plusieurs systèmes d'influence que nous avons identifiés: l'alphabétisation, l'éducation populaire, l'engagement politique ou social du formateur ainsi que le rapport au savoir. Ce sont les fondements dans lesquels les formateurs ancrent leurs pratiques. Nous allons maintenant les présenter.

### 2.1 Le champ de l'alphabétisation: le concept de littératie

C'est le mot littératie<sup>19</sup> que le Québec utilise pour caractériser les divers niveaux de compétence en lecture et écriture de la population. Cette notion de littératie est on ne peut plus complexe, polysémique et porteuse d'enjeux sociaux, sans parler du fait que l'adoption et la graphie même du terme en francophonie sont loin de faire l'objet d'un consensus.

---

<sup>19</sup> Écrit initialement avec l'orthographe "litéracie" puis "littéracie", les chercheurs québécois qui tentaient d'en faire accepter l'usage, suite aux oppositions de l'Office de la langue française qui reprochait l'utilisation d'un calque de l'anglais, ont adopté l'orthographe "littératie", se référant à l'étymologie *litteratus*, superlatif de *litteratus* dont dérivent tous les termes reliés à la littérature.

La littératie ou l'alphabétisme sont étroitement liés au traitement de l'information, et c'est en général la compréhension de textes par la lecture qui est testée plus que celle qui passerait, par exemple, par l'écriture. Dans le rapport international issu de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) (OCDE et Statistique Canada, 2005), les auteurs définissent la littératie à la fois comme une capacité, un comportement et une aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités (*Ibid.*).

Le modèle conceptuel des littératies multiples développé par Masny (2005), et adopté par plusieurs organismes éducatifs au Canada, circonscrit plus d'un type de littératies. Il renvoie aux différentes façons de lire, d'écrire et de parler qu'un apprenant adopte dans les différentes sphères socioculturelles où il évolue (personnelle, communautaire, scolaire) et à travers lesquelles se construit son identité. Il s'agit de ce que Hébert (2007), s'appuyant sur Masny (2006), définit comme un construit social qui comporte des valeurs relevant de la religion, du sexe, de la race, de la culture, des idéologies et du pouvoir. Elles comprennent les mots, les gestes, les attitudes, les identités ou, plus exactement, les façons de parler, de lire, d'écrire et de valoriser les réalités de la vie.

Vanhulle et Schillings (2005) contestent néanmoins le caractère trop général de la notion de littératie. Selon ces auteurs, par ses connotations relatives à l'oralité, à la capacité numérique et à toutes les formes de communication moderne, y compris technologiques, le mot littératie désigne ainsi la maîtrise de tous les systèmes de signes ou presque. En revanche, on reconnaît aussi dans la francophonie que le recours au concept de littératie présente plusieurs avantages. D'abord, le terme permet de tourner le dos à une conception trop liée aux aspects mécaniques de codage/décodage de la langue, et de tenir compte de toute l'importance de la construction du sens et de la socialisation de l'écrit. La littératie déborde en effet de loin le simple fait de pouvoir lire et écrire.

Le concept de littératie a le mérite d'attirer l'attention sur la nécessité d'étudier les interrelations entre les compétences (lecture, écriture et oral) en contexte authentique. Dans une perspective culturelle, il importe de considérer ces compétences comme des outils socioculturels permettant de développer son identité et son rapport au monde (Barré-de-Miniac, Brissaud et Rispaïl, 2001; Vanhulle et Schillings, 2005). Enfin, dans la perspective plus étroite de la compréhension en lecture, Lafontaine (2001) remarque que l'usage grandissant du concept de littératie dans les enquêtes internationales coïncide avec la volonté d'évaluer la compréhension dans ses multiples dimensions, tant fonctionnelles que critiques (Giasson, 1995). Surtout, le concept de littératie, davantage que celui de compréhension, rappelle qu'apprendre à lire ne se résume pas seulement à maîtriser le code, mais doit permettre de développer un rapport de connivence et de familiarité avec l'écrit (Lafontaine, 2001).

L'évaluation des compétences en littératie dans les centres d'éducation des adultes s'opérationnalise par des tests de classement en français et mathématiques par lesquels on évaluera les connaissances et les habiletés de l'adulte dans des situations de la vie courante afin de le positionner par rapport aux quatre étapes du programme (Gouvernement du Québec, 2002). Outils de diagnostic, les tests de classement en français ciblent plus particulièrement la lecture, la grammaire et l'écriture, pour lesquelles l'adulte sera évalué en fonction de sa capacité à connaître, comprendre et appliquer des contenus notionnels de base; ceux de mathématiques s'appliquent à la connaissance des contenus notionnels (nombres, mesures et géométrie) et aux habiletés de l'adulte à structurer, opérer, mathématiser et synthétiser ces contenus. Ils s'appuient sur les orientations du programme relatives à l'évaluation des apprentissages fonctionnels (Gouvernement du Québec, 2001*b*, 2001*c*).

## **2.2 L'éducation populaire**

Au Québec, l'éducation des adultes emprunte la voie d'un modèle scolaire. À côté de ce modèle s'est développée une autre forme d'éducation, celle de l'éducation populaire dont les initiatives éducatives ont permis d'adapter les activités

d'apprentissages (Poizat, 2003) aux besoins des individus. L'alphabétisation a été une des premières actions dans laquelle l'éducation populaire s'est investie (Roy, 2005).

L'éducation populaire peut se définir comme « un projet de démocratisation de l'enseignement porté par des associations dans le but de compléter l'enseignement scolaire et de former des citoyens » (Poujol, 1996, p. 111). Il s'agit donc d'un ensemble de démarches d'apprentissage et de réflexions critiques par lesquelles des citoyens et citoyennes mènent collectivement des actions qui amènent une prise de conscience individuelle et collective au sujet de leurs conditions de vie ou de travail, et qui visent à court, moyen ou à long terme, une transformation sociale, économique, culturelle et politique de leur milieu. Cette définition de l'éducation populaire autonome fait ressortir les éléments essentiels qui caractérisent l'intervention de ces groupes: a) la prise en charge de ses conditions de vie par la population elle-même; b) la priorité donnée aux personnes qui ne contrôlent pas ou peu leurs conditions de vie ou de travail; c) la valorisation de l'action collective; d) la volonté de travailler sur les causes et non seulement sur les effets des problèmes. Les formateurs travaillant dans le domaine de l'éducation populaire sont donc autant des formateurs que des humanistes (*Ibid.*).

### **2.3 L'engagement politique et social des formateurs**

La multiplicité des engagements des formateurs d'adultes – politiques, syndicaux, religieux, socioculturels etc. –, les donne communément à voir comme un groupe social militant; en effet, leur histoire collective s'ancre dans l'éducation populaire (Cardon, 2004). La formation est alors considérée comme un engagement social et le formateur comme un agent de changement (Lesne, 1994). Il est également à considérer que sous l'influence de lois sociales et économiques, les formateurs se « positionnent souvent par rapport à une proximité idéologique ou au contraire, par rapport à un rejet du modèle souhaité » (Maubant, 2004, p. 83).

Dans le cadre de l'alphabétisation, les formateurs participent du débat politique sur l'alphabétisation et ses enjeux de société. La formation vise l'émancipation des

apprenants et leur participation active dans les domaines politiques, culturels, économiques et sociaux. Le profil de formateur en alphabétisation peut alors se rapprocher d'un des quatre types de formateurs d'adultes développés par Jobert (2002): celui du praticien-militant dont les pratiques professionnelles s'articulent autour d'une réflexion globale sur les changements sociétaux et de l'importance accordée à la connaissance, aux diplômes, à la qualification, aux savoirs.

## **2.4 Le rapport au savoir**

Fruit d'un processus d'objectivation, le savoir ne désigne pas une réalité objective (comme une information) ni une donnée subjective (comme la connaissance), mais résulte d'une « démarche de mise en problèmes du réel » (Maubant, 2004, p. 89). Le rapport au savoir découle de la relation que la personne entretient avec l'objet de savoir; relation qui peut prendre différents aspects suivant la perspective selon laquelle elle est appréhendée.

Présenté comme un rapport au monde, aux autres et à soi (Charlot, 2002), le savoir se situe donc à l'interface de l'information et de la connaissance, comme un construit qui devient alors ce que l'auteur nomme un produit communicable.

Cinq grands champs de recherche posent la question du rapport au savoir: 1) l'approche sociologique (Charlot, 2002); 2) l'approche clinique (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996); 3) l'approche didactique (Astolfi, 2010); 4) l'approche anthropologique (Chevallard, 1991); 5) et l'approche andragogique (Malglaiive, 1990). De ces cinq approches émergent, selon Maubant (2004), des éléments clés, caractéristiques de la formation des adultes: le concept de compétence, par lequel approcher les concepts de savoirs professionnels (dans le cadre de la professionnalisation des formateurs ou des apprenants); le savoir méthodologique, proposant des méthodes de conduite de l'action.

La question du rapport au savoir des formateurs représente donc un enjeu central, car nous pouvons considérer que sa nature influence leur pratique et leur vécu professionnel (Bougès, 2011).

**Autrement dit...**

- √ En alphabétisation, quatre grands systèmes sont à l'œuvre : le terrain de l'alpha, l'éducation populaire, l'engagement politique et social et le rapport au savoir du formateur..
- √ Le rôle social du formateur se révèle lorsqu'il doit s'adresser à des apprenants maîtrisant pas ou peu les notions de base de lecture et d'écriture et qui révèlent non fonctionnels dans le cadre d'actions de la vie quotidienne ou professionnelle.
- √ Les pratiques d'enseignement des formateurs en alphabétisation peuvent être diversifiées en fonction de leurs perceptions.

Dans le cadre de leurs pratiques, les formateurs font face à un public hétérogène; que cela concerne leur âge (16-65 ans), leur milieu (culturel ou social) ou le niveau d'évaluation de leurs compétences. Afin de permettre à l'apprenant d'acquérir des notions de base en lecture, écriture et mathématiques dans une perspective de gradation, ils doivent mettre en place des actions à visées éducatives et des pratiques pédagogiques adaptées au public cible auxquelles elles sont destinées. Ces actes éducatifs reposent sur des fondements éducatifs et pédagogiques; concepts que nous présentons maintenant afin de mieux cerner les pratiques d'enseignement mises en place par les formateurs d'adultes.

### 3 VISÉES ÉDUCATIVES ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EN ÉDUCATION DES ADULTES

Si l'éducation vise la construction d'un équilibre global, tant personnel que cognitif dans une perspective d'autonomie, la formation se caractérise par une visée de développement des compétences socioprofessionnelles de l'apprenant (Roegiers, 2003). Les caractéristiques des processus éducatifs mis en œuvre en formation des adultes se rejoignent et se recourent avec l'éducation: lorsqu'il est question de déstructuration en formation afin de réorganiser des acquis antérieurs, l'éducation entre alors en jeu afin de structurer de nouveaux acquis. Pour qu'elle devienne effective, la formation, malgré le

rapport d'exclusion<sup>20</sup> qu'elle sous-tend (Reboul, 1989) passe pour s'accomplir par un des processus opérationnels qui s'effectue dans le cas de l'alphabétisation des adultes comme dans tous les autres cas de la formation, par le biais d'une rencontre: celle de l'apprenant avec le formateur au sein d'un acte éducatif, s'opérant en des lieux spécifiques (d'enseignement, de formation ou d'éducation).

L'acte éducatif articule objectifs, méthodes, moyens et techniques; il s'agit d'un produit à valeur fondatrice permettant l'accès à des apprentissages dans un contexte social donné. Il se propose une « construction de comportement chez un sujet, selon un vecteur orienté » (Postic, 1979, p. 20) et est, par essence, directif. L'action éducative engage concrètement l'auteur de l'acte, en définit le sens et se diversifie suivant la tendance selon laquelle le formateur ancre sa pratique. En effet, en renvoyant à des positions idéologiques ou à de grands courants pédagogiques, le formateur privilégiera méthodes, objectifs et outils pédagogiques en fonction de la perspective guidée par ses perceptions de la pratique ainsi que de sa vision de l'acte éducatif et de la relation pédagogique. Cependant, « il n'y a pas de pédagogie spécifique de la formation des adultes, mais bien des pédagogies disponibles pour les éducateurs, quel que soit le public, quel que soit le contexte de l'éducation éducative » (Maubant, 2004, p. 4).

Au-delà de la méthode, du modèle, l'éducation s'inscrit en premier lieu dans un système de communication où se rencontrent différents acteurs, chacun d'entre eux étant porteur des valeurs et des références culturelles des différents environnements dans lesquels il évolue (Lenoir, 2006); l'acte d'apprendre et les méthodes choisies et pratiquées s'inscrivent dans la gestion de cette communication et de ses interactions. Un terme revient alors en formation des adultes lorsqu'il s'agit de parler de l'enseignement qui y est procuré et de la démarche qui lui est propre, celui d'andragogie, souvent opposé à celui pédagogie, définie par essence comme s'adressant uniquement aux enfants.

---

<sup>20</sup> La langue actuelle nous suggère un rapport d'exclusion lorsque l'on parle de formation: "On enseigne quelque chose à quelqu'un", "on forme quelqu'un à quelque chose".

### 3.1 Pédagogies pour adultes ou andragogie

Historiquement, l'éducation des adultes s'est construite dès le XIX<sup>e</sup> siècle à partir des notions de promotion sociale et professionnelle des individus dans une volonté de transformer les personnes et de suivre les demandes sociétales; le tout dans une démarche éducative puis militante, issue de l'éducation populaire. Les actions éducatives syndicales et la montée du mouvement féministe ont marqué l'éducation des adultes, qui revendique s'appuyer sur l'expérience des adultes en formation. La pédagogie des adultes ou andragogie repose sur une posture du formateur différente de celle de l'enseignant. Sont alors pris en compte l'expérience personnelle et professionnelle des adultes, leurs projets professionnels (ou leur projet de vie), leur situation de travail, leur vie sociale, comme autant d'éléments de motivation et de matériau utilisé dans et pour les apprentissages (Gérard, 2009).

Plusieurs courants ont marqué les pédagogies des adultes: comportementaliste, humaniste, critique et constructiviste. Dans le cadre du courant comportementaliste, inspiré par Skinner (1979), la pédagogie par objectifs traduit les « comportements des apprenants en objectifs opérationnels, c'est-à-dire en capacité à faire » (Maubant, 2004, p. 10). Cela constitue une forme de réponse face à l'hétérogénéité des publics en définissant au plus près les objectifs de formation, en clarifiant les attentes du formateur, le positionnement de l'apprenant à l'entrée en formation et la contractualisation formateur-formé autour d'un projet de formation précise cet auteur.

En opposition aux thèses comportementalistes, le courant humaniste prend en compte l'apprenant et la dimension relationnelle de la formation dans ce qu'il convient de nommer la psychopédagogie (Mialaret, 2002). Traversé principalement par la pensée de Freire, le courant critique place la formation dans une visée d'instrument de critique sociale et politique défendant une finalité émancipatrice de la formation visant le changement social (Freire, 1974, 1978). Enfin, le courant constructiviste, nourri par Bachelard (1993), Piaget et Hinnelder (1966) et Vygotski (1985), affirme le caractère évolutionniste de l'apprenant. La présence de trois dimensions essentielles est

constitutive du processus “apprendre” les représentations, l’importance des situations-problèmes comme prétexte à l’apprentissage et le rôle des interactions dans le processus d’apprentissage (Maubant, 2004). Elles constituent le cœur du courant constructiviste qui fait référence à la fois aux théories psychocognitives et aux théories sociocognitives.

Ces courants influencent la « [...] conception de ce qu’est fondamentalement l’acte de formation (qui en est le sujet, quel en est l’objet), bref de ce qui constitue le cœur ou le noyau de l’activité des formateurs » (Hébrard, 2004, p. 117). Un modèle propre à la formation des adultes a émergé dès 1926 aux États-Unis, où Lindeman établit les fondements d’une approche méthodologique de l’éducation des adultes: l’andragogie. Robineault (1984) souligne que de l’ensemble des travaux publiés par des andragogues tels que Knowles (1972, 1973) et Kidd (1975) s’en dégage un point de vue capital: le respect des objectifs des adultes relativement à leur apprentissage.

Le modèle de l’andragogie comprend plusieurs impératifs: celui d’instaurer un climat propice à l’apprentissage en tenant compte de l’environnement physique, de l’environnement humain et interpersonnel et du climat de l’organisation; de créer un mécanisme de planification afin que personne ne se sente mis à l’écart de toute décision ou activité qui semble leur être imposée sans qu’ils aient une chance de pouvoir l’influencer; et celui de diagnostiquer les besoins d’apprentissage qui permettent de construire un modèle et d’évaluer les disparités. Il comprend également celui de formuler les objectifs du programme et de le mettre sous évaluation: évaluation de la réaction, évaluation de l’apprentissage, évaluation du comportement, évaluation des résultats (Lenoir, 2006). Ce modèle prévaut au Québec depuis les années 1980 comme une démarche d’enseignement qui tient compte des caractéristiques propres de l’adulte apprenant.

Après avoir décliné les grands courants pédagogiques spécifiques à la formation des adultes et défini l’andragogie, nous allons maintenant nous intéresser aux modèles pédagogiques. Ces modèles constituent un ensemble d’orientations méthodologiques et de principes théoriques qui explicitent comment organiser l’enseignement /

apprentissage; ils apporteront ici un éclairage permettant de mieux saisir les appuis théoriques de la pratique des formateurs en alphabétisation.

Dans un premier temps, nous nous intéresserons plus particulièrement à celui proposé par Lesne (1994), qui est un modèle appliqué à la formation des adultes; ce modèle s'inscrit dans le courant constructiviste de l'andragogie. Puis, nous présenterons le modèle de l'intervention éducative de Lenoir (1991), système d'interactions multiples entre formateur et formé qui rejoint plusieurs des impératifs de l'andragogie: le rapport à l'apprenant, la prise en compte et l'organisation de son environnement, les différents rapports au savoir (du formateur et de l'apprenant) et les dimensions sociales et institutionnelles recouvertes par ce modèle. Dans un second temps, nous croiserons ces deux modèles, tous deux référant à un cadre socioéducatif, avec la finalité de proposer une lecture des modes de travail pédagogiques en formation des adultes. Il en a résulté une grille de lecture des pratiques qui est présentée ensuite.

### **3.2 Les modèles pédagogiques en éducation des adultes**

Statuant sur les valeurs qu'il entend promouvoir et dont il est porteur, attirant notre attention sur l'orientation personnelle et sociétale qu'il sous-tend et influence, un modèle pédagogique peut être validé en fonction des connaissances scientifiques qu'il met à contribution. Associant mises en œuvre pratiques et références théoriques, il est également représenté par un pôle proprement instrumental des outils et des situations (Meirieu, 2010) débouchant sur des propositions d'actions. Astolfi (2010) propose trois modèles principaux en formation des adultes sous-tendant les pratiques enseignantes (ou de formation) et correspondant à des « situations d'efficacité différentes » (p. 123). Sont identifiés: 1) le modèle de l'empreinte dans lequel le schéma dominant est de type émetteur/récepteur, dans lequel la prestation de l'enseignant est l'élément essentiel où s'inscrivent les méthodes transmissives et magistrales; 2) le modèle du conditionnement, référant ici à des conceptions behavioristes de l'apprentissage, qui résulte d'une suite de conditionnements; 3) le modèle constructiviste

où l'idée clé est que les savoirs ne se transmettent pas, mais se construisent grâce à l'activité intellectuelle de l'apprenant.

Les modélisations proposées actuellement de ces modèles pédagogiques se réfèrent essentiellement à une visée constructiviste et « leur construction valorise préférentiellement une des modalités présentées de l'intervention du formateur » (*Ibid.*, p. 166), qu'il s'agisse de Lesne (1994), de Ferry (1983) ou de Monteil (1985). Le modèle de type transmissif ou magistral servant alors de repoussoir et permettant l'émergence d'un nouveau modèle d'inspiration non directive. Nous proposons donc d'étudier dans un premier temps le modèle initial proposé par Lesne (1994), un des plus anciens présentés en formation des adultes (Hébrard, 2004). Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons au modèle de l'intervention éducative proposé par Lenoir (1991). Avec l'intention d'introduire une nouvelle lecture des pratiques pédagogiques à partir du rôle social de la formation des adultes, Lesne (1994) propose ce qu'il nomme un instrument de diagnostic des pratiques effectives des formateurs, qui peut être également utilisé comme grille d'analyse et mode de lecture: les modes de travail pédagogiques (MTP). Il est présenté en annexe A.

### **3.2.1 Le modèle pédagogique proposé par Lesne**

Trois grands modes de travail pédagogiques sont décrits par Lesne (1994):

- De type transmissif à orientation normative (MTP1);
- De type incitatif à orientation personnelle (MTP2);
- De type appropriatif centré sur l'insertion sociale (MTP3).

Ils ne doivent pas être considérés comme des modèles d'action pédagogiques: ils tentent plutôt de donner un tableau plus global de ce qu'est « la spécification dans le champ pédagogique d'un processus social fondamental et où ne peuvent pas ne pas coexister à des degrés divers les trois aspects que [...] [Lesne] [...] a essayé de caractériser » (Lesne, 1994). Le premier mode de travail, transmissif à orientation normative, relève d'un processus d'inculcation et d'imposition où savoir (de type

cumulatif) et pouvoir se concentrent dans une relation apprenant-formateur fortement dissymétrique. La pratique du formateur étant l'exercice d'un pouvoir autoritaire quasi absolu visant à « maintenir des dispositions psychologiques favorables » (*Ibid.*, p. 45) pour l'assimilation des connaissances chez les apprenants.

Le deuxième mode de travail, de type incitatif à orientation personnelle, a pour visée l'action sur le processus d'appropriation des connaissances des apprenants. Avec pour objectif le développement d'une attitude motrice (autoformation) permettant l'acquisition de différents savoirs de manière autonome dans un exercice du pouvoir par le groupe et non plus par le formateur. Dans le troisième et dernier mode de travail, appropriatif centré sur l'insertion sociale, Lesne (1994) propose une vision de l'apprenant "individu autonome", à la fois sujet et acteur de sa formation perçu en tant qu'agent social et dans une perspective d'appropriation cognitive du réel. Il se réfère ainsi au concept d'Althusser, dans un rapport au savoir où le savoir répond à un double statut: scientifique et social. L'auteur précise qu'il y a nécessité de provoquer des ruptures sur les représentations de l'apprenant à propos de l'objet étudié afin de lui permettre d'ancrer concrètement la théorie, dispensée par le formateur devenu passeur de connaissances dans le réel; ce que l'apprenant pourra alors expérimenter par exemple lors de stages de formation, ou en contexte d'alternance.

Nous retrouvons l'influence de ce modèle pédagogique dans d'autres typologies où des éléments de rapprochement apparaissent: au mode transmissif à orientation normative (MTP1) de Lesne (1994) peut se rapprocher le modèle centré sur les acquisitions de Ferry (1983) ou le modèle par transmission-réception d'Astolfi et Develey (2002). Ils se retrouvent également entre le modèle de type incitatif (MTP2) de Lesne (1994) et celui centré sur la démarche de Ferry (1983).

Nous présentons en annexe A le tableau des modes de travail pédagogique proposé par Astolfi (2010), reprenant le tableau de Lesne (1994) qui, en détaillant les divers modes de travail, en permet une meilleure compréhension.

L'examen de ce tableau nous permet de mieux cerner la modélisation proposée et ainsi mettre en évidence que les modes de travail actuels en pédagogie se rapprochent du modèle de travail de type incitatif à orientation personnelle (MTP2) et du modèle de travail de type appropriatif centré sur l'insertion sociale (MTP3) qui serait le modèle le plus approprié dans son ensemble aux actions à visée sociale, permettant de développer chez les individus la capacité de modifier les conditions d'exercice de leurs activités quotidiennes, sociales et citoyennes. Il s'agit des deux modèles empruntés de nos jours par la formation des formateurs et par la formation des enseignants (Maubant, 2004). Le travail pédagogique s'articule alors autour de trois axes: la logique d'exécution, le rapport au savoir et le rapport au pouvoir dans un processus permanent de socialisation où le sujet est produit social (objet), acteur social (sujet) et agent de socialisation.

Nous proposons maintenant de nous intéresser à un autre modèle, celui de l'intervention éducative. Le choix de ce modèle repose sur le regard nouveau qu'il pose sur l'action éducative et sur le cadre de référence socioéducatif qu'il constitue, rationalisant l'action éducative au regard des pratiques d'enseignement (Bru, 2002a).

### **3.2.2 Le modèle pédagogique proposé par Lenoir, inspiré de Not**

L'intervention éducative, telle que la décrit Lenoir (1991), représente l'ensemble des interactions qui s'instaurent entre "l'élève, les objets d'apprentissages et l'enseignant" et se caractérise par l'association qu'elle établit entre les dimensions didactiques (rapport au savoir, aux savoirs et de savoirs), les dimensions psychopédagogiques (rapport au sujet), les dimensions organisationnelles (gestion de la classe) et les dimensions institutionnelles et sociales (rapport au contexte). S'appuyant principalement sur les travaux de Not (1979, 1987), quatre principaux profils de conduites enseignantes ou modèles d'intervention éducative (MIE) ont été identifiés (Lenoir, 1991; Larose et Lenoir, 1998):

- Le modèle d'hétérostructuration cognitive de type traditionnel;
- Le modèle d'hétérostructuration cognitive de type coactif;
- Le modèle d'autostructuration cognitive;

- Le modèle d'interstructuration cognitive.

Chacun de ces modèles s'actualise dans des méthodes d'enseignement qui s'ancrent à des fondements communs (Lebrun, 2002). Cependant, à l'instar du modèle de Lesne (1994), il s'agit uniquement de modèles qui « n'ont pas de réalité tangible dans le sens où ils ne s'incarnent pas [...] chez les enseignants (Lenoir, Larose, Deaudelin *et al.*, 2002). Ces auteurs définissent l'intervention comme une action modifiant un processus ou un système dans le cadre d'une activité interactive, voire intrusive dans la vie des personnes, orientée vers une ou plusieurs finalités. Cette action, dans le cadre de l'intervention éducative, est centrée sur l'action de l'enseignant (ou du formateur), sur le rapport formateur-formé ainsi qu'entre autres, sur les processus médiateurs en œuvre lors de ce rapport dialectique. Les travaux réalisés sur l'intervention éducative (Lenoir, 1991; Larose et Lenoir, 1998; Lenoir, Larose, Deaudelin *et al.* 2002; Lenoir, 2009) reflètent bien les profondes transformations reliées aux pratiques enseignantes ainsi que les nombreuses questions qui en découlent et auxquelles ce concept tente d'apporter une réponse. Le tableau 6 suivant présente et situe les différents modèles de l'intervention éducative en fonction des modalités d'opérationnalisation ainsi que de la conception des finalités et du processus éducationnel auxquels ils sont associés.

Tableau 6  
Les quatre modèles d'intervention éducative

Modalités d'opérationnalisation	Conception des finalités et du processus éducationnel	
	(Trans)former l'élève par la transmission d'une réalité préexistante.	Aider l'élève à se (trans)former par la production d'une réalité.
Magistrocentrisme intégral: action prépondérante d'un agent extérieur (enseignant). Centration sur les finalités éducationnelles et sur l'enseignement (primauté accordée aux objets d'enseignement).	Méthodes d'hétérostructuration traditionnelle (pédagogie de la révélation). MIE 1	
Interaction dans la dynamique apprenant-savoir-enseignant. Centration sur les interactions constitutives de la relation éducative.	Méthodes d'hétérostructuration cognitive de type coactif (pédagogie de la découverte ou du dévoilement). MIE 3	Méthodes d'interstructuration cognitive (pédagogie interactive, de la recherche). MIE 4
Puérocentrisme intégral: action relevant du sujet qui apprend (élève). Centration sur les visées actuelles, personnelles ou collectives de l'apprenant et sur l'apprentissage (primauté accordée aux projets du sujet).		Méthodes d'autostructuration cognitive (pédagogies dites actives, non directives, du tâtonnement empirique, du hasard). MIE 2

Extrait de Larose et Lenoir, 1998.

Les numéros associés aux modèles d'intervention éducative présentant les quatre modèles d'intervention éducative le sont dans l'ordre de leur apparition dans le discours ministériel québécois (Lebrun, 2002). Le modèle d'hétérostructuration cognitive de type traditionnel (MIE 1) privilégie une relation unilatérale enseignant-apprenant de type magistral, proche de Skinner (1979). Dans le cas du modèle d'hétérostructuration cognitive de type coactif (MIE 2), marqué par les conceptions behavioriste et néobehavioriste, l'apprenant découvre grâce au maître le savoir tel qu'il doit être appréhendé ici aussi selon un modèle de transmission-réception.

Le modèle d'autostructuration cognitive (MIE 3) s'oppose aux précédents modèles, et en plaçant le sujet au centre de ses apprentissages, le responsabilise dans une démarche de type empirique et inductif. Enfin, le modèle d'interstructuration cognitive

(MIE 4) se situe dans une perspective constructiviste dans laquelle le sujet a un rôle majeur dans une relation de structuration cognitive de type interactif entre lui et les objets d'apprentissage. Le rapport qui s'établit ici n'est pas un rapport immédiat avec le réel, il prend la forme d'un processus d'objectivation, c'est-à-dire de « l'établissement conscient par le sujet d'une rupture avec le réel sous observation et la mise en place des opérations réflexives requises (d'une médiation) pour surmonter cette rupture » (Lebrun, 2002 *In* Lebrun, Lenoir, Larose et Désilets, 1999). Après avoir présenté ces deux modèles, nous proposons d'en exposer les caractéristiques communes qui s'en dégagent.

### 3.2.3 Analyse des deux modèles

La pédagogie, en formation des adultes telle que la définit Lesne (1994) est caractérisée par trois entrées: la méthode donnant « sens à une démarche pédagogique concrète et complète » (Maubant, 2004, p. 212); les moyens pédagogiques (agirs pédagogiques) et le processus sous-jacent à la transformation sociale du sujet apprenant. Les principales caractéristiques de ces modes de travail pédagogiques ne sont pas sans rappeler les trois processus par lesquels Houssaye (2005) définit la relation pédagogique: 1) le processus d'enseigner, privilégiant l'axe professeur-savoir à associer à la "logique du travail pédagogique" (Lesne, 1994); 2) le processus de former, privilégiant l'axe professeur-élèves mettant en relation des caractéristiques liées au "rapport au pouvoir"; 3) et, le processus d'apprendre, privilégiant l'axe élève-savoir et le "rapport au savoir"<sup>21</sup>.

Les modèles d'intervention éducative (MIE) de Lenoir (1991) prennent en compte les composantes de la relation didactique et leurs interactions en retenant comme paramètres de base les conceptions des finalités et des processus éducationnels adoptés et leurs modalités d'opérationnalisation (Larose et Lenoir, 1998). Ces finalités sont constitutives d'un enjeu majeur, car elles renvoient « à des considérations éthiques fondamentales » (Lenoir, Larose, Deaudelin *et al.* 2002). Les finalités sont pour Lesne (1994), centrées sur l'apprenant dans une perspective de transformation sociale, alors qu'il est question pour Lenoir (1991) des pratiques d'enseignement et en particulier du

---

<sup>21</sup> Nous retrouvons ces trois processus dans le tableau 1 présenté initialement par Astolfi (2010).

construit théorique de la modélisation de ces pratiques. Ces deux modèles d'analyse reflètent les divers modes de pratiques, passant d'un modèle magistral à un modèle autocratique.

Le premier type des deux modèles réfère pour Lesne (1977) au mode de travail pédagogique de type transmissif (MTP 1), tandis que pour Lenoir (1991) il est question d'hétérostructuration traditionnelle (MIE 1). Selon ces deux modèles, pour ce premier type, la relation entre le formateur et l'apprenant est une relation de type traditionnel. Elle se réalise sur un mode magistral, unilatéralement dirigé du formateur vers le formé. L'apprenant est ainsi considéré, comme le définit Montaigne, à la façon d'un vase à remplir dans lequel on verserait la science comme dans un entonnoir. Le savoir est alors cumulatif, le formateur en est le révélateur, exerçant directement son pouvoir et son autorité sur l'apprenant par des pratiques à orientation prescriptives et normatives.

Dans le mode de travail pédagogique de type incitatif à orientation personnelle (MTP 2) et la méthode d'autostructuration cognitive (MIE 2), l'individu, impliqué activement, est sujet de sa formation et le formateur, en rupture avec le modèle précédent exerce une forme non directive du pouvoir. L'enseignement prend la forme d'un tâtonnement empirique, centré sur les projets du sujet s'éduquant ou du groupe. Il « rejoint le courant des théories personnalistes » (Lebrun, 2002, p. 75) favorisant l'émergence des ressources internes et l'activité autonome. (Bertrand, 1990). Ce modèle est empreint du courant humaniste. La finalité n'est plus de (trans)former un être humain, mais de lui permettre de se (trans)former:

L'intervention est alors conçue et orientée, au moins théoriquement, à partir de ses intérêts et de ses besoins et de leur concrétisation dans des visées personnelles. La responsabilité des apprentissages appartient dorénavant au sujet apprenant qui doit recourir à l'une ou à l'autre démarche, le plus souvent de type empirique et inductif, pour parvenir à ses fins (Larose et Lenoir, 1998, p. 199).

L'hétérostructuration cognitive de type coactif (MIE 3) vise « à concilier les méthodes traditionnelles et les pédagogies d'autostructuration cognitive » (*Ibid.*) et est marquée par l'empreinte béhavioriste. L'objectif étant alors de (trans)former l'apprenant dans une perspective de formation d'un citoyen apte à participer activement et efficacement au développement socioéconomique de la société. Lesne (1994) présente comme « un mode de travail répondant à une logique différente » (p. 116), le mode de travail pédagogique de type appropriatif centré sur l'insertion sociale (MTP 3) mettant en œuvre une pédagogie de la production sociale; Lenoir (1991) dans la MIE 3 rejoint cette vision des choses. Pour Lesne (1994), le savoir est dispensé par une équipe de formateurs dans une relation dialectique chère à Platon. La pratique interactive se dote d'un cadre et d'outils théoriques; dans le cadre du MTP 3, le formateur est un facilitateur de la relation entre formation et action alors que pour Lenoir (1991), dans le cadre de la MIE 3, il y a interaction entre apprenant-savoir-formateur.

Avec la méthode d'interstructuration cognitive (MIE 4), dans une perspective de rupture avec les perceptions initiales, Lenoir (1991) présente un « modèle interactionniste et constructiviste » (Lebrun, 2002, p. 89) basé sur l'interaction apprenant-savoir-enseignant dans une relation dialectique se rapprochant du MTP 3 de Lesne; en particulier en ce qui a trait à l'action du sujet s'appropriant cognitivement le réel, dans une relation de structuration cognitive de type interactif. Lenoir (1991) précise que le rapport s'opérant entre le sujet et l'objet (d'apprentissage) n'est jamais direct ni immédiat lors de l'appréhension du réel, mais se réalise par le biais d'une relation médiatisée dans un processus d'objectivation, c'est-à-dire d'une rupture d'avec le réel et d'une reconstruction d'une nouvelle réalité par le biais d'opérations réflexives.

L'analyse de ces deux modèles et de leurs types de relations entre l'enseignement et l'apprentissage, nous a permis d'identifier les trois perspectives suivantes. La première perspective correspond au "pourquoi" enseigner, questionnant le sens de la formation, ses finalités et les valeurs implicites et explicites qu'elle véhicule. Il s'agit ici des orientations, cadre dans lequel se déploie l'angle privilégié par le formateur. Une seconde perspective est axée sur la relation entre formateur et formé et porte sur les pratiques, le

“quoi” enseigner et le rapport au savoir (Charlot, 2002). Les modèles privilégiés par le formateur se composent de lignes directrices et de représentations d’un certain type d’organisation de la situation pédagogique (Sauvé, 1992). Enfin, la troisième perspective traite du “comment” enseigner; les formes, caractéristiques détaillant les différents modèles en fonction des orientations.

#### **Autrement dit...**

- √ L’éducation des adultes est un lieu de rencontre (formateur-apprenant) au sein d’un acte éducatif articulant objectifs, méthodes, moyens et techniques duquel découlent les pratiques d’enseignement des formateurs.
- √ Les activités des formateurs s’appuient sur de grands courants pédagogiques orientant l’acte de formation et les pratiques d’enseignement et reposent sur l’andragogie.
- √ Les modèles pédagogiques à l’œuvre en éducation des adultes à l’heure actuelle reposent sur des visées constructivistes.
- √ Ces modèles ne prennent pas en compte la réalité des perceptions des formateurs comme vecteur d’orientation de leurs pratiques enseignantes.

Ainsi, l’acte éducatif en formation des adultes s’opérationnalise par une démarche d’enseignement qui tient compte des caractéristiques propres de l’adulte apprenant: l’andragogie. Plusieurs modèles pédagogiques sont à l’œuvre en formation des adultes. Dans le cadre de cette recherche, nous en avons retenu deux, celui de Lesne (1994) et celui de Lenoir (1991), sur l’intervention éducative au travers desquels nous étudierons les pratiques des enseignants en alphabétisation. Plusieurs éléments composent les pratiques en formation des adultes, nous en proposons maintenant la lecture dans la partie suivante.

#### **4 LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DES PRATIQUES DES FORMATEURS D’ADULTES**

Élément central de cette recherche, les pratiques des formateurs d’adultes seront en premier lieu définies de manière plus large, situant les composants généraux sur lesquels elles s’appuient. Puis nous traiterons des pratiques plus spécifiques à l’alphabétisation et d’émergence de nouvelles pratiques. Nous les aborderons ensuite sous les angles privilégiés pour les étudier dans le cadre de cette recherche: celui du

rapport au savoir du formateur, du sens et de la nature de la relation éducative et celui de la perception par le formateur de l'apprenant.

#### **4.1 Éléments généraux d'une définition des pratiques**

D'une manière générale, la pratique est « tout ce qui concerne l'action humaine » (Blin, 1997, p. 136) et comporte deux aspects étroitement associés: l'action par laquelle l'homme transforme la nature et l'action des hommes sur eux-mêmes. Ces actions peuvent dépendre de la capacité des acteurs à développer une logique et des valeurs attachées à l'analyse des informations provenant d'un objet sur lequel ils désirent agir ou interagir. Cependant, « les pratiques étant difficilement réductibles à de l'action fondée sur l'intentionnalité » (*Ibid.*, p. 142), il convient de prendre en compte l'écologie des pratiques (pratique qui prend sens par rapport à un contexte qui la modifie, à un moment donné, et lui fait prendre au besoin une direction inattendue). Telles que définies par Blin (1997), les pratiques professionnelles sont des systèmes complexes d'actions et de communications socialement investis et soumis simultanément à des enjeux socialement et historiquement déterminés et à l'incertitude propre aux interactions entre des individus participants aux activités d'un même contexte (organisation et institution) professionnel.

C'est cette définition de la pratique professionnelle qui sera retenue dans le cadre de cette recherche. En effet, les pratiques d'enseignement des formateurs en alphabétisation ont pour objectif de permettre à l'adulte de développer ses compétences en littératie, objet socialement situé aux enjeux multiples. Le champ commun dans lequel elles se déroulent est celui de l'éducation des adultes dans un même contexte institutionnel, celui des centres d'éducation des adultes.

La pratique est donc tout à la fois la règle d'action (technique, morale, religieuse) et son exercice ou sa mise en œuvre. Dans leur réalité sociale, les pratiques renvoient au travail. Beillerot (2003) précise qu'elles sont une réalité psychosociale institutionnelle et qu'elles se déploient toujours dans des institutions. Cette dimension inclut les perceptions de la pratique, qui rappelons-le, recouvrent non seulement une action de percevoir par un

des cinq sens, mais peuvent être également déterminées par ses éléments formels et notre psychisme (Bruner et Goodman, 1947).

Les pratiques sont donc des objets sociaux abstraits et complexes et ne sont pas des données brutes immédiatement perceptibles. Elles ne peuvent se comprendre et s'interpréter que par l'analyse. Les pratiques professionnelles ont donné lieu à de nombreuses recherches sur le sujet (Altet, 1994; Perrenoud, 1994; Blanchard-Laville, 2000) et sont mises en œuvre dans le cadre de situations de formation. Ces situations peuvent référer au modèle pédagogique de Lesne (1994) et à ses modes de travail que nous avons décrits, avec leurs finalités d'inculcation, d'appropriation ou d'acquisition autonome de savoir. Elles sont aussi à rapprocher de l'intervention éducative, centrée sur le rapport formateur/formé et l'action de l'enseignant au cœur de la situation de formation.

Si cette définition des pratiques s'applique de manière générale à toute action humaine organisée en système complexe, socialement situées dans un contexte institutionnel, nous allons maintenant nous intéresser plus particulièrement aux pratiques en alphabétisation et poursuivre la réflexion sur ce sujet.

#### **4.2 Les pratiques des formateurs en alphabétisation au Québec et leur contexte**

En alphabétisation, la finalité de la formation est « d'instrumenter l'adulte pour qu'il soit capable de diriger son développement, de façon autonome, en utilisant les situations de la vie quotidienne comme des occasions privilégiées d'apprentissage » (Gouvernement du Québec, 1996). Les pratiques en alphabétisation sont surtout liées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, selon une approche de type andragogique. La classe d'alphabétisation, en tant que lieu d'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul, poursuit l'objectif d'amener les apprenants à l'autonomie en les plaçant au centre de leurs apprentissages. Dans cette perspective, les pratiques des formateurs sont personnalisées, en fonction du niveau de l'apprenant et de ses processus d'apprentissage. Ils ont à évaluer les savoirs préalables essentiels maîtrisés par l'adulte afin de favoriser la

poursuite de sa formation et mettre en place diverses stratégies en lecture et écriture dans le cadre d'interventions pédagogiques ciblées en fonction de l'apprenant (Leclercq, 2007).

Les pratiques sont fortement orientées par le profil de l'intervenant, par les perceptions que celui-ci entretient de sa profession, mais également par les organismes et lieux de formation dans lesquels elles s'exercent. Les approches pédagogiques peuvent également être orientées en fonction des visées de la formation, qu'il s'agisse d'articuler des dispositifs pédagogiques aux situations de travail ou de proposer des ateliers s'inscrivant au carrefour de l'alphabétisation populaire, de l'approche biographique et de l'appropriation de l'écrit afin de développer la conscientisation des apprenants tout en développant les capacités de lecture et d'écriture (Malglaive, 1990; Desmarais, 2003). La formation peut être organisée selon trois pôles principaux, en fonction de ses finalités (Leclercq, 2007). Si l'accent est mis sur l'amélioration de compétences fonctionnelles et de connaissances pour mieux vivre au quotidien ou permettre l'insertion socioprofessionnelle, « les approches se centrent sur la question des compétences et des conditions de leur développement » (*Ibid.*, p. 33) et les pratiques visent à cadrer les étapes de progression, à clarifier les objectifs, à utiliser des supports conçus pour les atteindre et à évaluer les apprentissages.

Les pratiques des formateurs s'articulent entre autres autour de deux grands axes, celui de la didactique et celui de la pédagogie. Dans le cadre de l'alphabétisation, les pratiques didactiques ont comme objet d'apprentissage la langue et en particulier, pour les pays francophones comme c'est le cas majoritairement pour le Québec, le français langue maternelle (dans le cas d'apprenants francophones) ou français langue étrangère (FLE) (dans la perspective d'apprenants allophones): la didactique des langues est alors mobilisée ainsi que la didactique du français, de l'écrit et de l'oral. Il s'agit alors, selon Boyer, Butzbach et Pendax (1990), d'articuler plusieurs types d'interventions – théoriques, méthodologiques et pratiques – qui recouvrent plusieurs disciplines, en les adaptant au public pour lequel elles sont destinées en créant des situations

d'enseignement-apprentissage mobilisant des activités cognitives et motrices (parole et écriture).

Les pratiques en alphabétisation nous apparaissent donc très diversifiées selon les approches privilégiées: le rattrapage scolaire, l'accompagnement social et les profils des intervenants. Elles concernent tout autant des actions posées dans le cadre de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ou de la sensibilisation à la santé. Elles sont également évolutives, car devant les mutations de la formation les formateurs ont à appliquer une démarche prépondérante, celle d'harmoniser, d'adapter leurs pratiques avec ingéniosité et créativité (Rajaonina, 2000).

### **4.3 Émergence de nouvelles pratiques**

Suivant la transformation historique de la société, passée d'une ère industrielle à une ère post-industrielle, les pratiques de formation doivent s'adapter. La déspecialisation des différents savoirs, le rapprochement de la formation et du travail ainsi que celui de l'espace-temps de la formation et du travail et celui de la vie privée (Nizet et Bourgeois, 2005) amènent des changements auxquels les formateurs ont à répondre. Quelques chercheurs ont entrepris de connaître les paramètres de formation et les approches employées lors des activités d'alphabétisation. Les résultats de ces recherches-actions convergent, qu'ils œuvrent en Ontario (Lurette, 2001) ou au Québec (Bessette et Paillé, 2000), les intervenants ont amélioré et adapté leurs pratiques andragogiques en fonction de la clientèle et de l'évolution de la formation. De telles démarches nécessitent toutefois de disposer du temps nécessaire à l'expérimentation, de mettre en place un encadrement et un suivi et de tirer parti de l'expérience et des compétences des formateurs.

Avec l'apparition des TIC et du dispositif d'alphabétisation à distance, un nouveau type de formateur apparaît et de nouvelles compétences viennent s'ajouter à celles dont il doit faire preuve en classe d'alphabétisation: celles en matière d'informatique et de télécommunications. Considérant l'apprentissage de l'informatique et d'Internet comme un impératif, les pratiques sont alors orientées vers l'acquisition de

compétences informatiques par l'apprenant dans une visée sociale et professionnelle. Le public apprenant s'est également profondément transformé au cours des deux dernières décennies, dans le sens d'une plus grande hétérogénéité : en effet, à une population d'apprenants autochtones sont venus se joindre des apprenants issus de l'immigration, certains analphabètes dans leur propre langue, d'autres non, ainsi que le public-jeunes, amenant les formateurs à revoir leurs pratiques.

La mise en œuvre des activités d'enseignement s'opère entre autres par le biais d'une relation instituée par le formateur qui peut prendre des formes très variées, recouvrant des pratiques pédagogiques diversifiées. Entre formateur et formé en situation éducative, se développe alors une relation dont les déterminants sont le statut et le rôle respectifs que jouent ces deux acteurs (Postic, 1979).

#### **4.4 Les différentes variables influençant le sens et la nature de la relation éducative chez les formateurs d'adultes**

Par relation éducative, nous entendons le passage de la relation pédagogique à un engagement entre des êtres, dans ce que Postic (1979) mentionne comme une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même et non seulement en termes de contenus et de méthodes. Nous appuyant sur les travaux de ce chercheur, nous présenterons les différents facteurs de la relation éducative, comme prémices au sens qu'elle prend en formation des adultes.

##### **4.4.1 Sens et nature de la relation éducative**

L'acte éducatif, distinct d'un processus d'influence, se propose une construction de comportements chez un sujet, selon un vecteur orienté, et suppose un ensemble cohérent et ordonné de moyens dans une perspective directive (options prises pour l'apprenant et non par lui). Il est également un "acte de foi" dans des valeurs qui peuvent être temporaires, fragiles ou discutables. Pour pouvoir s'exercer vis-à-vis de l'apprenant, l'acte éducatif doit être temporairement accepté par lui dans le cadre de rapports sociaux

(avec le formateur) et se réalise alors dans un processus de transformation continue. Ce qui fait dire à Postic (1979) que la relation éducative est

l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement et vivent une histoire. (p. 22)

Plusieurs facteurs façonnent la relation: sociologiques, institutionnels ou culturels. Dans une perspective sociologique, les normes pédagogiques transmises par des documents officiels orientent un modèle de relation normé, structuré par l'organisation du temps et de la tâche, s'inscrivant dans le cadre défini de la leçon, dans une modalité de fonctionnement standardisée (*Ibid.*). L'auteur précise que les conditions dans lesquelles la relation peut alors se manifester sont grandement influencées par la structure sociale. En effet, les effets divers, provenant du milieu familial, du contexte administratif et scolaire ainsi que ceux découlant du système économique et social, ont un rôle à jouer et en cela orientent la relation éducative. Les changements de ces dernières décennies (familiaux, sociaux, éducatifs) ont entraîné une mutation de la relation. Dès les années 1970, une analyse de Mead (1979) montre l'évolution des modèles culturels de la relation éducative et propose une définition de trois cultures représentatives de cet état de fait: une culture post-figurative (fondée sur la continuité), une culture cofigurative (fondée sur la rupture d'avec les anciens modèles) et une culture préfigurative (fondée sur un engagement mutuel enseignant-apprenant).

Le modèle qui prévaut actuellement dans nos sociétés occidentales est celui d'une culture cofigurative qui peine à sortir de l'ornière, la résistance des "anciens" n'est pas seulement d'origine sociale ou idéologique, mais « provient aussi du désir secret de protéger leur vision intérieure du monde » (Postic, 1979, p. 82). Un modèle de relation dialectique (rapports nourris par le va-et-vient des échanges entre formateur et formé, faisant sens dans une action collective commune), la coéducation dont Freire (1974) en commente la dimension politique, trouve dans l'alphabétisation son champ d'application le plus vaste.

Pour se mettre en place et fonctionner, la relation pédagogique se module en fonction d'un certain nombre de critères, mouvants ou interactifs, qui font qu'elle change, se modifie ou évolue de manière constante au sein d'un même groupe. Le type d'intervention et le style pédagogique employé, les situations à prendre en compte pour la formation, la communication formateur/formé et les différents processus d'interaction au sein du groupe en font des éléments qui la fondent, la composent et déterminent son fonctionnement. Sans oublier le contexte d'enseignement et les modèles institutionnels auxquels le formateur se doit de se référer. Le tout se constituant en ce que Postic (1979) nomme un dialogue éducatif donnant sens à la relation éducative et déterminant sa dynamique et sa nature.

#### **4.4.2 Relation éducative en contexte d'éducation des adultes**

Comme nous l'avons précisé plus haut, nous pouvons porter plusieurs regards sur la relation éducative, nous pouvons la considérer sous l'angle de l'aspect individuel ou collectif de l'activité. Cette dimension individuelle ou collective est indissociable et en interaction dans le processus d'apprentissage. La relation pédagogique n'est pas seule en action, particulièrement en alphabétisation où formellement ou non, la pratique du formateur "déborde" du cadre éducatif face à des publics souvent en difficulté personnelle, sociale, familiale ou professionnelle. La relation éducative qui se développe alors est basée sur l'ensemble des rapports sociaux établis entre le formateur et l'apprenant avec la finalité suivante: l'atteinte d'objectifs éducatifs. Cette relation est centrale dans le processus éducatif.

#### **4.5 Les différents regards du formateur sur l'apprenant**

Prenant pour appui les trois grandes fonctions de la formation – la fonction politique, de conseil ou pédagogique –, le regard que le formateur posera sur les apprenants sera modulé en fonction de la vision qu'il a de la formation (De Witte, 1989). Sa posture sera alors orientée en fonction d'une perspective:

- De transmission: centrée sur le contenu à enseigner;
- D'apprentissage: centrée sur la progression pédagogique et l'apprentissage par la pratique;
- De développement cognitif: centrée sur l'apprenant et son mode de fonctionnement pédagogique;
- De réalisation de soi: centrée sur le processus de transformation et de motivation;
- De réforme sociale: centrée sur le développement du sens critique et la prise de distance, sur la construction du collectif par l'individuel (Pratt, 1998).

La perspective retenue par le formateur pourrait également être adaptée aux caractéristiques individuelles ou collectives des apprenants. En alphabétisation, il existe une diversité d'apprenants, qui peuvent être perçus soit à titre de sujet, possédant des savoirs et des compétences multiples (Lenoir, 1998). Ils peuvent aussi être identifiés sous la forme de groupe; pour les formateurs d'adultes, le groupe est « un espace et un temps de socialisation, de convivialité et d'échanges, engendrant des apprentissages collectifs » (Bouyssières, 2006, n.p.) ou des réapprentissages. Ce que confirme Lenoir (1998) en précisant cependant qu'il est également perçu comme une contrainte, comme un espace déstabilisant, mais en rien contradictoire avec une tout aussi nécessaire recherche de l'individualisation. Si en règle générale les formateurs sont à l'aise face aux groupes, certains avouent avoir le trac ou s'y refusent. Ainsi, les perceptions de l'apprenant qu'entretiennent les formateurs viennent se croiser avec celles des pratiques.

Le formateur choisira une posture différente selon les situations afin de combler l'écart entre la réalité et sa vision de formation. Les groupes de plus en plus hétérogènes que rencontrent les formateurs en alphabétisation viennent ajouter aux difficultés d'application de la pédagogie différenciée, propre à ces groupes (Kramsch, 1984). Il a donc à composer avec une réalité complexe où ses fondements éducatifs et pédagogiques doivent s'articuler avec de nombreux autres éléments, dont l'institution dans laquelle il exerce et ses politiques, les contraintes organisationnelles, financières ou politiques et sa propre réflexion sur ses pratiques.

**Autrement dit...**

- √ La relation éducative se présente sous la forme d'une dynamique relationnelle, constitutive de l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre le formateur et les apprenants, avec pour finalité des objectifs éducatifs.
- √ Les pratiques en éducation des adultes se construisent autour de deux grands axes, didactique et pédagogique dans une perspective d'instrumentation de l'adulte apprenant.

#### **4.6 Vers l'élaboration d'une nouvelle grille de lecture des pratiques éducatives des formateurs d'adultes**

Le choix des deux modèles pédagogiques présentés plus haut, celui de Lenoir (1991) et Lesne (1994), positionnés dans des contextes épistémologiques différents, se veut à la fois une manière d'amorcer un questionnement sur la multiplicité des regards tournés vers un acte, celui d'amener les apprenants à apprendre dans une « pratique entièrement destinée à assurer la pleine réussite de tous » (Bru, 1997, p. 3). Il s'agit plus spécifiquement, dans le cadre de la réflexion que nous menons, de l'acte d'enseigner. Après avoir défini les perceptions, présenté les deux modèles pédagogiques retenus et les éléments constitutifs des pratiques des formateurs d'adultes, nous proposons maintenant le modèle de lecture des pratiques qui en a découlé.

### **5 MODELE DE LECTURE DES PRATIQUES EN FORMATION DES ADULTES**

Nous appuyant sur les deux modèles pédagogiques précédents, nous présentons une nouvelle grille de lecture des pratiques en formation des adultes; modèle construit selon une combinatoire à partir de différents modèles. Nous justifions du choix du modèle de l'intervention éducative proposé initialement comme modèle d'intervention en milieu scolaire en faisant l'hypothèse suivante: les enseignants en alphabétisation, à l'emploi en centre de formation des adultes, relèvent majoritairement d'une formation initiale orientée vers l'éducation en milieu scolaire et le modèle scolaire peut constituer le modèle de référence sur lequel ils fondent leur pratique.

## 5.1 Le modèle de lecture des pratiques des formateurs, issu du modèle de Lenoir et de Lesne

Suite à l'analyse des modèles de Lesne (1997) et Lenoir (1991), nous avons relevé que les perceptions des formateurs ne sont pas formellement prises en compte dans l'élaboration de ces modèles pédagogiques et en particulier, celles qu'ils ont des apprenants (sujets ou groupes). Pourtant, il s'agit d'une approche difficile à éviter pour qui agit dans la formation. En effet, le degré de cohérence entre le modèle pédagogique qui sera retenu par le formateur et celui qui s'exerce dans la réalité de sa classe, est en étroite relation avec la manière dont il perçoit la situation de formation (Baillauquès, 2001). Plus particulièrement, pour un même objectif et un même modèle de référence, lors d'observations portant sur les pratiques d'enseignement, des configurations différentes apparaissent d'un formateur à l'autre et d'un moment à l'autre (Bru, 2006), confirmant une non-exclusivité du rapport à un modèle particulier et appuyant l'idée que la pratique « relève d'autres facteurs externes et internes » (*Ibid.*, p. 119).

Tableau 7  
Fondements éducatifs et pédagogiques en formation des adultes

		Orientations	Modèles	Formes
Fondements éducatifs et pédagogiques	Rapport au savoir	Rapport au monde	Significatif Actif Temporel	Situationnelle
		Rapport à soi-même		Relationnelle
		Rapport aux autres		Sociale Identitaire
	Modèles de pédagogie	Comportementaliste	De l’empreinte Transmissif	Magistrale
		Humaniste	Constructiviste	Active Non directive
		Critique	Dialogique Béavioriste	Participative Découverte
		Médiation	Interstructuration cognitive	Recherche interactive
	Sens et nature de la relation éducative	Réciprocité	Dynamique relationnelle	Langage Médiation
		Interaction		
		Communication		
	Perceptions du formateur sur l’apprenant	Sujet	Socialisation Insertion Professionnalisation	Autoformation Tutorat
		Groupe	Scolaire Espace de pratiques Lieu de socialisation	Coformation Échanges Coopération

Nous avons privilégié quatre entrées, le rapport au savoir, les modèles de pédagogie, le sens et la nature de la relation éducative et les perceptions du formateur sur l’apprenant comme systèmes organisateurs des perceptions de la pratique. Pour penser sa pratique, le formateur mobilise différents angles qui en représentent l’ancrage. Les savoirs mobilisés peuvent être théoriques, méthodologiques ou pratiques (Maubant, 2004) et l’entrée qui sera favorisée orientera l’approche pédagogique. Le choix de certaines perspectives ou certains modèles donne la possibilité au formateur de transmettre savoirs et également valeurs, qui sont une des composantes de la relation pédagogique dans les métiers relationnels (Chouinard, Couturier et Lenoir, 2009).

Les trois principales caractéristiques des modes de travail pédagogiques de Lesne (1994) – la logique du travail pédagogique, le rapport au savoir et le rapport au pouvoir –, ont été reconsidérés sous l’angle de trois axes: l’axe “former pour la logique du travail”, l’axe “apprendre pour le rapport au savoir” et l’axe “formateur-apprenant” pour le rapport au pouvoir. Ces trois axes sont posés, dans le cadre de notre modèle, sous l’angle du rapport au savoir, des modèles de pédagogie et de la nature de la relation éducative. Ils ont cependant été élargis à d’autres perspectives théoriques. Nous avons retenu certains éléments des modes de travail, en particulier ceux qui se croisaient avec des éléments des modèles de l’intervention éducative de Lenoir (1991), notamment en termes d’orientation, modèle ou forme.

Le rapport au savoir se décline sous trois entrées: celle du rapport au monde, du rapport à soi-même et du rapport aux autres (Charlot, 2002; Ferry, 1983). Les modèles qui s’y rattachent peuvent être significatifs, actifs ou temporels, et avoir une forme situationnelle, relationnelle, sociale ou identitaire. Les modèles de pédagogie peuvent être orientés selon une vision comportementaliste (Skinner, 1979), humaniste (Claparède, 1931), critique (Shor, 1986) ou réaliste: le modèle de pédagogie comportementaliste se caractérise par un mode de type transmissif, sous une forme magistrale; le modèle humaniste par un mode de type constructiviste sous une forme non directive; le modèle critique répond à un mode de type dialogique dont les formes peuvent être participatives, de découverte ou de médiation; enfin, le modèle de la médiation s’articule à un mode de type d’interstructuration cognitive (Lenoir, 2009).

L’angle de la médiation, comme modèle pédagogique, sera perçu non pas dans une perspective instrumentaliste mais « centrée sur la dynamique des individus dans leurs rapports sociaux et ayant pour objet la réalisation de l’être humain en société » (Lenoir, 2009, p. 18). Les travaux en cours de Villemagne<sup>22</sup> vont d’ailleurs tout à fait dans ce sens,

---

<sup>22</sup> Villemagne, C. (ap). *Alphabétisation des adultes et éducation relative à l’environnement: favoriser l’implication sociale et environnementale des adultes dans leur milieu*. Recherche financée par le Fonds Québécois de Recherche sur la société et la culture (FQRSC) - Programme d’établissement de nouveaux chercheurs du FQRSC - 2008-2011.

intégrant l’alphabétisation et l’éducation relative à l’environnement au sein d’un programme éducatif destiné à des personnes adultes. Deux types de médiations qui se rencontrent sont en œuvre: la médiation cognitive, liant le sujet apprenant à l’objet de savoir; et la médiation pédagogique-didactique, liant le formateur à la médiation cognitive (Lenoir, 2009). Dans le cadre de la médiation cognitive, le sujet construit une réalité dans un cadre culturel, spatial et temporel, dans un processus d’apprentissage qui en est aussi un d’objectivation. Et porteuse du désir de savoir du formateur, la médiation pédagogique-didactique fait appel à la fois aux dimensions psychopédagogiques « (le rapport aux [apprenants]) et aux dimensions didactiques (le rapport au savoir/de savoirs) afin de mettre en œuvre les conditions jugées les plus propices à l’activation par [l’apprenant] du processus de médiation cognitive» (*Ibid.*, p. 22).

La troisième entrée est celle de la nature de la relation éducative; elle se réalise dans une orientation de réciprocité (Leclercq, 2002), d’interaction ou de communication sous un modèle de dynamique relationnelle et sous une forme de type langage ou médiation (Aumont et Mesnier, 1992). Enfin, les perceptions qu’a le formateur de l’apprenant s’exercent soit sur le sujet ou le groupe. Lorsqu’elles concernent le sujet, elles peuvent le percevoir sous l’angle de la socialisation, de l’insertion ou de la professionnalisation dans une forme d’autoformation ou de tutorat. Sous l’angle du groupe, les modèles peuvent être de type scolaire, espace de pratiques ou lieux de socialisation sous la forme de coformation, d’échanges ou de coopération (Solar, 2001).

Les deux modèles sur lesquels nous avons appuyé notre proposition d’une nouvelle grille de lecture des pratiques des formateurs d’adultes, ancrés l’un en France l’autre dans la réalité québécoise, nous ont permis de faire des liens entre deux modèles pédagogiques dans les domaines de la formation et de l’éducation.

## **5.2 Des pratiques d’enseignement conditionnelles**

Nous proposons, en présentant ainsi les diverses facettes orientant les pratiques, un outil permettant de dresser un portrait des pratiques enseignantes en éducation des

adultes et en alphabétisation « favorisant une réflexion sur la professionnalisation entendue comme une occasion de mieux maîtriser son métier » (Maubant, 2004, p. 216). L'angle le plus mobilisé dans la construction de ces perceptions de la pratique par les formateurs en alphabétisation sera le rapport au savoir avec une interaction forte avec la relation éducative (angle de l'apprenant) dans une perspective d'action conscientisante (Freire, 1974), qui est celle des organismes communautaires et de l'éducation populaire au Québec. L'angle le plus influencé est celui des modèles pédagogiques, face aux pratiques adaptées que doivent mettre en œuvre les formateurs en fonction des groupes (Solar, 2001).

Les choix d'orientation ou de modèle que le formateur fera permettront de dessiner son profil: le professeur pour adultes (pédagogie de transmission ou comportementaliste); l'animateur (pédagogie de l'animation ou humaniste); le praticien-militant (pédagogie critique); ou le praticien intervenant (pédagogie du projet ou médiation) (Jobert, 2002). Nous posons comme hypothèse que le formateur en situation de formation va passer d'un modèle pédagogique à l'autre en fonction de l'apprenant, du groupe ou des objectifs qui seront fixés soit par lui-même, le groupe ou l'apprenant, teinté des perceptions qu'il entretient. Ce que confirment les travaux de Baillauquès (2001), car le degré de cohérence entre le modèle pédagogique retenu, choisi ou préféré et celui qui s'exerce dans la réalité quotidienne, est en relation étroite avec la manière dont le formateur vit en situation la question de l'autorité et du pouvoir, du savoir, du groupe.

Nous proposons de centrer l'attention sur les interrelations dynamiques possibles entre les angles d'entrée et l'ensemble des aspects dimensionnels désignés ci-après.

- Les orientations: cadre dans lequel se déploie l'angle privilégié par le formateur.
- Les modèles: lignes directrices et représentations d'un certain type d'organisation de la situation pédagogique (Sauvé, 1992).
- Les formes: caractéristiques détaillant les différents modèles en fonction des orientations.

En fonction de ce qui précède, nous proposons dans la figure 4 suivante une modélisation du construit des fondements éducatif et pédagogique en formation des adultes et des conditions de mise en place des pratiques, autour de quatre angles: le rapport au savoir, les modèles de pédagogie, la nature de la relation éducative et les perceptions des formateurs. Les visées et les objectifs de la formation, ainsi que les démarches dans lesquelles elle s'insère, peuvent influencer les formes que prendront les pratiques. Les politiques de formation et l'environnement dans lequel elles s'appliquent ainsi que les organismes de formation, peuvent également orienter les pratiques des formateurs.

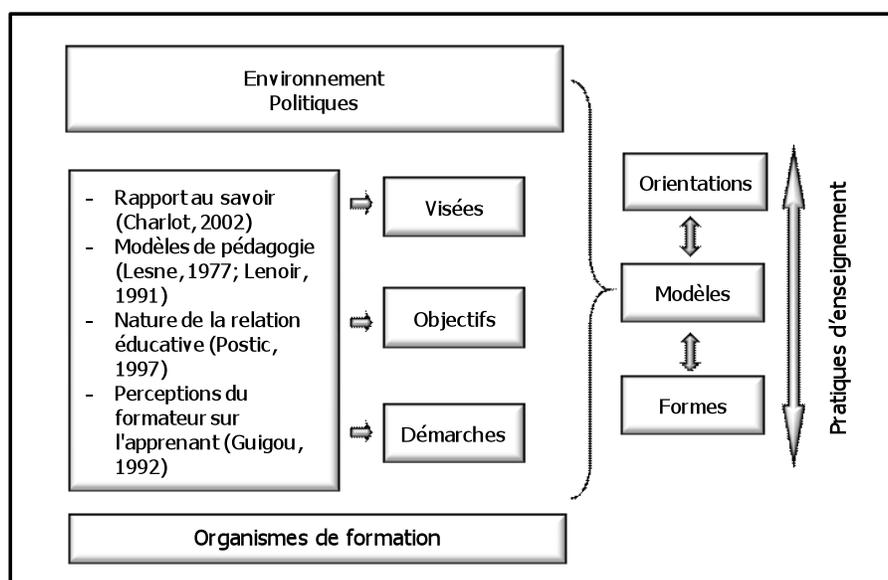


Figure 4- Conditions de mise en place des pratiques en formation des adultes.

Ces quatre entrées, constitutives des fondements éducatifs et pédagogiques des formateurs d'adultes, permettent l'opérationnalisation des pratiques en fonction des orientations, modèles ou formes qui seront privilégiés par les formateurs. L'orientation permet de créer des conditions selon lesquelles modèles et formes pourront jouer un rôle pédagogique structurant. Les modèles n'existent pas à l'état pur dans les pratiques (Lesne, 1994): la logique de l'un d'entre eux domine à un moment donné créant des situations pédagogiques adaptées (il n'existe pas de bon ou de mauvais modèle, chacun

possède sa cohérence propre et ses points forts). Et les formes qu'emprunteront les modèles coloreront la réalisation empirique de l'action pédagogique.

Les pratiques des formateurs ne sont pas forcément reliées à un système organisateur, ils peuvent adopter un discours *politically correct* pour parler de leurs pratiques mais face au concret quotidien des situations sur le terrain, adopter un comportement pédagogique différent de celui énoncé afin de s'adapter à la situation, au groupe ou appliquer le modèle traditionnel, retrouvé en mémoire d'enfance (Baillauquès, 2001). Il peut également y avoir élaboration de la pratique de manière instinctive en alphabétisation, fait d'approximation et s'appuyant sur un dialogue entre le rationnel et l'intuitif. Les pratiques peuvent donc se révéler fluctuantes, dans une perspective d'adaptabilité aux conditions maximales de leur réalisation.

Cette dernière partie clôture le deuxième chapitre de ce mémoire. Nous y avons défini les perceptions et les systèmes les influençant comme autant d'éléments de différence concernant la manière dont les formateurs perçoivent leur profession. Nous appuyant sur deux modèles pédagogiques que nous avons croisés, nous proposons une nouvelle grille de lecture des pratiques des formateurs d'adultes. Ces éléments nous amènent maintenant à présenter nos objectifs de recherche.

## LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Notre recherche s'intéresse aux pratiques d'enseignement des enseignants en alphabétisation dans le cadre de l'éducation des adultes au Québec. Elle vise à apporter une réponse à la **question de recherche** suivante: En quoi les perceptions des pratiques d'enseignement nous parlent du métier de formateur d'adultes ? Pour ce faire, nous cherchons à circonscrire les modalités dans lesquelles elles s'exercent. Il s'agit ici de l'intérêt scientifique d'avoir un aperçu des pratiques des enseignants en alphabétisation et de leurs perceptions de la pratique, compte tenu du tableau général de la formation des adultes appelée à évoluer dans le cadre de l'éducation tout au long de la vie. Le manque de connaissance sur ce groupe professionnel (Solar, 2006, 2009), et en particulier sur leurs pratiques d'enseignement, se heurte à la demande de formateurs dans le domaine de l'éducation des adultes et à leurs besoins de formation afin de répondre de façon appropriée aux besoins de certains groupes de la population; ce qui requiert des connaissances et des compétences au regard des problématiques de ces groupes (Gouvernement du Québec, 2002).

La recherche se situant dans une triple approche – sociopolitique, socioéducative et sociopédagogique –, le cadre conceptuel s'appuie sur l'histoire et les finalités de la formation des adultes, permettant de préciser les fondements de l'histoire des adultes et de l'alphabétisation au Québec, les organismes de formation comme lieux d'exercice des pratiques des formateurs d'adultes et les perceptions de la pratique. L'approche sociopédagogique est abordée par le biais de l'alphabétisation comme objet d'apprentissage, des perceptions de l'intervention en formation d'adultes par les formateurs et d'une modélisation de la pratique des formateurs d'adultes. Afin de situer les perceptions de la pratique, nous proposons de faire dialoguer deux modèles: les modes de travail pédagogique de Lesne (1994) et les modèles de l'intervention éducative (Lenoir, 1991).

L'hypothèse sur laquelle s'appuie notre recherche est la suivante: les pratiques d'enseignement des enseignants en alphabétisation reposent sur trois éléments orientés par les perceptions. Il s'agit de l'objet d'apprentissage (rapport au savoir de l'enseignant), du contexte et des valeurs selon lesquels les enseignants perçoivent les apprenants et de l'interaction avec les apprenants suivant un modèle de pédagogie, ainsi que le sens et la nature de la relation pédagogique engagée avec ces derniers. Si le second chapitre de notre mémoire nous a permis de mieux saisir les fondements théoriques dans lesquels s'ancrent les pratiques en éducation des adultes, la question de recherche initialement posée au premier chapitre demeure: En quoi les perceptions des pratiques d'enseignement nous parlent du métier de formateur d'adultes ? Afin de répondre à cette dernière, les objectifs qui suivent supporteront notre réflexion dans le cadre de la méthodologie proposée dans le chapitre trois qui suit.

L'**objectif général** de notre recherche étant d'avoir une meilleure connaissance des pratiques d'enseignement des enseignants en alphabétisation, les **objectifs spécifiques** suivants seront poursuivis:

- Faire émerger les perceptions des enseignants en alphabétisation sur leurs pratiques de formateur en alphabétisation;
- Établir des liens entre ces perceptions et leurs pratiques éducatives déclarées;
- Mettre à jour une conception du métier de formateur d'adultes.

Afin de rencontrer ces objectifs, une méthodologie de recherche a été mise en place, codification des pratiques considérées comme valides (par des chercheurs seniors) et progressant au même rythme que la recherche (Van der Maren, 1996). Elle reposera sur des outils que nous détaillerons dans la partie suivante, ainsi que la méthode qui a été entreprise.

## TROISIÈME CHAPITRE: MÉTHODOLOGIE

Codification de pratiques considérées comme valides (Van der Maren, 1996), « la méthodologie de la recherche englobe à la fois la structure de l'esprit et de la forme de la recherche et les techniques utilisées pour mettre en pratique cet esprit et cette forme (méthode et méthodes) » (Gauthier, 2003, p. 8). Ce chapitre fait état de la méthodologie privilégiée dans notre recherche. Il débute par la présentation du type de recherche entreprise et du choix méthodologique valorisé qui justifiait d'entreprendre une enquête de terrain. Par la suite seront précisés les caractéristiques du terrain, le profil des participants ainsi que les stratégies de recrutement instaurées. Nous poursuivrons avec la présentation de la grille de lecture des pratiques d'enseignement qui a guidé la conception de l'instrument de mesure et l'analyse des données recueillies. Enfin, nous terminerons en situant les limites de l'étude et soulignerons les considérations éthiques.

Rappelons que notre recherche se situe dans le champ de l'éducation des adultes au Québec. La question à laquelle celle-ci cherche à répondre est la suivante: En quoi les perceptions des pratiques d'enseignement nous parlent du métier de formateur d'adultes ? Elle s'articule autour de l'objectif général qui suit: avoir une meilleure connaissance des pratiques d'enseignement des enseignants québécois en alphabétisation. Ce dernier étant décliné par les trois objectifs spécifiques suivants: 1) mettre à jour les perceptions des enseignants en alphabétisation sur leurs pratiques de formateur en alphabétisation; 2) établir des liens entre ces perceptions et leurs pratiques éducatives déclarées; 3) mettre à jour une conception du métier de formateur d'adultes.

### 1 TYPE DE RECHERCHE

Dans une approche telle que la décrit Poisson (1983), le chercheur « tente plutôt de saisir la réalité telle que la vivent les sujets avec lesquels il est en contact; il s'efforce de comprendre la réalité en essayant de pénétrer à l'intérieur de l'univers observé » (p. 371). Cette approche est celle qui a été privilégiée dans le cadre de la recherche

menée. Elle est de nature qualitative en fonction de la problématique même de notre étude qui visait l'émergence des perceptions, phénomènes non quantifiables (Delorme et Flückiger, 2003; Fournier, 2007).

En sciences humaines, le but premier de la recherche qualitative est de comprendre les phénomènes sociaux par l'entremise de l'étude de groupes d'individus ou des situations sociales. La recherche réalisée est donc de nature qualitative en fonction de deux facteurs principaux, soulevés par Savoie-Zajc (2003), à savoir qu'elle permet l'ancrage dans la réalité des répondants et la prise en compte des interactions des individus entre eux et avec leur environnement. Dans cette perspective, l'objet de recherche peut se définir « comme un creux qu'il s'agit de remplir » (Deslauriers et Kérisit, 1997, p. 90) s'inscrivant dans une problématique de l'avancement des connaissances. La recherche entreprise est dite qualitative, dans le sens où l'instrument de mesure et la méthode utilisée ont été conçus afin de recueillir des données de nature qualitative (entrevues, témoignages, notes de terrain, etc.). Plusieurs aspects la caractérisent: 1) une souplesse d'ajustement pendant son déroulement; 2) sa capacité de s'occuper d'objets complexes et d'englober des données hétérogènes; 3) la capacité de décrire en profondeur des aspects importants de la vie sociale relevant de l'expérience vécue (Pirès, 1997).

La recherche est de type exploratoire, valorisant une démarche inductive visant à combler un espace de savoirs scientifiques, jusqu'ici peu documenté (Van der Maren, 1996). Il s'agit ainsi de baliser une réalité à étudier - celle des pratiques des formateurs en alphabétisation - en choisissant la méthode de collecte de données la plus appropriée pour documenter les aspects de cette réalité en sélectionnant les informateurs aptes à apporter un éclairage sur notre questionnement et la réflexion scientifique entreprise. Elle l'a également été dans la mesure où la structure des informations collectées est essentiellement composée de données textuelles provenant d'un nombre restreint de sujets. Cette méthode privilégie le fait que le comportement humain ne peut se comprendre et s'expliquer qu'en relation avec les significations que les personnes donnent aux choses et à leur action dans une visée compréhensive.

L'orientation de notre recherche accorde une importance majeure au rapport qu'entretiennent les professionnels dans leurs pratiques d'intervention sur le terrain. Tel que le mentionne de Sardan (1995), le matériau empirique ne peut se réduire à des séries statistiques ou à des données produites par le passage de questionnaires standardisés. Afin de pourvoir à cet aspect de la recherche sur le terrain, nous avons eu recours à un échantillon restreint dont les données recueillies ont été analysées selon la méthode de l'analyse de contenu de Bardin, (1977), dont nous énoncerons les particularités à la rubrique 5.

## 2 LE CHOIX DU TERRAIN ET DES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE

Afin de sélectionner la population auprès de laquelle les informations ont été recueillies, nous avons retenu la technique qui s'accordait le mieux avec le but de l'étude et qui tenait compte de manière plus forte des contraintes qui s'exerçaient sur l'échantillon (Fortin, Côté et Filion, 2006).

### 2.1 Le profil des participants

Pour réaliser cette recherche, la participation d'enseignants en alphabétisation travaillant dans les centres d'éducation des adultes a été retenue. La population à l'étude a été définie par des critères d'inclusion, caractéristiques essentielles des éléments de la population (*Ibid.*). Ces derniers sont les suivants:

- Être enseignant;
- Enseigner dans un centre d'éducation des adultes;
- Enseigner en formation de base;
- Enseigner en alphabétisation.

## 2.2 Le recrutement des participants

Fraction d'une population sur laquelle porte l'étude, l'échantillon se devait d'être représentatif, c'est-à-dire qu'en raison de ses caractéristiques, il devait se substituer à l'ensemble de la population cible. Étant donné le degré important d'homogénéité de la population à analyser, l'échantillon pouvait être de taille réduite (Beaud, 2006), ce qui a été le cas. Afin de constituer l'échantillon, les démarches suivantes ont été entreprises et ont suivi cette chronologie: sollicitation auprès de l'ensemble des commissions scolaires (N=61) des 17 régions administratives du Québec à participer à la recherche; invitations effectuées par courriel à la totalité des centres d'éducation des adultes leur demandant d'identifier leurs enseignants en alphabétisation; envoi d'un message par courriel auxdits enseignants; contact par téléphone à ces derniers afin de prendre un rendez-vous pour l'entretien téléphonique. Ce sont 25 commissions scolaires qui ont répondu favorablement. Celles-ci nous ont dirigée directement à 25 centres d'éducation des adultes, et deux d'entre elles nous ont octroyé leur accord à contacter directement leurs enseignants afin de les inviter à participer à la recherche. De ces personnes contactées, sept enseignants (N=7) ont accepté de participer à une entrevue individuelle. Notre échantillon en est un de convenance et est constitué de sujets œuvrant au sein des commissions scolaires suivantes: des Bois-Francs (1 enseignant), de la Capitale (3 enseignants), des Chênes (1 enseignant), du Lac-St-Jean (1 enseignant) et de la Vallée des Tisserands (1 enseignant). Du point de vue du genre, l'échantillon est presque exclusivement féminin (N=5).

### 3 LA MÉTHODE ET L'INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES

Afin de répondre aux objectifs ciblés, nous avons privilégié l'entrevue individuelle semi-dirigée réalisée auprès des sept enseignants, constituant l'échantillon. Le choix de cet instrument répond à deux critères de sélection énoncés par Poupart (1997): l'entrevue est un moyen efficace de recueil d'informations sur les structures et le fonctionnement d'un groupe; il tient compte du point de vue des acteurs. La prise de

données a été effectuée pendant l'hiver 2011 et celles-ci ont été analysées au printemps 2012.

### **3.1 Méthode de collecte de données**

L'échantillon étant composé de sujets répartis géographiquement sur l'ensemble du territoire québécois, l'entrevue téléphonique a été retenue. Cette dernière est considérée en tant que dispositif facilitant « l'interaction verbale animée de façon souple » (Savoie-Zajc, 2003, p. 296) entre des personnes engagées volontairement dans une relation afin de partager un savoir d'expertise, permettant ainsi de dégager une compréhension d'un phénomène d'intérêt. Il s'agissait d'identifier les perceptions des enseignants en alphabétisation à l'égard de leurs pratiques d'enseignement. L'objectif visé est de rendre explicite leur univers professionnel afin d'avoir une meilleure compréhension du contexte dans lequel ils enseignent (*Ibid.*). Enfin, le genre d'entrevue devait répondre aux critères définis par De Ketele et Roegiers (1996), c'est-à-dire permettre la production d'un discours non linéaire et faciliter les interventions verbales tant de la part de l'intervieweur que du répondant. C'est dans cette perspective que l'entrevue semi-dirigée rencontrant ces critères a été privilégiée. Les entretiens ont été effectués de façon directive (au niveau des thèmes choisis), mais aussi non directive (à l'intérieur des thèmes). Ce mode de réalisation permet une liberté d'expression reflétant au mieux la pensée de la personne interrogée dans un court délai (*Ibid.*).

### **3.2 Guide des entrevues semi-dirigées et verbatim d'entrevue**

Un guide d'entrevue a été élaboré et est présenté en annexe B. Il comporte cinq sections. La première section se veut être la fiche d'identification des sujets et réfère à des questions fermées portant sur des renseignements généraux d'ordre professionnel et personnel. Le thème abordé dans la seconde section traite des perceptions (4 questions). Pour sa part, la troisième section questionne les pratiques professionnelles (4 questions). Quant à la quatrième section, elle s'intéresse aux pratiques pédagogiques et didactiques utilisées (3 questions). Enfin, la cinquième section fait foi du rapport au savoir et aux

savoirs de l'enseignant en alphabétisation (4 questions). Les verbatim de ces entrevues individuelles constituent le corpus et a fait l'objet d'une analyse de contenu.

### **3.3 Validation du guide d'entrevue**

Avant de commencer les entretiens, nous avons validé le guide d'entrevue en consultant d'abord des experts dans ce domaine, soit des professeurs-chercheurs, afin d'obtenir un éclairage pertinent sur les notions abordées dans le souci que celles-ci nous permettent de circonscrire adéquatement l'objet d'étude questionné. Puis, nous avons présenté le guide dans le cadre de l'activité pédagogique EDU-701 Méthodes de recherche, dispensée à l'Université de Sherbrooke auprès d'une cohorte d'étudiants inscrits au doctorat. Ces deux démarches ont permis de valider la signifiante des questions, l'adéquation de leur formulation, mais également de donner des exemples de réponses permettant ainsi de susciter le type de données escomptées.

### **3.4 Déroulement de l'entretien**

Avec l'accord des directions des centres d'éducation des adultes impliqués, tel que mentionné en amont, les enseignants ont été contactés par courriel et par téléphone afin de connaître leurs disponibilités. Des rendez-vous individuels respectant leurs choix horaires ont été fixés. Dès le début de chacun des entretiens, chaque sujet a été invité à donner son consentement éclairé à participer à cette recherche et à accepter que ses propos soient enregistrés, ce à quoi tous les participants ont adhéré. Chaque entretien a duré environ 45 minutes. Le canevas d'entretien a été établi et a été fidèlement suivi pour chacun des participants.

### **3.5 Méthode de consignation des données**

Les entretiens ont été enregistrés afin de recueillir le plus fidèlement possible les propos émis. Par la suite, les enregistrements ont été transcrits. La collecte des données a

débuté en novembre 2011 et a été répartie sur deux semaines afin de respecter la disponibilité des personnes ayant accepté de participer à la recherche.

#### 4 PROCÉDURES D'ANALYSE ET DE TRAITEMENT

La procédure d'analyse privilégiée est l'analyse de contenu, convenant à l'étude du non-dit et de l'implicite (Quivy et Van Campenhout, 1995). Elle répond ainsi aux objectifs de la recherche visant à mettre à jour les perceptions des enseignants en alphabétisation sur leurs pratiques de formateur en alphabétisation et ainsi, d'établir des liens entre ces perceptions et leurs pratiques éducatives déclarées.

##### 4.1 L'analyse de contenu

L'analyse de contenu peut se définir comme un ensemble de démarches méthodologiques recourant à des méthodes et des techniques utilisées en fonction d'interpréter des documents dans le but d'en créer un sens (Mucchielli, 1996). S'appuyant sur des procédures d'échantillonnage, de décomposition, de codage, de corrélation, de comparaison et de mise en relation, l'analyse de contenu a pour finalité de faire émerger les propriétés cachées d'un corpus. La mise en lumière de ces propriétés permet d'inférer sur la manière dont les propos tenus font sens dans un contexte donné. Bardin (2007) définit l'analyse de contenu comme « un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages » (p. 42). Il s'agit plus précisément de mettre au jour des règles implicites qui élaborent le sens décrit à partir du discours (Sabourin, 2006). Dans le cas qui nous intéresse ici, les critères de l'analyse des perceptions de la pratique des formateurs en alphabétisation ont été établis par les définitions données des perceptions dans la documentation scientifique ainsi que des éléments constitutifs des pratiques des formateurs issus du cadre conceptuel. Les rubriques catégorielles de la grille d'analyse ont permis de préciser la mise en œuvre de ces critères.

Bardin (1977) précise que l'analyse de contenu a deux fonctions: l'une est heuristique et l'autre d'administration de la preuve. Toujours selon cette auteure, la fonction heuristique permet d'enrichir le tâtonnement exploratoire, à savoir d'ouvrir la voie à la découverte. Il s'agit d'une analyse de contenu "pour voir". Émergeant d'hypothèses sous forme de questions ou d'affirmations provisoires, servant de lignes directrices, la fonction d'administration de la preuve fait appel à la méthode d'analyse systématique, les infirmant ou les confirmant. Il s'agit ici de l'analyse de contenu "pour prouver". Ces deux fonctions de l'analyse peuvent s'avérer complémentaires, en particulier lorsqu'elle s'applique à un domaine ou à un type de message peu exploré. Elles interagissent alors, l'une renforçant l'autre (*Ibid.*). Dans le cadre de notre recherche, il s'agissait d'une part, de s'appuyer sur la documentation scientifique par rapport aux pratiques en alphabétisation des adultes et d'autre part, de vérifier les divers questionnements exprimés dans la problématique et le cadre conceptuel.

Rappelons que « l'analyse de contenu regroupe l'ensemble des démarches visant l'étude des formes d'expression humaines » (Sabourin, 2006, p. 360) et réunit l'ensemble des productions faisant office de communications. Pour cette recherche, nous avons utilisé l'analyse de discours permettant plus précisément une analyse d'entretiens par la méthode d'investigation spécifique privilégiée.

## 4.2 Description analytique

Fonctionnant par procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, l'analyse de contenu vise le traitement de l'information contenue dans les messages. Cependant, elle ne se limite pas toujours au contenu, mais prend aussi en compte "le contenant"; elle peut être une analyse des "signifiés" mais également une analyse des "signifiants" (Bardin, 1997). Les procédures auxquelles l'analyse de contenu réfère sont fonction des règles selon lesquelles doivent obéir les catégories du "découpage" de la communication. En ce qui concerne notre recherche, nous avons analysé les contenus directement rattachés aux pratiques des sujets interrogés ainsi qu'à leurs perceptions à l'égard de la pratique. L'analyse catégorielle pratiquée a impliqué une

« intention d'analyse dépassant la stricte synthèse du contenu du matériau analysé et tentant d'accéder directement au sens [...] » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 234). Nous avons délimité des unités de codage et en cas d'ambiguïté, des unités de contexte permettant une meilleure compréhension de la signification des items découpés. C'est la classification des unités de codage à l'intérieur de la grille catégorielle, selon les critères de celle-ci, qui a permis de respecter le principe d'objectivité. Les unités de codage pour cette recherche ont été les thèmes retenus dans le guide d'entrevue.

### 4.3 Le but de l'analyse de contenu

Le but de l'analyse de contenu est « l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production (ou éventuellement de réception), à l'aide d'indicateurs » (Bardin, 1997, p. 43). Par inférence, il est entendu un « mode de raisonnement qui consiste à tirer une conséquence ou une conclusion logique d'un ensemble de données matérielles (objets), conceptuelles (idées) ou linguistiques (mots, énoncés, phrases, sens) » (Legendre, 2005, p. 770). Le chercheur amorce le traitement des messages afin d'inférer<sup>23</sup> des connaissances. Cet aspect inférentiel de l'analyse de contenu fonde ainsi son unité et sa spécificité. Charnière entre la description, première étape nécessaire de l'analyse (l'énumération, résumée après traitement des caractéristiques du texte) et l'interprétation (la signification accordée à ces caractéristiques), l'inférence est la procédure permettant le passage, explicite et contrôlé, de l'une à l'autre (Bardin, 1997).

En guise de synthèse, nous retenons cette définition de l'analyse de contenu:

Un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages. (*Ibid.*, p. 47)

---

<sup>23</sup> Déduire de manière logique.

#### **4.4 Les étapes de l'analyse de contenu**

L'analyse de contenu s'organise autour de trois phases chronologiques se produisant comme suit: la préanalyse (étape préliminaire d'analyse du matériel afin d'en extraire les données), l'exploitation du matériel et le traitement des résultats (Bardin, 1997; Van der Maren, 1996).

##### **4.4.1 Première phase: la préanalyse**

La phase d'organisation correspond à une période d'intuitions ayant pour objectifs l'opérationnalisation et la systématisation des idées de départ menant à un plan d'analyse. Elle comporte trois missions: a) le choix des documents à soumettre à l'analyse; b) la formulation des hypothèses et des objectifs; c) l'élaboration des indicateurs sur lesquels appuyer l'interprétation terminale (Bardin, 1997). Elle vise l'organisation et la constitution d'un corpus répondant aux critères d'exhaustivité, de représentativité, d'homogénéité et de pertinence. Dans le cadre de notre recherche, les documents soumis à l'analyse correspondent aux verbatim des entretiens réalisés lors de la collecte de données, le tout constituant le corpus. Les objectifs spécifiques identifiés dans le cadre conceptuel découlent de définitions théoriques des pratiques et des perceptions: identifier les perceptions des enseignants en alphabétisation sous-jacentes à leurs pratiques et les influences sur ces pratiques; rechercher les liens entre les perceptions qu'ils ont de leur activité professionnelle et leurs pratiques déclarées.

##### **4.4.2 Deuxième phase: l'exploitation du matériel**

La seconde phase se décuple en deux étapes clés: l'opération de catégorisation consiste en l'élaboration ou en l'application d'une grille de catégories, c'est-à-dire des rubriques rassemblant des éléments ayant des caractères communs sous un titre générique; et en la classification des données du corpus dans celles-ci (*Ibid.*). Il s'agit donc en première étape, de la classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis d'un regroupement par genre (analogie) d'après des critères définis afin de fournir, par condensation, une représentation simplifiée des données brutes

(*Ibid.*). En deuxième étape, correspondent le codage et le comptage des unités où sont appliquées les catégories au corpus en complétant la grille d'analyse. La réalisation de cette grille a nécessité de définir des catégories d'analyse. Les concepts de perception et de pratique établis dans le cadre conceptuel nous ont permis de définir des regroupements thématiques. À partir de ces derniers, nous avons établi des catégories constitutives de notre grille. Cette grille est construite par le croisement de deux axes principaux de notre recherche, correspondant aux pratiques des formateurs et aux perceptions qu'ont ces derniers par rapport à leurs pratiques. Pour ce faire, deux modèles pédagogiques ont été retenus, celui de Lesne (1994) et celui de Lenoir (1991). Une analyse préliminaire du corpus nous a permis de valider la grille d'analyse catégorielle et de procéder à certains ajustements de cette dernière.

L'analyse catégorielle constitue une phase systématique de l'analyse de contenu. Il s'agit d'un découpage du contenu en unités de sens et en leur codage, aboutissant au dénombrement (ou à l'absence) d'items de sens. Ces unités sont ensuite catégorisées selon notre grille catégorielle prédéfinie. Cette étape permet d'obtenir des réponses aux questions de la vraisemblance (fidélité) et de la pertinence (validité) des données (Van der Maren, 1996).

#### **4.4.3 Troisième phase: le traitement des données**

La troisième phase, qui correspond au traitement des données, se réalise en deux étapes: la première permettant d'établir une vision d'ensemble avec le portrait des résultats dans les diverses catégories; et la seconde favorisant la mise en relief des informations apportées par l'analyse. Pour notre recherche, cela a consisté en une description qualitative des extraits codés prenant en compte des éléments de fréquence, sans pour autant référer à un comptage systématique. L'absence de contenu dans des catégories a été considérée comme signifiant. À cet effet, Bardin (1997) précise que la présence ou l'absence de "noyaux de sens" composant la communication peuvent signifier quelque chose pour l'objectif analytique choisi.

La deuxième étape a consisté à construire de nouvelles relations et de nouvelles synthèses, plus abstraites (Van der Maren, 1996). C'est l'étape d'inférence, procédure permettant le passage – explicite et contrôlé – entre la description, c'est-à-dire l'énumération résumée après traitement des caractéristiques du texte, et l'interprétation, soit la signification accordée à ces caractéristiques (Bardin, 1997). Pourtois et Desmets (2007) précisent que les indicateurs peuvent être d'ordre sémantique (par ex. la fréquence d'apparition d'un thème) ou linguistique (par ex. l'ordre de succession des éléments signifiants) ou paralinguistiques (par ex. l'intonation). Il s'agissait de détecter et faire émerger le “non-dit” des textes.

Cette troisième phase s'est vue complétée par l'interprétation des données descriptives et inférées. Elle a permis l'utilisation des résultats de l'analyse à des fins théoriques ou pragmatiques (Bardin, 1997). Ainsi, il nous été rendu possible de relier les résultats (données traitées et organisées) à la question de recherche, aux composantes du cadre conceptuel et aux objectifs spécifiques de manière à apporter réponse à l'objectif général de recherche. Il s'agit ici d'un effort d'interprétation interagissant entre deux pôles, d'une part l'objectivité, et d'autre part la subjectivité (*Ibid.*). Cette phase de l'analyse visait à construire un discours qui a du sens, à effectuer des inférences ainsi que des interprétations. L'ensemble des phases a mené à une description et à la discussion des résultats. Les résultats obtenus permettant d'analyser les effets des perceptions des formateurs sur leur pratique professionnelle.

En somme, la nature de l'analyse est qualitative et réfère à l'analyse de contenu. Les documents utilisés dans le cadre de cette dernière proviennent de verbatim d'entretiens qui ont été réalisés auprès de sept formateurs en alphabétisation, cette population constituant l'échantillon qui a été retenu.

#### **4.5 La grille de lecture des pratiques**

La présente section fait état de la grille d'analyse. Tel que mentionné en amont, afin de concevoir cette dernière, deux modèles pédagogiques ont été croisés, soit celui de

Lesne (1994), modèle initial des plus anciens conçu spécifiquement pour l'éducation des adultes (Hébrard, 2004), et le modèle de l'intervention éducative proposé par Lenoir (1991). Cette grille est présentée en annexe C.

Le choix de ces modèles, positionnés dans des contextes épistémologiques différents, se veut à la fois une manière d'amorcer un questionnement sur la multiplicité des regards tournés vers le fait d'amener les "apprenants à apprendre", dans une « pratique entièrement destinée à assurer la pleine réussite de tous » (Bru, 1997, p. 3). Plus spécifiquement, dans le cadre de la réflexion que nous avons menée, les pratiques d'enseignement étaient au cœur du regard que nous avons porté sur le formateur face à un groupe d'apprenant en alphabétisation.

Afin de réaliser l'analyse des verbatim, les thèmes qui suivent ont été retenus: l'émergence des perceptions de la pratique et de l'apprenant, les pratiques professionnelles, les pratiques pédagogiques et didactiques ainsi que le rapport au savoir et aux savoirs de l'enseignant en alphabétisation. Chaque thème est constitué selon le cas, de trois à quatre catégories. De manière générale, le thème est utilisé « comme unité d'enregistrement pour des études de motivations, d'opinions, d'attitudes, de valeurs, de croyances, de tendance, etc. » (Bardin, 1997, p. 104). Pour leur part, chacune des catégories est définie par des indicateurs. Un travail préparatoire a été effectué, portant sur le choix des indices en fonction des thèmes. Nous avons ensuite procédé « à la construction d'indicateurs précis et fiables » (*Ibid.*, p. 99) qui ont guidé l'analyse de contenu. Une première analyse du texte a permis le repérage de nouveaux indices qui ont permis la construction d'indicateurs complémentaires. Nous présentons dans l'annexe C la grille d'analyse qui fonde l'analyse de contenu menée.

Chaque catégorie a été analysée au regard des objectifs spécifiques: faire émerger les perceptions des enseignants sur leurs pratiques de formateur en alphabétisation; établir des liens entre ces perceptions et leurs pratiques éducatives déclarées; et mettre à jour une conception du métier de formateur d'adultes. Notre intérêt portant sur les

pratiques d'enseignement, les éléments suivants concernant les pratiques ont été relevés: perceptions de la pratique et déclaration sur ces pratiques.

La méthodologie mise en œuvre dans le cadre de cette recherche vise l'émergence des perceptions de la pratique des formateurs d'adultes et l'identification des liens entre celles-ci et les pratiques d'enseignement. Il s'agit donc d'une analyse des pratiques déclarées et d'une analyse conceptuelle. L'analyse des pratiques déclarées a favorisé l'émergence des perceptions et l'identification des pratiques des enseignants. Pour sa part, l'analyse conceptuelle a permis de cibler des pistes d'exploitation qui ont orienté la méthode de recherche. La transmission des résultats aux enseignants participants pourra favoriser une analyse réflexive (Schöen, 1994) de leurs activités. La figure 5 présente le schéma de la méthodologie utilisée dans le cadre de notre recherche.

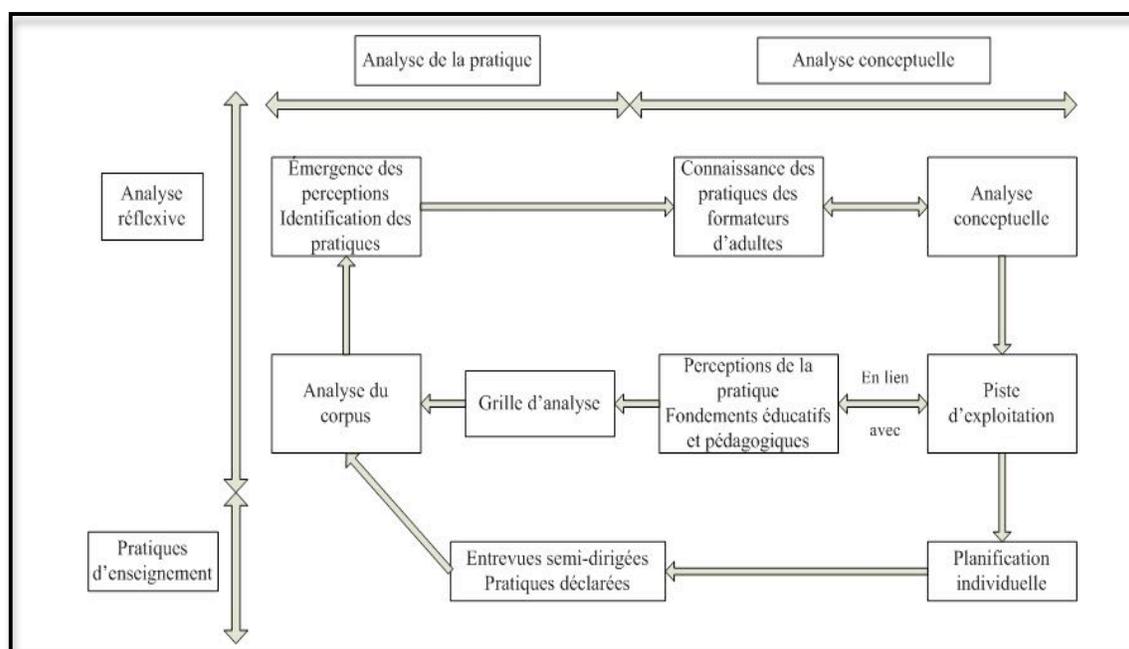


Figure 5- Schéma de la méthodologie utilisée, inspiré de Hasni (2005)<sup>24</sup>.

<sup>24</sup> Ce schéma de la méthodologie s'inspire de celui utilisé dans le cadre de la recherche suivante: Hasni, A., Lenoir, Y. et Larose, F. (2005). *L'enseignement et l'apprentissage de concepts scientifiques et technologiques; représentations et pratiques d'enseignantes et d'enseignants dans le cadre d'une recherche action*. Recherche subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), 2005-2008.

Ancrage de la méthodologie, l'analyse conceptuelle a permis de repérer des pistes d'exploitation (les thèmes) qui ont favorisé l'émergence des perceptions et l'identification des pratiques des enseignants lors de l'analyse du corpus. Articulant analyse conceptuelle et analyse de la pratique, cette méthodologie permet la proposition de pistes d'amélioration ou la détermination de nouveaux objets d'analyse.

## 5 LIMITES DE L'ÉTUDE

La principale limite de cette recherche est à l'égard du nombre peu élevé de participants (N=7) qui ne permet pas la généralisation des résultats. Le choix des participants a été fait en vue d'approfondir la compréhension que nous avons de la profession de formateur d'adultes, et non en fonction de la possibilité d'en tirer des résultats statistiquement significatifs. Pour sa part, l'entrevue semi-dirigée comporte en elle-même ses limites (Savoie-Zajc, 2003) par la crédibilité des informations divulguées, un blocage de la communication, l'attitude du chercheur ainsi que le risque de réification des idées du participant.

## 6 CONSIDÉRATIONS D'ORDRE ÉTHIQUE

Dans le cadre de cette recherche, pour laquelle le comité éthique de l'Université de Sherbrooke a délivré une attestation de conformité, trois principes ont été respectés: le consentement libre et éclairé, le respect de la dignité du sujet et celui de sa vie privée (Van Der Maren, 2003). L'anonymat des personnels enseignants a été garanti (codage non nominatif et prénoms fictifs pour la présentation des résultats). Une autorisation d'enregistrement de l'entrevue, pour retranscription, a été demandée aux participants concernés, à laquelle ils ont adhéré.

Après avoir fait état dans ce chapitre de la méthodologie que nous avons utilisée, nous allons maintenant présenter les résultats obtenus suite à l'analyse des données.

## QUATRIÈME CHAPITRE: PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre fait état des résultats issus du traitement provenant de l'analyse de contenu des données recueillies auprès des enseignants en alphabétisation ayant accepté de collaborer à cette recherche. Nous débutons cette partie par une description de l'échantillon, puis nous poursuivons avec la présentation des résultats. Ils sont proposés par thèmes, suivant en cela la grille d'analyse présentée dans la partie 3.

### 1 DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

Au Québec, les commissions scolaires (CS) desquelles dépendent les centres d'éducation des adultes sont réparties par régions, qui s'élèvent au nombre de 17 et comportent, selon les données de 2007-2008<sup>25</sup>, 189 centres. Six centres ayant accepté de participer à cette recherche, nous en présentons maintenant l'échantillon et les données sociodémographiques, et poursuivons avec un aperçu des centres et de leur situation géographique.

#### 1.1 Données sociodémographiques

L'échantillon est constitué de sept personnes: il est composé majoritairement de femmes (N=6), soit 86 % et un homme. Trois personnes sont âgées entre 40 et 49 ans, deux personnes entre 50 et 59 ans, une entre 30 et 39 ans, et une autre entre 18 et 29 ans. Nous présentons dans le tableau suivant les données faisant le portrait personnel et professionnel des enseignants participants.

---

<sup>25</sup> Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport procède actuellement à une mise à niveau de ses systèmes informatiques et aucunes données plus récentes ne sont disponibles pour le moment.

Tableau 8  
Portait personnel et professionnel des enseignants participants

Sujets	1	2	3	4	5	6	7
Sexe	F	F	F	F	H	F	F
Tranche d'âge	50-59	30-39	50-59	40-49	40-49	40-49	18-29
Nombre total d'années d'enseignement	21 et +	11-15	21 et +	16-20	5 et -	21 et +	5 et -
Statut actuel	permanent	précaire	permanent	précaire	précaire	précaire	précaire
Date d'entrée en fonction à la CS actuelle	1989	2001	1982	2000	2006	1991	2010
Nationalité	CND	CND	CND	CND	CND	CND	CND

L'expérience en enseignement est de 21 ans et plus pour trois personnes (3/7=43 %), une personne entre 16 et 20 ans, une personne de 11 à 15 ans et deux personnes (2/7=29 %) de 5 ans et moins. Leur statut actuel au sein de la commission scolaire dans laquelle ils travaillent est précaire pour la majorité des personnes (5/7=72 %). Leur présence au sein de la CS dans laquelle ils travaillent actuellement s'étend entre 1982 et 2010 pour la plus récente. Enfin, la totalité des enseignants est de nationalité canadienne. Les formations suivies par les enseignants, au titre de la formation initiale ou continue, et les professions exercées avant d'être enseignant en alphabétisation, sont présentées dans le tableau ci-après.

Tableau 9  
Formation initiale et continue des enseignants participants et professions exercées

Sujets	Dernier diplôme obtenu	Formations suivies	Professions exercées
1	Certificat pédagogie	-----	Enseignante dans des programmes spéciaux
2	Baccalauréat d'enseignement au préscolaire et au primaire (BEPP)	Ateliers AQETA	Enseignante en francisation
3	Maîtrise en orientation	DES Certificat d'enseignement aux adultes	Éducatrice spécialisée (personnes handicapées)
4	Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale (BAS)	Certificat enfance inadaptée	Enseignement préscolaire (Montessori), Formation aux adultes Agente de vie syndicale
5	Maîtrise en enseignement	Bac en linguistique Majeure enseignement Français langue étrangère (FLE) Mineure littérature québécoise	Formateur Éducateur Moniteur
6	Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale (BAS)	Informatique Outils pédagogiques Approches auditifs-visuels	Théâtre, maison des jeunes, travail de rue agente de communication
7	2 <sup>e</sup> c. orthopédagogie	Homophobie en milieu scolaire ABC Boom Ateliers correction Sentiment efficacité personnel	Suppléance secteur jeunes

Leur dernier diplôme obtenu est au niveau du 2<sup>e</sup> cycle pour trois d'entre elles: une personne en orthopédagogie, une en orientation et une autre en enseignement. Trois personnes détiennent un baccalauréat: deux ont un baccalauréat en adaptation scolaire (BAS) et sociale et une autre un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire (BEPP). Une personne détient un certificat en pédagogie.

Les formations suivies en complément de la formation initiale sont des ateliers pour trois personnes. Une personne a suivi un atelier sur l'homophobie en milieu scolaire,

un sur le sentiment d'efficacité personnelle et un sur ABC Boom<sup>26</sup>. Une a suivi un atelier sur l'informatique, un autre sur les outils pédagogiques ainsi que sur l'approche auditifs-visuels. Une personne a suivi des ateliers proposés lors de congrès, en particulier celui de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA). Trois personnes possèdent des diplômes complémentaires collégiaux, de 1<sup>er</sup> cycle ou des certificats: une a suivi un programme de technique d'éducation spécialisée et un certificat d'enseignement aux adultes; une autre possède un baccalauréat en linguistique, une majeure et enseignement du français langue étrangère (FLE) et une mineure en littérature québécoise; une personne détient un certificat en enfance inadaptée.

Les professions exercées avant de travailler comme enseignant en alphabétisation le sont dans le milieu de la formation et le milieu scolaire pour les trois quarts des personnes (5/7=72 %). Une personne a travaillé comme enseignant dans des programmes spéciaux, une a enseigné en francisation, une autre a été enseignante au préscolaire dans une école Montessori, une personne a travaillé en suppléance dans le secteur jeunes et une autre comme éducateur et formateur. Une personne a été éducatrice spécialisée auprès de personnes handicapées et une autre a fait du travail de rue, travaillé dans une maison des jeunes et a également été agente de communication.

Après avoir détaillé ces données sociodémographiques, nous présentons maintenant les centres d'éducation des adultes dans lesquels exercent les enseignants composant notre échantillon.

## **1.2 Centres d'éducation des adultes participants**

Les enseignants participants se répartissent dans six centres d'éducation des adultes qui se situent dans quatre régions administratives: Capitale-Nationale, Centre-du-Québec, Mauricie et Saguenay-Lac-St-Jean. Le tableau 10 qui suit présente les centres

---

<sup>26</sup> Méthode d'enseignement multisensoriel de la calligraphie des lettres.

qui forment notre échantillon en fonction des régions dans lesquelles ils sont situés ainsi que la population participante par centre.

Tableau 10  
Répartition des centres d'éducation des adultes et de la population participante

Régions	Capitale-Nationale	Centre-du-Québec	Mauricie	Saguenay-Lac-St-Jean
Centres participants				
CFA Monseigneur-Côté		1		
CFA Ste-Thérèse		1		
Centre Louis-Jolliet	2			
Centre St-Louis	1			
Centre d'éducation des adultes du Chemin-du-Roy			1	
CFA Lac-St- Jean				1
<b>% de l'échantillon</b>	<b>43 %</b>	<b>29 %</b>	<b>14,5 %</b>	<b>14,5 %</b>

Ainsi, deux centres représentant 43 % de l'échantillon (N=3) sont situés dans la région de la Capitale-Nationale, deux autres centres correspondant à 29 % de l'échantillon (N=2) sont dans la région Centre-du-Québec, deux centres situés l'un en Mauricie et l'autre au Saguenay-Lac-St-Jean couvrent chacun 14,5 % (N=1) de l'échantillon. La majorité de l'échantillon, soit 57 % (N=4), est donc située en région et 43 % (N=3) dans un grand centre urbain.

Ces centres s'inscrivent tous dans la catégorie des établissements proposant de la formation générale des adultes et présentent un même profil au niveau des programmes proposés. Ils offrent plus particulièrement des programmes d'alphabétisation assurant soit une remise à niveau, soit la formation de base, soit les préalables aux programmes réguliers. Ils dispensent également des programmes d'intégration sociale basée sur l'acquisition de compétences de base dans l'exercice de rôles sociaux à l'intention de clientèles qui éprouvent des difficultés d'adaptation aux plans psychique, intellectuel, social ou physique. Des programmes d'intégration socioprofessionnelle, axés sur l'insertion professionnelle, les stages en entreprise et le développement de compétences en employabilité, sont également proposés. L'intégration linguistique fait aussi partie du

programme de ces centres, et est destinée aux allophones et vouée au développement de la capacité de communiquer de façon fonctionnelle en français.

## 2 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Les résultats présentés ici résultent de l'analyse catégorielle tenue afin de permettre d'atteindre les objectifs fixés, c'est-à-dire: faire émerger les perceptions des enseignants en alphabétisation sur leurs pratiques de formateur en alphabétisation; établir des liens entre ces perceptions et leurs pratiques éducatives déclarées; et mettre à jour une conception du métier de formateur d'adultes. Ils sont proposés ici de manière thématique: les perceptions de la pratique et des apprenants par l'enseignant; les pratiques professionnelles; les pratiques pédagogiques et didactiques; ainsi que le rapport au savoir et aux savoirs de l'enseignant. De cette dernière découlent 33 catégories. L'ensemble des résultats sera présenté sous forme de tableaux et discuté par la suite. De nouvelles catégories ont émergé suite à l'analyse des résultats, ils sont également présentés ci-dessous.

### 2.1 Perceptions de la pratique et des apprenants par les enseignants

Les personnes prenant part à la recherche étaient invitées à définir ce que signifiait pour elles la profession d'enseignant en alphabétisation (Q1), à caractériser la fonction, le rôle et les pratiques de l'enseignant (Q2), puis à décrire les apprenants (Q3) ainsi que les motivations de ces derniers (Q4) à participer au programme d'alphabétisation.

#### 2.1.1 Définition de la profession d'enseignant en alphabétisation

L'analyse du discours des sept personnes interrogées concernant la définition de la profession d'enseignant en alphabétisation, fait état de trois catégories distinctes mais interreliées. Les résultats sont soumis par catégories. Dans un premier temps, chacune d'elles propose un tableau présentant une vision globale des caractéristiques ayant

émergé. Dans un second temps, celui-ci est suivi de la description des particularités du discours caractérisant les propos tenus. Ainsi, la profession d'enseignant en alphabétisation est définie par les participants par les caractéristiques de la profession, les perceptions du formateur sur l'apprenant et les perceptions de la profession.

### 2.1.1.1 *Caractéristiques de la profession d'enseignant en alphabétisation*

La colonne de gauche du tableau 11 suivant identifie les cinq caractéristiques soulevées par les sujets. La colonne de droite fait état du nombre de répondants ayant relevé ces dernières.

Tableau 11  
Caractéristiques de la profession d'enseignant en alphabétisation

Identification des caractéristiques	Nbr de sujets
Qualités particulières de l'enseignant/profession	5/7 S1, S3, S4, S6 et S7
Travail avec des personnes aux difficultés personnelles ou sociales	4/7 S1, S2, S3 et S6
Travail avec des groupes hétérogènes (âge, niveau de scolarité, groupe social)	4/7 S2, S3, S4 et S6
Travail avec des adultes peu ou pas scolarisés	3/7 S1, S2 et S3
Travail avec des groupes multiculturels	2/7 S2 et S4

Plus de la moitié des personnes (N=5/7) soulignent que la profession d'enseignant en alphabétisation demande des qualités spécifiques. Elles peuvent être de plusieurs ordres: humaines, psychologiques, etc., et prévalent sur l'académique (S1). Les enseignants soulignent la polyvalence (S4) et les exigences (S3) de cette profession. En somme, le travail auprès d'une clientèle en grandes difficultés d'apprentissage fait qu'ils doivent composer avec de multiples facteurs, exigeant de diversifier leur enseignement (S2) afin de l'adapter aux différents besoins des apprenants.

On doit être multidisciplinaire, très original, très motivante parce que la tâche est lourde pour eux. (S6)

Plus de la moitié des personnes (N=4/7) signalent les difficultés sociales, personnelles ou économiques rencontrées par les apprenants. L'un des sujets précise qu'il

s'agit d'une clientèle dans le besoin (S1). Les groupes sont hétérogènes pour moins des deux tiers des enseignants (N=4/7). Les apprenants sont non fonctionnels dans la vie quotidienne, dû à leur manque de scolarisation pour plus du tiers des personnes. Ces dernières font état des défis que représente le développement de nouveaux apprentissages pour cette clientèle.

[...] parce que ne sachant pas convenablement lire et écrire, en tout cas pas suffisamment pour fonctionner, c'est des défis plus grands pour réussir à développer de nouveaux apprentissages. (S3)

Il semble que pour moins du tiers des enseignants (N=2/7), les groupes sont composés majoritairement de Québécois, sauf pour un enseignant (S2) qui affirme que son groupe-classe comporte une majorité d'apprenants immigrants provenant des programmes de francisation.

#### 2.1.1.2 Relations spécifiques avec l'apprenant

La colonne de gauche du tableau 12 suivant identifie la caractéristique soulevée par les sujets, dont le nombre de répondants apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 12  
Relations spécifiques avec l'apprenant

Type de relations	Nbr de sujets
Relation avec l'apprenant, spécifiques à la profession	4/7 S1, S2, S6 et S7

Pour plus de la moitié des enseignants (N=4/7), il semble essentiel de bâtir avec les apprenants une relation de confiance mutuelle et de leur faire prendre confiance en eux-mêmes. Ils soulignent également l'importance du lien qui doit exister avec l'adulte (S7) comme vecteur de rattachement scolaire. En effet, la mise en confiance des apprenants faciliterait leur ouverture à l'exploration de nouveaux apprentissages. Pour les apprenants déjà confiants, cela renforcerait ceux déjà faits et aiderait au développement de tiers apprentissages.

### 2.1.1.3 Perceptions de la profession

La colonne de gauche du tableau 13 suivant identifie les quatre caractéristiques soulevées par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 13  
Perceptions de la profession

Identification des perceptions de la profession	Nbr de sujets
Déterminants de la profession	4/7 S1, S3, S4 et S5
Secteur de l'éducation particulier	4/7 S1, S4, S5 et S6
Contexte personnel et social, organisationnel, économique, culturel	4/7 S1, S5, S6 et S7
Liens avec les expériences passées, besoin, motivation, valeurs, attitudes, attentes, traits de personnalité	3/7 S1, S2 et S3

#### ▷ Une profession d'aide à la personne

Les personnes questionnées dans une proportion de plus de la moitié (N=4/7), caractérisent en premier lieu la profession d'enseignant en alphabétisation par une capacité d'accueil, d'écoute et de traiter les situations d'apprentissage de façon globale en lien avec la complexité de l'adulte en formation (S3). Ainsi, la formation académique occuperait le second plan (S1 et S2). Il s'agit pour eux d'une particularité extrêmement importante de l'enseignement auprès d'adultes en alphabétisation. En fait, ils semblent percevoir leur profession sous l'angle quasi univoque d'une relation à la personne, évacuant ainsi les compétences pédagogiques et didactiques au profit d'une relation d'aide.

Je dirais que pour la profession, il faut être une personne aidante. C'est la principale qualité, bien avant la formation académique. Ma principale tâche concerne l'aide, je dirais même l'aide humanitaire, l'aide de la personne. À tous points de vue. Même avant les apprentissages. (S1)

#### ▷ Perceptions missionnaires de la profession

Pour la majorité des personnes (N=4/7), il s'agit d'un secteur de l'éducation "particulier" dont ils soulignent l'aspect presque missionnaire.

Ça prend une qualité, pour travailler en alphabétisation qui est..., je disais missionnaire, mais le terme est peut-être un peu fort, mais il faut être conscient que ce ne sera pas seulement de l'enseignement académique. Très conscient de ça. (S1)

Les enseignants adoptent pour définir leur profession un vocabulaire quasi religieux reflétant leur engagement dans cette profession. Ils parlent de mission, d'aide humanitaire (S1), de dévotion, de vocation ou de don de soi (S5). Il pourrait être intéressant de soulever le fait que les personnes employant ce vocabulaire sont des enseignants seniors qui ont été en formation initiale en enseignement au lendemain de la Révolution tranquille et peuvent avoir vécu un passé militant.

▷ *Perceptions identitaires des enseignants*

Pour plus de la moitié des enseignants (N=4/7), ils ont la perception d'être à part par rapport à leurs collègues enseignants, au sein même de l'institution dans laquelle ils travaillent.

On est très différents. Il y a un ou deux groupes par centre [...], donc on est un petit peu des "bibittes" par rapport aux autres enseignants. (S1)

Certains enseignants trouvent une valorisation dans cette différence, comme le développement d'une expertise en stratégies pédagogiques.

Souvent, quand on va dans des formations, justement au niveau des stratégies pédagogiques, on les surplante toute la gang ! (S1)

Ils semblent considérer que cette profession demande des dispositions particulières, des caractéristiques indispensables (S5) dont ils sont porteurs. Le fait qu'ils ne se sentent pas dans la norme (S4) par rapport aux autres enseignants semble créer une ambivalence. Pour d'autres, les perceptions de leurs pairs sur leur choix d'enseigner en alphabétisation leur renvoient une image négative d'eux-mêmes.

[...] donc toujours l'impression qu'on a pris ça par dépit dans notre vie, on est des malchanceux, on s'est ramassé là, nous autres ! Beaucoup de perceptions comme ça des pairs. (S1)

Les perceptions de la profession semblent donc refléter pour les enseignants une dualité, entre d'une part une vision idéalisée du métier, et d'autre part les représentations négatives qui sont projetées par leurs pairs.

▷ *Contextes de création des perceptions*

Il semble que pour moins des deux tiers des personnes (N=4/7), leurs perceptions s'appuient sur divers contextes expérientiels. Leurs expériences antérieures (S5) est l'un d'eux. Il peut s'agir également de contexte professionnel ou personnel, telles les professions antérieures à vocation sociale et éducative (S5). Le contexte économique (S6) et culturel (S5) peut également représenter une source non négligeable dans lequel peuvent s'élaborer des perceptions.

▷ *Liens des perceptions avec les expériences et les valeurs*

Les expériences passées semblent nourrir les perceptions des enseignants pour plus du tiers d'entre eux (N=3/7). En particulier, lorsque la personne a vécu dans un contexte d'analphabétisation familiale (S5).

J'ai grandi dans un milieu pas facile, mais j'ai eu la chance d'avoir un support familial. Donc une maman qui était à côté de moi qui me faisait faire mes devoirs, même chose pour mes frères. Donc si je n'avais pas eu ça, c'est sûr que je serais en alpha comme élève. Parce que je viens d'un milieu où c'était 100 % analphabète. Voilà. (S5)

Celles-ci semblent également se construire sur les valeurs et les motivations des enseignants (S1 et S2). Le lien avec les valeurs, et particulièrement l'aide à la personne, demeure le plus prégnant.

### **2.1.2 Fonction, rôle et pratiques des enseignants**

L'analyse du discours des sept personnes interrogées concernant la fonction, le rôle et les pratiques des enseignants en alphabétisation, fait état de trois catégories distinctes mais interreliées. Les résultats vous sont soumis par catégories. Dans un premier temps, chacune d'elles propose un tableau présentant une vision globale des caractéristiques ayant émergé. Dans un second temps, celui-ci est suivi de la description

des particularités du discours caractérisant les propos tenus. Ainsi, la fonction du rôle et des pratiques des enseignants sont définis par les participants par: les fonctions de l'enseignant, le rôle exercé par l'enseignant, les champs d'influence sur les pratiques et les finalités des pratiques en alphabétisation.

### 2.1.2.1 Les fonctions de l'enseignant

La colonne de gauche du tableau 14 suivant identifie les cinq caractéristiques soulevées par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 14  
Fonctions de l'enseignant

Caractéristiques des fonctions	Nbr de sujets
Fonction d'accompagnement	4/7 S1, S2, S4 et S5
Mise en place de conditions favorables au développement d'interactions sociocognitives avec les apprenants	2/7 S3 et S7
Objectifs de permettre aux apprenants d'accéder à d'autres programmes de formation, d'augmenter ses capacités dans différents domaines et d'exercer ses rôles familiaux et sociaux	2/7 S3 et S6
Fonction compensatoire et de remédiation à la faible scolarisation	1/7 S3
Fonction de développement de l'employabilité	1/7 S6

#### ▷ Perceptions de la profession comme un rôle d'accompagnement

Plus de la moitié des enseignants (N=4/7) expriment l'importance du rôle d'accompagnement des personnes: il s'agit de guider l'adulte dans son cheminement particulier (S4), tant au point de vue académique (S1) que personnel. Si certains enseignants (S2) font la distinction entre la tâche d'accueil et la relation éducative, pour d'autres, il s'agit d'un tout (S3).

Dans ma vision, quand on enseigne en alphabétisation c'est certain qu'il y a la matière, mais au-delà il y a beaucoup d'accueil, d'accompagnement. (S2)

C'est un mélange d'enseignement de matières, de contenu et également de développement personnel. (S3)

La perception par les enseignants d'un rôle de soutien important leur permet de justifier l'individualisation des pratiques (S4).

▷ *Fonction de mise en confiance des apprenants*

Moins du tiers des personnes (N=2/7) soulignent que le rôle premier de l'enseignant est la mise en confiance des apprenants. Il se considère comme une "espèce de capitaine à bord" (S5) pouvant amener les adultes en formation à prendre conscience de ce qui a entraîné leur non-qualification (S6). Par la mise en place de conditions favorables à la création d'interactions avec les apprenants, les enseignants ont pour objectif le développement de stratégies d'enseignement afin de permettre à ces derniers de dépasser leurs difficultés.

Ça va être plus un aspect de confiance en soi, de stratégies de travail pour leur permettre de dépasser leurs difficultés et continuer à se scolariser dans un DEP professionnel. (S6)

Il s'agit pour les enseignants d'une autre perspective par rapport à l'enseignement au régulier, celle d'amener un élève à avoir le goût d'apprendre malgré les difficultés qu'il a pu rencontrer auparavant.

▷ *La relation avec les apprenants comme facilitateur des apprentissages*

La relation avec l'apprenant est essentielle. Il s'agit pour eux de mettre en place une relation, de créer des liens de confiance avec les apprenants de manière à faciliter les apprentissages.

Ce sont des élèves qui ont tellement eu de difficultés et d'échecs que juste leur donner envie de venir à l'école et de leur donner envie d'apprendre, c'est positif. Et que les maths et le français deviennent un peu le prétexte à être à l'école, et à être bien à l'école. Et une fois que ce prétexte-là est rejoint, c'est là qu'il y a comme un déclic et là l'apprentissage au niveau académique se fait tellement vite [...]. (S7)

Les enseignants considèrent que la création de liens de confiance forts avec les apprenants renforce chez ces derniers leur motivation.

▷ *Fonction de remédiation à la faible scolarité*

Moins du quart des personnes (N=1/7) considèrent que leur fonction est d'enseigner et de transmettre des savoirs (S3). Il s'agit plutôt pour eux d'amener l'apprenant à aller plus loin, le motiver et tenter de répondre à ses besoins.

▷ *Fonction de développement de l'employabilité*

Peu d'enseignants (N=1/7) considèrent que l'alphabétisation et la voie scolarisante permettent à l'apprenant de poursuivre sa scolarité et d'accéder à un métier (S6). Ils soulignent la possibilité d'accéder pour certains apprenants au Test de développement général (TDG) permettant l'accessibilité à un diplôme d'études professionnelles (DEP).

Mais on ne vise pas un secondaire 5, définitivement. On vise un secondaire 2, maximum, pour nos plus dégoûtés, nos plus jeunes. Mais le TDG est toujours accessible. (S6)

Il reste cependant pour les apprenants la possibilité d'une orientation et de stages dans des métiers semi-spécialisés.

### 2.1.2.2 *Le rôle exercé par l'enseignant*

La colonne de gauche du tableau 15 suivant identifie les deux caractéristiques soulevées par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 15  
Le rôle exercé par l'enseignant

Caractéristiques du rôle des enseignants	Nbr de sujets
Connaissance du réseau	2/7 S3 et S6
Rôle de médiation, de traducteur ou de passeur de l'enseignant	1/7 S5

Moins du tiers des enseignants (N=2/7) considèrent important de connaître le réseau afin de pouvoir répondre aux besoins des apprenants (psychologue, orthopédagogue, conseiller d'orientation) et les référer en cas de problèmes (S6).

C'est sûr qu'avec les années d'enseignement il y a un réseautage qui s'est fait au niveau du CLSC par exemple, l'infirmière-référence. (S6)

Pour d'autres, la création de liens entre enseignants en alphabétisation leur permet d'échanger et de se ressourcer.

▷ *Rôles de l'enseignant*

Pour moins du quart des enseignants (N=1/7), il s'agit d'exercer un rôle particulier. Ils se sentent interpellés par les problématiques vécues par les apprenants, d'autant plus qu'elles trouvent parfois écho dans leur propre passé (S5). Ils peuvent aussi intervenir dans des situations qui ne relèvent pas de leur fonction, mais considèrent que cela fait partie de l'accompagnement.

Donc quand je vois qu'ils sont pris dans des problèmes de DPJ, je les accompagne là-dedans dans la classe. Ce n'est pas mon rôle, je ne serais pas obligée, mais si je ne fais pas ça, le préalable à l'apprentissage n'est pas là, elle n'est pas disposée pour la journée. (S5)

L'enseignant remplit ici un rôle social, débordant de ses fonctions d'enseignant. Plus des trois quart des enseignants (N=6/7) semblent considérer leur rôle comme un "allant-de-soi" dont ils font peu état.

2.1.2.3 *Les champs d'influence sur les pratiques*

La colonne de gauche du tableau 16 suivant identifie les quatre caractéristiques soulevées par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 16  
Champs d'influence sur les pratiques

Champs d'influence	Nbr de sujets
Engagement politique ou social de l'enseignant	3/7 S1, S5 et S6
Influences du champ de l'alphabétisation	2/7 S5 et S6
Éducation populaire	1/7 S1
Rapport au savoir de l'enseignant	1/7 S6

▷ *L'influence de l'engagement politique ou social*

Le champ d'influence le plus important est celui de l'engagement politique ou social chez plus du tiers des enseignants (S=3/7). Sensibilisés aux inégalités sociales pour des raisons personnelles ou professionnelles antérieures, ils ont choisi pour cela de travailler en alphabétisation (S5). Les enseignants ayant souligné de manière appuyée ce champ d'influence sont des enseignants seniors.

▷ *L'influence de l'éducation populaire*

Moins du quart des personnes (N=1/7) disent agir auprès des apprenants dans une perspective de développement individuel et communautaire. Seule une enseignante (S1) précise qu'elle utilise dans le cadre de sa classe des documents permettant à l'apprenant d'aller plus loin et de le motiver.

▷ *L'influence du champ de l'alphabétisation*

Il semble que pour moins du quart des enseignants (N=2/7), l'apprentissage est personnalisé et la formation non linéaire se développe en fonction de la clientèle et se veut répondre à ses besoins particuliers. Les enseignants remettent en question certains points occultés par le programme officiel mis en place par le Ministère (S5).

Parfois, j'ai l'impression qu'on travaille à l'envers. En fait, je ne veux pas remettre en question le programme tel quel, mais je trouve qu'on oublie rapidement ce qui pourrait amener une motivation chez les élèves en difficulté. (S5)

Un enseignant précise travailler sous forme de thèmes à partir des intérêts du groupe (S6) et cibler les apprentissages en fonction des besoins de l'apprenant et non en suivant la linéarité du programme (S6).

▷ *L'influence du rapport au savoir des enseignants*

Le rapport au savoir des enseignants semble présent comme champ d'influence pour moins du quart d'entre eux (N=1/7). Ils considèrent leur travail sous l'angle du développement de la personne et de sa motivation à apprendre (S6).

Au régulier, l'enseignant a une matière à transmettre alors que là il a un élève à amener à avoir le goût d'apprendre. (S6)

Leur approche semble donc se baser sur le développement de l'autonomie des apprenants, en lien avec les difficultés que ceux-ci rencontrent.

#### 2.1.2.4 Finalités des pratiques en alphabétisation

La colonne de gauche du tableau 17 suivant identifie les trois caractéristiques soulevées par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 17  
Finalités des pratiques en alphabétisation

Spécificités des finalités	Nbr de sujets
Finalités des pratiques: appropriation	3/7 S2, S5 et S6
Finalités des pratiques: conscientisation	2/7 S1 et S6
Finalités des pratiques: adaptation	1/7 S6

▷ *Des pratiques visant l'appropriation*

Plus du tiers des enseignants (N=3/7) considèrent que leurs pratiques sont orientées vers l'appropriation par les apprenants des compétences de base en lecture, écriture et calcul, pour pouvoir fonctionner de manière autonome dans la vie quotidienne (S5).

Le but ce n'est pas nécessairement d'avoir le diplôme de secondaire 5 mais d'être plus fonctionnel dans la vie de tous les jours. (S2)

La finalité visée est la fonctionnalité des apprenants et le développement de leur autonomie (S5).

▷ *Des pratiques visant la conscientisation*

Les pratiques mises en place par moins du quart des enseignants (N=2/7) sont orientées vers la conscientisation de ceux-ci. Cependant, lorsque les enseignants parlent de conscientisation, le mot n'est pas employé dans le sens que lui donne Freire (1974), mais dans celui d'une prise de conscience personnelle de l'individu sur lui-même (S1), sur ses comportements et sa situation (S1).

▷ *Des pratiques visant l'adaptation*

Il semble que moins du quart des enseignants (N=1/7) visent l'adaptation des apprenants dans le cadre de leurs pratiques. Il est intéressant de noter que l'enseignant le plus sensibilisé à l'adaptation des apprenants possède un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale; il a également exercé des professions tournées vers la prévention (travail de rue).

### **2.1.3 Description des apprenants et défis des enseignants**

L'analyse du discours des sept personnes interrogées concernant la description des apprenants et les défis des enseignants fait état de deux catégories distinctes mais interreliées. Les résultats sont soumis par catégories. Dans un premier temps, chacune d'elles propose un tableau présentant une vision globale des caractéristiques ayant émergé. Dans un second temps, celui-ci est suivi de la description des particularités du discours caractérisant les propos tenus. Ainsi, la description des apprenants et les défis des enseignants sont définis par les participants par les spécificités de la clientèle, les défis relevés par les enseignants.

### 2.1.3.1 Description des apprenants

La colonne de gauche du tableau 18 suivant identifie les neuf caractéristiques soulevées par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 18  
Description des apprenants

Caractéristiques des apprenants	Nbr de sujets
Apprenants avec des difficultés d'apprentissage	<b>6/7</b> S1, S2, S3, S4, S5 et S6
Apprenants avec une faible estime de soi	<b>4/7</b> S1, S2, S4 et S6
Clientèle exigeante	<b>2/7</b> S2 et S6
Apprenants avec des problèmes de santé mentale	<b>2/7</b> S4 et S6
Milieu social de l'apprenant	<b>2/7</b> S6 et S7
Apprenants avec des problèmes de comportement	<b>2/7</b> S4 et S7
Clientèle démunie financièrement et intellectuellement	<b>1/7</b> S3
Clientèle fragile	<b>1/7</b> S7
Particularités des clientèles québécoises et immigrantes	<b>1/7</b> S5

▷ *Adultes avec des difficultés d'apprentissage et une faible estime de soi*

La majorité des enseignants (N=6/7) soulignent des difficultés d'apprentissage pour 90 % des apprenants (S1). Ceux-ci ont un historique scolaire difficile. Dévalorisés dans leur milieu familial ou dans le milieu scolaire (N=4/7), les apprenants ont une faible estime de soi et arrivent en situation d'échec dans les programmes d'alphabétisation.

Ils se sont fait dire, soit par leurs parents, leurs enseignants, qu'ils n'étaient bons à rien et qu'ils ne réussiraient jamais. (S2)

Les apprenants ont vécu beaucoup d'échecs (S1) tant scolaires que personnels (S4), ce qui a renforcé leur manque d'estime de soi.

▷ *Caractéristiques des apprenants*

Il semble que pour moins du quart des enseignants (N=2/7), les apprenants composent une clientèle difficile, lourde (S6). Elle est plus exigeante au niveau de l'approche que les enseignants doivent développer afin d'arriver à mettre en place une relation significative. Moins du quart des personnes (N=1/7) considèrent les apprenants comme une clientèle fragile.

C'est des élèves qui veulent apprendre, qui veulent réussir, mais qui sont fragiles à cause de ce qu'ils ont vécu par le passé. (S7)

Il s'agit également d'une clientèle résistante aux changements (S7), ce qui risque d'alourdir encore plus la tâche des enseignants.

▷ *Adultes avec des difficultés personnelles et sociales*

Il ressort pour plus du quart des enseignants (N=2/7) que les apprenants sont aux prises avec des problèmes de comportement. Pour moins du tiers des personnes (N=2/7), les apprenants ont des problèmes de santé mentale (S6), des maladies spécifiques qui font que les enseignants doivent adapter leur manière d'aborder les matières. Les apprenants peuvent faire face à des troubles envahissants du développement (TED), de la schizophrénie, de la déficience légère (S6). Ils proviennent d'un groupe social défavorisé, à faibles revenus (S6).

▷ *Particularités de la clientèle multiculturelle*

Pour moins du quart des enseignants (N=1/7), la classe est composée de groupes multiculturels. Les immigrants présents proviennent des programmes de francisation et veulent apprendre le français afin de s'insérer dans la société québécoise. Les enseignants qui travaillent avec des groupes multiculturels précisent que les besoins des apprenants sont différents: en lien avec l'estime de soi pour les Québécois, tandis que les personnes immigrantes ont besoin de repères car elles sont isolées ici (S2). Les immigrants font preuve d'un intérêt et d'une motivation marquée pour les apprentissages (S5). Il faut cependant souligner ici que les finalités ne sont pas les mêmes pour ces deux populations.

### 2.1.3.2 Composition des groupes

La colonne de gauche du tableau 19 suivant identifie les trois caractéristiques soulevées par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 19  
Composition des groupes

Composition	Nbr de sujets
Clientèle des jeunes	3/7 S1, S4 et S6
Clientèle des immigrants	2/7 S1 et S6
Composante des groupes	2/7 S5 et S6

Phénomène nouveau depuis quelques années, la clientèle de plus du tiers des enseignants (N=3/7) est composée de jeunes qui ont entre 16 et 25 ans (S4). Il s'agit d'une clientèle allophone pour moins du quart des personnes (N=2/7). Cette population composant le tiers du groupe dans certaines classes (S1). Les groupes sont hétérogènes en âge, difficultés et en niveau.

### 2.1.3.3 Défis rencontrés par l'enseignant

La colonne de gauche du tableau 20 suivant identifie les quatre caractéristiques soulevées par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 20  
Défis rencontrés par l'enseignant

Caractéristiques des défis	Nbr de sujets
Défi personnel du formateur	5/7 S3, S4, S5, S6 et S7
Défis liés aux pratiques du formateur	3/7 S4, S6 et S7
Défi lié à la lutte contre le décrochage	3/7 S1, S4 et S7
Défis liés à la composition des groupes	2/7 S2 et S6

▷ *Émergence de défis pluriels pour les enseignants*

Celui qui émerge le plus fortement pour plus des deux tiers des enseignants (N=5/7) est le défi personnel que constitue ce travail en alphabétisation auprès d'un public en grandes difficultés. Il s'agit de défis en lien avec les difficultés d'apprentissage, cognitives, sociales, comportementales ou psychologiques des apprenants (S5).

Le premier défi, c'est de les amener à croire qu'ils sont capables d'acquérir de nouvelles connaissances. D'avancer, de se développer, d'apprendre. Les amener à croire en eux. (S3)

L'hétérogénéité des groupes constitue une difficulté pour plus du tiers des enseignants (N=3/7). En effet, ils doivent faire autant de préparation de cours qu'il y a de niveaux dans leur classe (S6). De part les difficultés qu'ils ont rencontrées, les apprenants en alphabétisation constituent une population fragilisée, qui décroche facilement selon plus du tiers des enseignants (N=3/7); le défi de l'enseignant est alors d'être vigilant afin de maintenir les apprenants aux études (S4).

Il faut être sensible aux signaux de détresse qu'ils t'envoient sinon je pense qu'ils peuvent abandonner assez facilement, si on ne fait pas attention à ça. (S7)

Pour plus du quart des enseignants, la création des liens entre les apprenants en respectant leurs différences est une préoccupation (S2).

#### **2.1.4 Motivations des apprenants**

L'analyse du discours des sept personnes interrogées concernant la description de la motivation des apprenants, fait état d'une catégorie. Les résultats sont soumis par catégories. Dans un premier temps, chacune d'elles propose un tableau présentant une vision globale des caractéristiques ayant émergé. Dans un second temps, celui-ci est suivi de la description des particularités du discours caractérisant les propos tenus. Ainsi, la motivation des apprenants est définie par les participants par les éléments participants à la motivation des apprenants.

### 2.1.4.1 Motivation des apprenants

La colonne de gauche du tableau 21 suivant identifie les trois caractéristiques soulevées par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 21  
Motivation des apprenants à participer au programme d’alphabétisation

Éléments participants à la motivation	Nbr de sujets
Raisons et besoins personnels	6/7 S1, S2, S3, S5, S6 et S7
Raisons et besoins professionnels	5/7 S1, S2, S3, S5 et S7
Raisons et besoins financiers	5/7 S1, S2, S3, S5 et S6

#### ▷ Motivation guidée par des raisons et besoins personnels

Pour plus des trois quarts des enseignants (N=6/7), les motivations des apprenants à participer au programme d’alphabétisation relève de raisons personnelles: ils retournent à l’école pour donner un sens à leur vie ou briser leur solitude (S2). Certains désirent progresser, terminer des études (S5) ou sont sous l’influence de pressions sociales ou familiales (S3). Le levier de motivation pour les jeunes tient à ce qu’ils croient que ce sera plus facile pour eux dans le secteur de l’éducation des adultes.

Ils viennent ici parce qu’ils ont une idée claire de réussir aux adultes. Ça, c’est surtout les jeunes qui proviennent du secteur des jeunes et qui ont eu énormément de difficultés et d’échecs. Donc ils sont ici, ils croient sincèrement qu’ils peuvent réussir mieux aux adultes. (S5)

Pour les immigrants, il s’agit de faire l’apprentissage du français afin de réussir à bien s’exprimer pour mieux s’intégrer à la collectivité (S5).

#### ▷ Motivation guidée par des raisons et besoins professionnels ou financiers

Pour plus des deux tiers des enseignants (N=5/7), la motivation des apprenants est soutenue par des raisons professionnelles ou financières: ils souhaitent se diplômer (S1) pour pouvoir intégrer le marché du travail car ils n’ont pas leur secondaire 5. Certains ont pris conscience du choix limité d’emplois qui leur est offert sans formation (S3) et

souhaitent se trouver un emploi qu'ils qualifient d'honorable (S5). L'attrait financier, même s'il est peu élevé, constitue également une motivation pour les apprenants.

Il y a les programmes d'aide sociale qui majorent évidemment, on ne se leurrera pas, la petite majoration y est pour quelque chose. Quand il n'y a plus de programme, la clientèle baisse, en général, ils ont besoin de ça. Une motivation également. (S6)

Les enseignants sont conscients de cette réalité, car ils soulignent que la clientèle baisse lorsqu'il n'y a plus de programmes de soutien financier pour les apprenants (S6).

### **En somme...**

Les caractéristiques de la profession d'enseignant en alphabétisation qui ont émergé sont les suivantes.

Il s'agit d'une profession qui demande des qualités spécifiques, avant tout orientées vers l'aide à la personne et primant sur l'enseignement académique. Cette dernière est polyvalente, car le travail auprès de clientèles aux besoins différenciés dans des groupes hétérogènes demande une grande adaptation. Les perceptions des enseignants s'ancrent sur leurs expériences passées, professionnelles ou personnelles. Toutefois, le lien avec les valeurs est le plus soutenu dans leur discours. Ils semblent remettre en question leur identité professionnelle, partagée en part inégale entre celle de formateur en insertion sociale et celle d'enseignant.

L'enseignant est aux prises avec des tensions contraires: il y a une matière à enseigner qu'il doit adapter aux besoins fonctionnels d'une clientèle qui fait face à d'importants problèmes d'apprentissage, de comportement, psychologiques. Ces problèmes requièrent leur attention et se colorent de propres émotions ou perceptions. Il a donc à créer un équilibre entre les besoins d'ordre affectif des apprenants et favoriser les apprentissages par des pratiques adaptées, tout en étant lui-même soumis à des émotions, perceptions interagissant sur ses pratiques. Le tableau suivant présente à titre récapitulatif, les perceptions que les enseignants ont de leur profession et des apprenants.

Tableau 22  
Perceptions de la profession d'enseignant en alphabétisation et des apprenants

Perceptions de la profession d'enseignant en alphabétisation et des apprenants		
Profil émergent des perceptions	Perceptions de la profession	Perceptions des compétences
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocation</li> <li>- Mission</li> <li>- Profession particulière</li> <li>- Défis nombreux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacité d'accueil, d'écoute</li> <li>- Accompagnement</li> <li>- Création de liens significatifs avec les apprenants</li> <li>- Mise en place de pratiques visant la fonctionnalité</li> </ul>
	Perceptions identitaires	Perceptions des apprenants
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- À part des autres</li> <li>- Différents du régulier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Québécois différents des immigrants</li> <li>- Difficultés d'apprentissage</li> <li>- Problèmes de comportement</li> <li>- Problèmes de santé mentale</li> <li>- Fragiles, exigeants</li> <li>- Groupe social défavorisé</li> <li>- Décrocheurs</li> </ul>

Les perceptions de la profession qui ont émergé se sont présentées sous quatre aspects : les perceptions de la profession et celles des compétences en lien avec celle-ci; les perceptions identitaires de l'enseignant en alphabétisation et celles au sujet des apprenants. Concernant les perceptions de la profession, elle est qualifiée de mission, de vocation, voire de profession particulière aux défis nombreux. Les perceptions des compétences relèvent d'une capacité d'accueil et d'accompagnement des personnes ainsi que de création de liens avec les apprenants. Les pratiques à mettre en place doivent viser la fonctionnalité de l'apprenant. Les enseignants se considèrent à part des autres enseignants aussi bien du régulier que ceux travaillant à l'éducation des adultes. Cependant, ils revendiquent aussi ce statut de différence en s'appuyant sur la polyvalence et multidisciplinarité que demande la profession. Les apprenants sont perçus différemment selon qu'ils soient québécois ou immigrants. Ils font face à des difficultés d'apprentissage et présentent des problèmes de comportement et de santé mentale. Il s'agit d'une clientèle fragile, mais exigeante, appartenant à un groupe social défavorisé. Ce sont également des décrocheurs.

## 2.2 Pratiques professionnelles

Les personnes prenant part à la recherche étaient invitées à définir leurs interventions et tâches en classe (Q5), préciser l'emploi d'une démarche ou dispositif particulier dans leur enseignement (Q6), énoncer leurs stratégies d'intervention (Q7) et formuler les difficultés auxquelles elles avaient à faire face (Q8).

### 2.2.1 Intervention et tâches associées

L'analyse du discours des sept personnes interrogées concernant la définition des modes de travail, interventions et tâches de l'enseignant, fait état de quatre catégories distinctes mais interreliées. Les résultats sont soumis par catégories. Dans un premier temps, chacune d'elles propose un tableau présentant une vision globale des caractéristiques ayant émergé. Dans un second temps, celui-ci est suivi de la description des particularités du discours caractérisant les propos tenus. Ainsi, l'intervention et des tâches associées sont définies par les participants par l'intervention pédagogique, l'intervention socioéducative, le mode de travail de l'enseignant, les tâches de l'enseignant.

#### 2.2.1.1 *Intervention pédagogique*

La colonne de gauche du tableau 23 suivant identifie les quatre caractéristiques soulevées par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 23  
Intervention pédagogique

Types d'interventions	Nbr de sujets
Intervention magistrale	3/7 S1, S2 et S4
Intervention active	3/7 S1, S2 et S3
Intervention participative	3/7 S1, S2 et S4
Intervention interactive	1/7 S1

▷ *Les modes d'intervention pédagogique*

Il semble que pour plus du tiers des enseignants (N=3/7), l'intervention magistrale fait partie de leurs pratiques. Il s'agit pour eux principalement de créer des liens dans le groupe (S2) et une dynamique de classe. Les enseignants interviennent de manière active pour moins de la moitié d'entre eux (N=3/7): ils accompagnent les adultes en formation dans leur cheminement scolaire, suivent leur évolution et proposent des pistes d'action et de travail avec eux (S3). L'intervention participative semble favorisée par plus du tiers des personnes (N=3/7) afin de permettre aux apprenants de faire un travail commun, chacun à son niveau.

Mais moi j'ai fait le choix personnel de faire des ateliers. Donc c'est de bâtir des activités de groupe qui vont chercher pas mal tous les niveaux. Donc on y va souvent avec des règles de grammaire. De bâtir ces activités-là, de les animer et faire participer les élèves. (S2)

Moins du quart des enseignants (N=1/7) pratiquent une intervention interactive auprès des apprenants.

2.2.1.2 *Intervention socioéducative*

La colonne de gauche du tableau 24 suivant identifie les trois caractéristiques soulevées par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 24  
Intervention socioéducative

Caractéristiques de l'intervention	Nbr de sujets
Interventions socioéducatives	4/7 S3, S4, S6 et S7
Interventions adaptées aux états émotifs du groupe ou des individus	4/7 S1, S5, S6 et S7
Intervention personnelle et individuelle de l'enseignant	4/7 S2, S3, S4 et S7

Moins des deux tiers des enseignants (N=4/7) ont à faire de l'intervention socioéducative auprès des apprenants. Ils parlent d'une diversité d'actions tant au niveau éducatif qu'au niveau comportemental (S4) ou motivationnel (S6). Ces derniers agissent aussi au niveau du développement de l'estime de soi des apprenants. Dans une même proportion (N=4/7), les enseignants posent des interventions adaptées aux états émotifs du groupe ou des individus. L'accueil du matin constitue une période importante qui donnera des informations à l'enseignant en fonction desquelles il ajustera ses interventions.

Première tâche importante, l'accueil. Et s'adapter au rythme, au pouls qui se dégage de l'atmosphère du matin. Donc chaque jour peut être différent, dépendant dans quel état les élèves arrivent. (S5)

Plus de la moitié des personnes (N=4/7) interviennent de manière personnelle ou individuelle auprès des apprenants. Ils sont sollicités pour des raisons d'ordre personnel (S2) pour lesquelles ils interagissent formellement (en contexte de classe ou à l'intérieur de l'établissement) (S4) ou de manière informelle (S3).

### 2.2.1.3 Les modes de travail des enseignants

La colonne de gauche du tableau 25 suivant identifie les deux caractéristiques soulevées par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 25  
Mode de travail de l'enseignant

Caractéristiques des modes de travail	Nbr de sujets
Travail en groupe	3/7 S1, S2 et S4
Travail individuel	3/7 S1, S2 et S4

Moins de la moitié des enseignants (N=3/7) proposent un mode de travail en groupe. Les activités peuvent prendre la forme de projets, d'ateliers qui permettent de mettre en action les apprenants, quels que soient leurs niveaux (S2). Le travail individuel est également privilégié par plus du tiers des personnes: il s'agit d'un choix personnel de l'enseignant devant la variété des niveaux (S2).

#### 2.2.1.4 Tâches de l'enseignant

La colonne de gauche du tableau 26 suivant identifie les trois caractéristiques soulevées par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 26  
Tâches de l'enseignant

Spécificités des tâches	Nbr de sujets
Tâches divisées	3/7 S1, S3 et S6
Évaluation des apprentissages	2/7 S1 et S7
Préparation aux examens	1/7 S2

#### ▷ Spécificités des tâches des enseignants

Plus du tiers des personnes (N=3/7) soulignent la variété de ce qu'ils ont à accomplir dans le cadre de leur profession. Il peut s'agir de tâches traditionnelles d'un enseignant (S3), mais également de conseil, d'orientation. Ils peuvent travailler avec des bénévoles ou à temps partagé avec un autre enseignant (S1). Moins des deux tiers des enseignants (N=2/7) consacrent leur temps à l'évaluation des apprentissages des apprenants; ce qui peut prendre la forme de suivis individualisés ou de bilans (S7). Moins

du quart des enseignants (N=1/7) mentionnent la préparation aux examens (S2) dans leurs tâches.

## 2.2.2 Démarches et dispositifs utilisés

L'analyse du discours des sept personnes interrogées concernant les démarches et dispositifs utilisés fait état de deux catégories distinctes mais interreliées. Les résultats sont soumis par catégories. Dans un premier temps, chacune d'elles propose un tableau présentant une vision globale des caractéristiques ayant émergé. Dans un second temps, celui-ci est suivi de la description des particularités du discours caractérisant les propos tenus. Ainsi, les démarches et dispositifs utilisés sont définis par les participants par la place de l'apprenant dans son apprentissage, les programmes ou méthodes utilisés.

### 2.2.2.1 Place de l'apprenant dans son apprentissage

La colonne de gauche du tableau 27 suivant identifie les deux caractéristiques soulevées par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 27  
Place de l'apprenant dans son apprentissage

Place de l'apprenant	Nbr de sujets
Place de l'apprenant dans son apprentissage	2/7 S2 et S6
Amélioration des compétences fonctionnelles	1/7 S6

Il semble que moins du tiers des enseignants (N=2/7) proposent des apprentissages moins directifs que le programme officiel du Ministère. Ils bâtissent des exercices adaptés au niveau des apprenants (S2). Ils considèrent cela comme une manière de redonner du pouvoir sur leur vie aux apprenants (S6). Moins du quart des enseignants (N=1/7) contribuent au développement des capacités fonctionnelles des apprenants par des exercices comportant la capacité de faire son chèque soi-même, comprendre sa correspondance, être capable de donner et remettre la monnaie correctement (S6).

### 2.2.2.2 Types de programmes ou méthodes utilisés

La colonne de gauche du tableau 28 suivant identifie les trois caractéristiques soulevées par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 28  
Types de programmes ou méthodes utilisés

Programmes ou méthode utilisés	Nbr de sujets
Pas de programme ou méthode particulière utilisé	4/7 S2, S3, S4 et S7
Suivi du programme du Ministère	3/7 S1, S2 et S6
Autre programme ou méthode utilisé	2/7 S4 et S5

#### ▷ *Pas de méthode utilisée*

Il semble que plus de la moitié des enseignants (N=4/7) mettent en place des méthodes variées. Ils disent faire différentes choses (S7) et ne pas suivre de méthode particulière.

Nous on invente, surtout depuis le renouveau pédagogique ! On n'arrête pas d'inventer notre propre méthode, et de la défaire et de la refaire ! On ne s'appuie pas sur un principe spécifique. (S4)

Les enseignants justifient cette position par le fait qu'il s'agit d'une formation sur mesure (S3).

#### ▷ *Suivi du programme du Ministère*

Le suivi du programme du Ministère en matière d'alphabétisation est respecté par moins de la moitié des enseignants (N=3/7). Les enseignants utilisent les cahiers déjà bâtis pour répondre au programme (S2). Ils suivent le programme défini avec la réforme scolaire, mais l'un d'eux (S6) avoue déborder énormément.

#### ▷ *Autres programmes ou méthodes utilisés*

Afin de répondre aux besoins des apprenants, moins du tiers des enseignants (N=2/7) s'appuient sur d'autres programmes, comme le programme d'enrichissement

instrumental (PEI) de Feurstein (S4). Ils mettent également en place dans leur classe une programmation stable afin d'établir un climat propice aux apprentissages (S5).

### 2.2.3 Stratégies d'intervention

L'analyse du discours des sept personnes interrogées concernant les stratégies d'intervention fait état de trois catégories distinctes mais interreliées. Les résultats sont soumis par catégories. Dans un premier temps, chacune d'elles propose un tableau présentant une vision globale des caractéristiques ayant émergé. Dans un second temps, celui-ci est suivi de la description des particularités du discours caractérisant les propos tenus. Ainsi, les stratégies d'intervention sont définies par les participants par les stratégies d'intervention de groupe, les interactions avec les apprenants, le processus de résolution de problèmes.

#### 2.2.3.1 Stratégies d'intervention de groupe

La colonne de gauche du tableau 29 suivant identifie les trois caractéristiques soulevées par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 29  
Stratégies d'intervention de groupe

Stratégies d'intervention	Nbr de sujets
Gestion de classe	5/7 S1, S2, S3, S5 et S7
Nature de la relation éducative	5/7 S3, S4, S5, S6 et S7
Communication avec les apprenants	4/7 S1, S2, S6 et S7

#### ▷ *Peu de gestion de classe*

Moins des trois quarts des enseignants (N=5/7) soulignent le peu de problèmes et de conflits rencontrés en classe d'alphabétisation. La gestion de classe appliquée en est une de groupe (S5), cependant certains enseignants mettent en place des stratégies afin de

cibler leurs interventions (S7). Avec l'entrée d'un public-jeunes, les enseignants éprouvent plus de difficultés liées à la discipline (S1).

Aux adultes, on n'a pas vraiment de difficulté en ce qui concerne la discipline. C'est sûr qu'avec les années on a des jeunes, il y en a un petit peu plus qu'avant. (S1)

Les problèmes interraciaux entre immigrants demandent de la part des enseignants des interventions plus ciblées.

▷ *Nature de la relation éducative*

Plus des deux tiers des personnes (N=5/7) mettent en place une relation pédagogique basée sur la confiance. Ils considèrent ce lien comme essentiel contre le décrochage des apprenants (S4).

Ils vont nous dire: "Une chance que t'étais là sinon je serais reparti chez nous". On sent que oui, parfois, assez souvent même, qu'il y a un bon lien de confiance qui s'établit. Les autres, on les perd, ils s'en retournent. On n'a pas connecté. (S4)

Cette relation peut se mettre en place par l'intermédiaire de l'intérêt que l'enseignant porte à l'apprenant (S5). Il va également varier ses approches afin qu'elles continuent à avoir de l'impact (S6).

▷ *Communication avec les apprenants*

Plus de la moitié des enseignants (N=4/7) mettent en place plusieurs stratégies pour communiquer avec les adultes en formation. Ils peuvent les questionner (S2) ou utiliser des stratégies spécifiques comme celle d'impact avec des images (S6). Ils utilisent un langage direct et clair (S1).

### 2.2.3.2 *Interactions avec les apprenants*

La colonne de gauche du tableau 30 suivant identifie les trois caractéristiques soulevées par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 30  
Interactions avec les apprenants

Formes d'interactions	Nbr de sujets
Humour	3/7 S2, S3 et S7
Observation	2/7 S2 et S4
Renforcement positif	1/7 S5

Moins de la moitié des enseignants (N=3/7) utilisent l'humour comme forme d'intervention principale dans leur classe, qu'il s'agisse de dédramatiser une situation (S3) ou de raccrocher l'apprenant inattentif (S2). L'observation est pour moins du tiers des personnes (N=2/7) utilisée à titre préventif. L'enseignant peut alors intervenir et maintenir l'attention des apprenants (S2). Moins du quart des enseignants (N=1/7) font preuve régulièrement de diplomatie et de renforcement positif envers les apprenants.

### 2.2.3.3 Processus de résolution de problèmes

La colonne de gauche du tableau 31 suivant identifie les trois caractéristiques soulevées par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 31  
Processus de résolution de problèmes

Résolution des problèmes	Nbr de sujets
Interaction individuelle	5/7 S3, S4, S5, S6 et S7
Interaction en groupe	3/7 S5, S6 et S7
Utilisation du dispositif disciplinaire scolaire	2/7 S5 et S6

Plus des deux tiers des enseignants (N=5/7) interagissent de manière individuelle avec les apprenants lorsque ceux-ci font preuve de comportements inappropriés. Ils utilisent la négociation (S5), l'intervention directe ou la proposition de choix (S7). Un enseignant souligne ne pas avoir de modèles d'intervention précis (S3). Pour moins de la moitié des enseignants (N=3/7), les problèmes se règlent en groupe. Si la situation

blesante a été vécue en groupe, les conséquences sont alors prises en commun (S6). Moins du tiers des enseignants (N=2/7) prennent des mesures disciplinaires institutionnelles. Les cas les plus fréquents sont envers la clientèle des jeunes (S6).

#### 2.2.4 Difficultés rencontrées

L'analyse du discours des sept personnes interrogées concernant les difficultés rencontrées fait état de quatre catégories distinctes mais interreliées. Les résultats sont soumis par catégories. Dans un premier temps, chacune d'elles propose un tableau présentant une vision globale des caractéristiques ayant émergé. Dans un second temps, celui-ci est suivi de la description des particularités du discours caractérisant les propos tenus. Ainsi, les difficultés rencontrées sont définies par les participants par les difficultés comportementales ou d'ordre affectif des apprenants, les difficultés d'ordre matériel ou relationnel, les ressources disponibles ainsi que les solutions apportées.

##### 2.2.4.1 Difficultés comportementales ou d'ordre affectif des apprenants

La colonne de gauche du tableau 32 suivant identifie les deux caractéristiques soulevées par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 32  
Difficultés comportementales ou d'ordre affectif des apprenants

Caractéristiques des difficultés	Nbr de sujets
Attitudes des apprenants	3/7 S1, S2 et S4
Attitudes de l'enseignant	1/7 S1

Moins du tiers des enseignants (N=3/7) rencontrent des difficultés d'ordre comportemental, mais de peu d'importance (S1), le règlement en est rapide. Il s'agit de retards (S1), de problèmes reliés à l'utilisation des cellulaires en classe (S2). Il est aussi question de disputes entre les jeunes apprenants (S1). Un enseignant souligne ses difficultés face à l'acculturation des apprenants (S4). Pour moins du quart des personnes

(N=1/7), les difficultés sont d'ordre personnel. Lorsque les élèves sont en échec, ils réagissent émotionnellement (S1).

C'est ma principale difficulté, c'est toujours très difficile pour moi. Ça me crève le cœur, de voir qu'ils veulent énormément et qu'ils ne pourront pas.  
(S1)

L'enseignant est alors confronté non seulement aux limites des apprenants, mais également à ses propres émotions.

#### 2.2.4.2 Difficultés d'ordre matériel, relationnel

La colonne de gauche du tableau 33 suivant identifie les cinq caractéristiques soulevées par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 33  
Difficultés d'ordre matériel, relationnel

Caractéristiques des difficultés	Nbr de sujets
Difficultés liées à la gestion des différents niveaux	4/7 S2, S3, S5 et S7
Difficultés d'ordre matériel: ressources, matériel disponible	3/7 S2, S3 et S6
Difficultés d'ordre relationnel: confiance à bâtir, désir de trouver des solutions face à un problème	2/7 S4 et S7
Difficultés liées au type d'apprenants	2/7 S2 et S4
Difficultés liées à l'application du programme	1/7 S2

#### ▷ Difficultés d'ordre organisationnel

Plus de la moitié des enseignants (N=4/7) éprouvent des difficultés à gérer les différents niveaux à l'intérieur de leurs groupes, en particulier les écarts importants entre des apprenants peu scolarisés et d'autres qui sont diplômés, mais ont de la difficulté à s'exprimer en français (S5). Le suivi individualisé au niveau des matières est aussi source de difficultés: un enseignant parle de cinq niveaux de mathématiques en même temps dans sa classe avec des examens à faire passer (S7). Pour moins du quart des personnes (N=1/7), l'incertitude et les retards liés à l'instauration du nouveau pédagogique les

amènent à mettre en place les activités prévues dans celui-ci, parallèlement avec l'ancien programme (S2). Les enseignants mettent alors en place le renouveau, même si leur application n'est pas encore officielle dans le centre où ils travaillent.

▷ *Difficultés d'ordre matériel*

Plus du tiers des enseignants font face à d'autres préoccupations: le manque de ressources matérielles (N=3/7). Il s'agit pour eux d'un maillon faible (S3). Le matériel existant est peu nombreux, dû au manque de production des maisons d'édition (S2). Les enseignants soulignent également le manque de ressources à l'intérieur des classes (S6).

▷ *Difficultés d'ordre relationnel*

Moins du tiers des enseignants (N=2/7) considèrent les difficultés perçues comme des défis. Ils estiment avoir les moyens personnels pour pouvoir y remédier (S7). Ils ont le désir de trouver des solutions face aux problèmes qu'ils rencontrent avec les apprenants (S4). Ils sont également plus tolérants. Plus du quart des personnes (N=2/7) rencontrent des difficultés liées au racisme dans les classes multiculturelles, lorsqu'il y a des frictions entre les immigrants (S2).

#### 2.2.4.3 Ressources disponibles

La colonne de gauche du tableau 34 suivant identifie les quatre caractéristiques soulevées par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 34  
Ressources disponibles

<b>Types de ressources</b>	<b>Nbr de sujets</b>
Présence d'autres ressources (personnel non-enseignant)	4/7 S1, S2, S6 et S7
Ressources personnelles	2/7 S6 et S7
Absence de ressources	2/7 S1 et S3
Ressources Internet	1/7 S7

▷ *Présence de ressources professionnelles ponctuelles*

Il semble que plus de la moitié des enseignants (N=4/7) ont accès à des ressources professionnelles afin de répondre à leurs besoins en cas de problèmes avec les apprenants. Celles-ci peuvent être situées dans l'institution: il peut s'agir du directeur (S1), de conseillers en orientation (S7), d'intervenante psychosociale (S7), d'infirmière ou d'intervenante en toxicomanie (S2). Cependant, celles-ci ne sont pas disponibles à temps plein (S2). En cas de problème important dans sa classe, l'enseignant doit le prendre lui-même en charge lorsque les ressources ne sont pas disponibles (S1). Cependant, tous les centres d'éducation des adultes ne disposent pas des mêmes ressources. Pour moins du tiers des personnes (N=2/7), elles sont absentes.

Les ressources n'étaient pas là nécessairement, alors soit on se débrouille et on fait ce qu'on peut de satisfaisant. (S3)

Ce qui place les enseignants en difficulté lorsqu'ils ont à régler rapidement un problème, par exemple de dispute entre apprenants et doivent s'absenter de leur classe (S1).

▷ *Ressources matérielles personnelles*

Plus du quart des enseignants (N=2/7) conçoivent eux-mêmes leur matériel pédagogique. Ce qui leur demande un grand investissement personnel en temps (S6) qui déborde du temps consacré à leur tâche. Un enseignant (S7) dispose de temps accordé par son institution pour pouvoir créer du matériel.

▷ *Ressources technologiques*

Moins du quart des enseignants (N=1/7) ont recours à des ressources informatiques. Elles sont utilisées en complément de réunions d'équipe ou d'échanges avec des pairs (S7).

#### 2.2.4.4 Identification des solutions apportées face aux problèmes rencontrés avec les apprenants

La colonne de gauche du tableau 35 suivant identifie les cinq caractéristiques soulevées par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 35  
Identification des solutions apportées

Types de solutions	Nbr de sujets
Mise en place de règles	4/7 S1, S2, S4 et S5
Interventions individuelles du formateur	4/7 S1, S2, S4 et S5
Recours à la négociation	2/7 S4 et S5
Soutien des pairs	1/7 S3
Investissement personnel du formateur	1/7 S6

##### ▷ *Encadrement et interventions individuelles*

Les solutions apportées aux problèmes rencontrés avec les apprenants sont la mise en place des règlements et des interventions individuelles pour plus de la moitié des enseignants (N=4/7). Ceux-ci établissent des règles claires (S1) qu'ils affichent (S2). Ils interviennent aussi individuellement en rencontrant la personne avec laquelle il y a une difficulté (S2). Moins du quart des personnes (N=2/7) recourent à la négociation en cas de conflits: ils s'appuient sur des activités faites en classe comme support de réflexion pour l'apprenant (S4). Pour moins du quart des enseignants (N=1/7), cela demande beaucoup d'investissement personnel, plus près de l'enseignement au primaire (S6).

##### ▷ *Soutien des pairs*

Il semble que moins du quart des enseignants (N=1/7) ont du soutien de la part de leurs collègues de travail, avec lesquels ils peuvent partager leur expertise (S3).

**En somme....**

Les pratiques professionnelles des enseignants reposent sur des interventions éducatives et socioéducatives. Les actions posées visent en priorité le développement de l'estime de soi des apprenants ou de leur motivation, comme facilitateur des apprentissages. Les modes d'intervention sont variés: les enseignants utilisent le mode magistral ou accompagnent individuellement les apprenants. Les états émotifs du groupe ou des personnes régulent l'agir de l'enseignant et les périodes de travail.

Les tâches sont variées et sortent du cadre académique; elles peuvent être de l'ordre de l'enseignement, du conseil, de l'orientation, de la relation d'aide. Le travail d'enseignement ne suit pas toujours le programme instauré par le Ministère, même si les enseignants s'en inspirent: ils utilisent en classe des méthodes variées et peuvent s'appuyer sur des programmes visant le développement de l'adaptabilité des apprenants. Ces derniers mettent en place une relation éducative forte, basée sur développement de la confiance. Les liens ainsi créés avec les apprenants sont pour eux garants de la motivation des apprenants et soutiennent leurs apprentissages.

Les problèmes rencontrés sont de plusieurs ordres: en lien avec les apprenants, matériels ou organisationnels. Les enseignants doivent faire face à des problèmes de comportement ou attitude, devenus plus fréquents depuis que la clientèle a rajeuni dans les centres d'éducation des adultes. Ceux-ci considèrent que la mise en place de règlements à l'intérieur de la classe leur permet de baliser leurs interventions. Il peut aussi s'agir de difficultés reliées aux limites cognitives ou aux maladies des apprenants. Les groupes hétérogènes posent la question de la gestion de différents niveaux, étant donné les écarts qui peuvent être importants au sein d'une même classe. Matériellement, les enseignants disposent de peu de ressources et utilisent du matériel maison. Les ressources professionnelles auxquelles ils peuvent référer sont peu nombreuses ou ponctuelles, ce qui les place en difficulté en cas d'urgence.

L'investissement personnel est important pour les enseignants. Ils disposent comme ressources des réunions d'équipe ou du soutien entre pairs (autres enseignants en alphabétisation). Un site Internet présentant une mise en commun d'outils mis en place par d'autres enseignants ou intervenants en alphabétisation leur permet d'enrichir ou d'adapter le matériel pédagogique et didactique à la réalité de leurs classes.

### **2.3 Pratiques pédagogiques et didactiques**

Les personnes prenant part à la recherche étaient invitées à définir les approches pédagogiques valorisées et les dispositifs d'enseignement-apprentissage mis en place (Q9), décrire les activités d'enseignement apprentissage favorisées (Q10) et identifier le matériel utilisé (Q11).

#### **2.3.1 Modèles de pédagogie**

L'analyse du discours des sept personnes interrogées concernant les modèles de pédagogie fait état d'une catégorie. Les résultats sont soumis par catégories. Dans un premier temps, un tableau présentant une vision globale des caractéristiques ayant émergé est présenté. Dans un second temps, celui-ci est suivi de la description des particularités du discours caractérisant les propos tenus. Ainsi, les modèles de pédagogie sont définis par les participants par les postures pédagogiques favorisées par les enseignants.

La colonne de gauche du tableau 36 suivant identifie les six caractéristiques soulevées par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 36  
Postures pédagogiques favorisées par l'enseignant

Types de postures pédagogiques	Nbr de sujets
Posture pédagogique de réalisation de soi	6/7 S1, S3, S4, S5, S6 et S7
Posture pédagogique d'apprentissage	5/7 S1, S2, S3, S5 et S6
Posture pédagogique de développement cognitif	4/7 S2, S4, S6 et S7
Posture pédagogique de transmission	3/7 S1, S2 et S5
Posture pédagogique de réforme sociale	3/7 S4, S5 et S7
Tutorat, bénévolat	2/7 S5 et S6

▷ *Posture pédagogique réalisation de soi*

Plus des trois quarts des enseignants (N=6/7) empruntent une posture pédagogique orientée vers le développement personnel et le soutien de la motivation des apprenants. Les activités effectuées en classe servent de prétexte aux enseignants pour amener les apprenants à se responsabiliser (S1), se questionner sur eux-mêmes ou être valorisés (S4). Par la mise en place de projets orientés vers les intérêts des apprenants, les enseignants ont pour objectifs de rehausser l'estime de soi des adultes (S4) et maximiser leurs apprentissages en les amenant à faire des liens avec la réalité (S6).

▷ *Posture pédagogique de développement cognitif et d'apprentissage*

Il semble que plus des deux tiers des personnes (N=5/7) relient les activités pédagogiques à un apprentissage. Les enseignants proposent des activités qui s'approchent du quotidien (S6) en les rattachant à une fonctionnalité (S1) afin que les apprenants puissent faire des liens. Ceux-ci donnent beaucoup d'exemples concrets lors des exercices faits en classe (S2) et proposent des cibles individuelles aux adultes en formation afin de leur permettre d'ancrer les apprentissages dans la réalité. Un enseignant (S5) utilise une approche kinesthésique afin de maximiser les apprentissages.

À chaque fois que je fais une activité avec eux autres, c'est toujours relié à un apprentissage. Et je leur dis tout le temps. Exemple la dictée, ils me disent tout le temps "On n'aime pas ça la dictée", et je leur dis "La dictée c'est relié à apprendre des mots de vocabulaire et des mots de vocabulaire

vous en avez besoin quand vous écrivez un message, une lettre ou un courriel à quelqu'un". (S1)

Moins des deux tiers des enseignants (N=4/7) favorisent le développement cognitif des apprenants. Ils utilisent à cet effet diverses stratégies: la reformulation (S2) et le questionnement (S4). Un enseignant (S7) a proposé un laboratoire de sciences, permettant de faire des apprentissages en mathématiques par la manipulation de matériel.

▷ *Posture pédagogique de transmission*

Pour plus du tiers des personnes (N=3/7), l'enseignement magistral est presque quotidien. Il peut être d'environ un tiers du temps (S1) et est dispensé par rapport aux besoins. Un enseignant utilise la répétition (S5) comme support à la mémorisation dans une approche qu'il qualifie "de l'époque".

▷ *Posture pédagogique de réforme sociale*

Dans une proportion de moins de la moitié (N=3/7), les enseignants mettent en place des situations d'apprentissage permettant aux apprenants d'être outillés afin de pouvoir répondre à leurs besoins dans le cadre de la vie quotidienne.

Ce n'est pas par l'approche qu'ils vont pouvoir recréer, c'est par l'entremise des apprentissages qu'ils effectuent à travers les approches qui va permettre de se sentir plus outillés pour faire face aux défis de la vie. (S5)

Ces derniers peuvent utiliser l'actualité, un évènement particulier (S7) afin de faciliter la compréhension des apprenants au sujet des enjeux sociaux qui les entourent.

▷ *Tutorat par les pairs*

Moins du tiers des enseignants (N=2/7) font appel au tutorat entre pairs comme dispositif dans leur classe. Les apprenants réagissent favorablement à cette action, mais cela demande de la motivation de leur part (S5).

### 2.3.2 Activités d'enseignement favorisées

L'analyse du discours des sept personnes interrogées concernant les activités d'enseignement favorisées fait état d'une catégorie. Les résultats sont soumis par catégories. Dans un premier temps, un tableau présentant une vision globale des caractéristiques ayant émergé est présenté. Dans un second temps, celui-ci est suivi de la description des particularités du discours caractérisant les propos tenus. Ainsi, les activités d'enseignement favorisées sont définies par les participants par spécificités des activités d'enseignement-apprentissage.

La colonne de gauche du tableau 37 suivant identifie les trois caractéristiques soulevées par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 37  
Activités d'enseignement-apprentissage favorisées en classe

Spécificités des activités d'enseignement-apprentissage	Nbr de sujets
Activités favorisant l'apprentissage des règles de base en lecture, écriture, calcul et l'utilisation des TIC	5/7 S1, S2, S4, S6 et S7
Suivi du programme du Ministère	4/7 S1, S2, S4 et S5
Activités liées aux apprentissages personnels et sociaux de base	2/7 S3 et S6

#### ▷ *Activités à visées fonctionnelles*

Les activités favorisées sont celles permettant l'apprentissage des règles de base en lecture, écriture, calcul et l'utilisation de l'informatique pour plus des deux tiers des enseignants (N=5/7); l'entrée dans la matière à étudier se fait par le biais d'exercices fonctionnels.

Ils vont aussi avoir à préparer des budgets, donc ils vont faire des mathématiques. Sûrement, faire du français, parce qu'ils vont probablement avoir des lettres à envoyer, selon le sujet qu'ils vont choisir.  
(S4)

Les enseignants utilisent la dictée (S1), des activités interactives sur Internet (S2), des textes sous forme de “slam” (S4), des mises en situation (S6) ou des quiz. Ils essaient de faire coïncider les notions à transmettre à une situation d’apprentissage fonctionnel (S4). Ils intègrent également les nouvelles technologies (S7). Les activités proposées par le programme du Ministère sont utilisées par plus de la moitié des personnes (N=4/7). Les enseignants adaptent cependant celui-ci en fonction de leurs besoins (S4) ou du degré de cohérence des activités du programme par rapport à celles qu’ils mettent en place (S5). Un enseignant (S1) procède exactement en fonction du programme.

▷ *Activités à visées personnelles et sociales*

Une partie des activités est liée aux apprentissages personnels et sociaux pour plus du quart des enseignants (N=2/7): travail sur l’hygiène de vie, les apprentissages socioprofessionnels et sur la ponctualité (S6).

Donc c’est l’hygiène de vie, les apprentissages socioprofessionnels aussi. On travaille beaucoup là-dessus pour les amener justement à s’ils prennent une petite job, qu’ils se présentent le matin. (S6)

Les enseignants s’impliquent personnellement dans des activités qui débordent de loin l’enseignement: manger avec les apprenants, les envoyer prendre des cours de cuisine collective, en lien avec des apprentissages faits sur le thème de l’alimentation (S6).

### **2.3.3 Matériel utilisé**

L’analyse du discours des sept personnes interrogées concernant le matériel utilisé fait état d’une catégorie. Les résultats sont soumis par catégories. Dans un premier temps, un tableau présentant une vision globale des caractéristiques ayant émergé est présenté. Dans un second temps, celui-ci est suivi de la description des particularités du discours caractérisant les propos tenus. Ainsi, le matériel utilisé est défini par les participants par identification du matériel privilégié pour l’enseignement.

La colonne de gauche du tableau 38 suivant identifie les quatre caractéristiques soulevées par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 38  
Identification du matériel privilégié pour l'enseignement

Identification du matériel privilégié pour l'enseignement	Nbr de sujets
Matériel maison	<b>6/7</b> S1, S2, S3, S4, S5 et S6
Matériel papier	<b>4/7</b> S2, S4, S5 et S6
Matériel informatique	<b>3/7</b> S2, S5 et S7
Matériel autre	<b>2/7</b> S4 et S6

▷ *Création de matériel pédagogique*

Plus des trois quarts des enseignants (N=6/7) créent leur propre matériel; il s'agit de créations personnelles en lien avec l'actualité (S1), les besoins des apprenants (S4) ou le programme (S5). Ils créent également des cahiers d'apprentissage individuels (S2 et S6). Ils répondent ainsi à deux choses: l'adéquation avec les besoins réels des apprenants et la demande de cahiers de la part de ces derniers.

Donc je vais composer un cahier d'apprentissage individuel selon leurs champs d'intérêt. Ils veulent ça, ils ont l'impression que quand ils ont passé à travers un cahier ils ont grandi, ils sont meilleurs. (S6)

Un enseignant créé son matériel à 90 %, adapté au groupe, ce qui fait un matériau peu réutilisable (S5).

▷ *Matériel utilisé*

Le matériel papier reste le plus utilisé par plus de la moitié des personnes (N=4/7). Les enseignants utilisent divers cahiers préparés par des maisons d'édition spécialisées en production de matériel pédagogique pour l'alphabétisation des adultes (S4) ou sélectionnent des textes divers de sources différentes en fonction de leurs besoins (S4). Les cahiers d'accompagnement créés par les enseignants sont également de type papier (S5). Le matériel informatique est un outil utilisé par moins de la moitié des personnes

(N=3/7). Il est utilisé par les enseignants pour leur préparation de cours (S2); ces derniers l'utilisent aussi en classe pour les apprentissages des apprenants (S7).

### **En somme...**

La posture pédagogique privilégiée par les enseignants est orientée vers le développement personnel et le soutien de la motivation des apprenants. La mise en place de projets orientés vers les intérêts des adultes en formation présente un double objectif: maximiser leurs apprentissages en permettant la mise en relation avec le réel et rehausser leur estime de soi. Les activités pédagogiques à vocation fonctionnelle ou sociale permettent aux apprenants de faire des liens favorisant leur développement cognitif.

Les activités d'enseignement-apprentissage privilégiées sont celles permettant l'apprentissage des règles de base en lecture, écriture, calcul et utilisation de l'informatique. Une partie de celles-ci sont à visées personnelles ou sociales; les enseignants s'impliquant alors personnellement dans ces dernières. Pour ce faire, ils créent leur propre matériel dans une proportion pouvant aller jusqu'à 90 %. Le support papier reste le plus utilisé, qu'il s'agisse de matériel maison ou spécialisé. L'outil informatique semble peu présent.

## **2.4 Savoirs essentiels en alphabétisation**

Les personnes prenant part à la recherche étaient invitées à qualifier le processus cognitif des apprenants (Q12), définir le savoir (Q13) et préciser les savoirs importants à apprendre en alphabétisation (Q14).

### **2.4.1 Processus cognitifs de l'apprenant**

L'analyse du discours des sept personnes interrogées concernant les processus cognitifs des apprenants fait état de quatre catégories distinctes mais interreliées. Les résultats sont soumis par catégories. Dans un premier temps, chacune d'elles propose un

tableau présentant une vision globale des caractéristiques ayant émergé. Dans un second temps, celui-ci est suivi de la description des particularités du discours caractérisant les propos tenus. Ainsi, les processus cognitifs de l'apprenant sont définis par les participants par l'identification des modes d'apprentissage de l'apprenant, le processus d'apprentissage de l'apprenant.

#### 2.4.1.1 Identification des modes d'apprentissage de l'apprenant

La colonne de gauche du tableau 39 suivant identifie les quatre caractéristiques soulevées par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 39  
Identification des modes d'apprentissage de l'apprenant

Caractéristiques des modes d'apprentissage	Nbr de sujets
Mode émotif	5/7 S1, S2, S3, S5 et S7
Mode cognitif	5/7 S1, S3, S4, S5 et S7
Mode perceptif	2/7 S6 et S7
Liens avec le connu	1/7 S4

##### ▷ Mode d'apprentissage émotif

Plus des deux tiers des enseignants (N=5/7) qualifient le mode d'apprentissage des apprenants de très difficile, d'ardu avec un rapport aux apprentissages qui est une blessure (S2). Le manque d'estime de soi et les états émotifs des apprenants jouent un rôle important sur leurs apprentissages (S5). Les enseignants leur font vivre des succès afin de compenser leur parcours scolaire négatif et ont une image d'eux dévalorisée.

Et je leur fais vivre beaucoup beaucoup de succès, des fois peut-être trop !  
Parce quand ils sont dans ma classe, des fois ils se pensent très très bons !  
Des fois je leur fais vivre beaucoup de petits succès, et j'insiste beaucoup là-dessus. (S1)

Ce qui demande à l'enseignant la mise en place de stratégies particulières, de créer un climat de confiance dans la classe (S5) afin de favoriser les apprentissages.

▷ *Mode d'apprentissage cognitif*

Moins des trois quarts des personnes (N=5/7) indiquent que les apprentissages cognitifs s'effectuent dans un processus où l'apprenant doit pouvoir faire des liens avec du connu (S1). Les enseignants favorisent ces apprentissages en amenant les adultes à faire de l'exploration systématique, porter attention à toutes les informations données avant de commencer un exercice (S4). Cependant, ces derniers soulignent l'importance de la sécurisation de l'apprenant en classe et du lien avec l'enseignant comme préalable aux apprentissages.

Il faut tout d'abord que l'élève se sente en sécurité dans la classe. Je le sais que ce n'est pas cognitif encore, mais pour que le cognitif soit ouvert, il faut d'abord que l'affectif soit... Donc qu'ils se sentent bien, qu'ils aient un lien d'attachement avec le prof et qu'ils se sentent bien dans la dynamique de classe. (S7)

Un enseignant favorise le processus cognitif par l'activation des savoirs antérieurs (S5) ou des activités de réflexion (S7).

▷ *Mode d'apprentissage perceptif*

Moins du quart des enseignants (N=2/7) font appel aux perceptions afin de stimuler l'intérêt des apprenants. Un enseignant utilise l'approche par le réel et les sens (S6) et tient compte aussi des expériences des apprenants. Moins du quart des personnes (N=1/7) présentent un mode d'apprentissage qui doit référer essentiellement au connu des apprenants.

#### 2.4.1.2 *Processus d'apprentissage des apprenants*

La colonne de gauche du tableau 40 suivant identifie les deux caractéristiques soulevées par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 40  
Processus d'apprentissage des apprenants

Processus d'apprentissage	Nbr de sujets
Processus en lien avec l'affectif	3/7 S3, S4 et S6
Processus en lien avec le cognitif	1/7 S7

Pour plus du tiers des enseignants (N=3/7), le processus d'apprentissage des apprenants est en lien avec l'affectif. Le processus cognitif est décrit comme chaotique, désordonné, impulsif (S4). Moins du quart des personnes (N=1/7) indiquent que les apprenants découvrent une capacité d'apprendre qui va les amener à poursuivre afin d'aller en secondaire 1. Pour un enseignant, le processus d'apprentissage fait appel autant au cognitif qu'à l'affectif, ce qui renforce les difficultés des apprenants (S3).

#### 2.4.2 Définition du savoir

L'analyse du discours des sept personnes interrogées concernant la définition du savoir fait état de trois catégories distinctes mais interreliées. Les résultats sont soumis par catégories. Dans un premier temps, chacune d'elles propose un tableau présentant une vision globale des caractéristiques ayant émergé. Dans un second temps, celui-ci est suivi de la description des particularités du discours caractérisant les propos tenus. Ainsi, le savoir est défini par les participants par la définition du savoir, les rôles du savoir, les dimensions du savoir.

##### 2.4.2.1 *Le savoir, défini par les enseignants*

La colonne de gauche du tableau 41 suivant identifie la caractéristique soulevée par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 41  
Définition du savoir

Définition du savoir	Nbr de sujets
Connaissances	4/7 S1, S2, S3 et S7

Plus de la moitié des enseignants (N=4/7) définissent le savoir comme les connaissances qui doivent pouvoir être applicables (S7). Celles-ci sont acquises par la personne qui doit pouvoir les utiliser de manière adéquate (S2). Un enseignant indique qu'elles sont un mélange de plein de choses (S2) et comportent les savoir-faire et les savoir-être (S3).

#### 2.4.2.2 Rôles du savoir

La colonne de gauche du tableau 42 suivant identifie les quatre caractéristiques soulevées par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 42  
Rôles du savoir

Fonctions du savoir	Nbr de sujets
Rôle fonctionnel du savoir	4/7 S2, S5, S6 et S7
Rôle social du savoir	3/7 S1, S3 et S6
Rôle de renforcement de l'estime de soi	2/7 S3 et S4
Rôle émancipateur du savoir	2/7 S5 et S7

#### ▷ Rôle fonctionnel du savoir

Pour moins des deux tiers des enseignants (N=4/7), le savoir a une finalité fonctionnelle. Il permet de développer l'autonomie (S2) et résoudre les problèmes (S7). Les enseignants associent le savoir à la mémoire (S2) et aux connaissances (S6).

On aurait beau enseigner des connaissances à plus finir à quelqu'un, et il ne va pas s'en servir si c'est inutile dans sa vie; ce n'est pas un savoir pour moi, c'est une entrée de données. (S6)

Un enseignant précise que le savoir permet d'effectuer des apprentissages et de poser un meilleur regard sur sa vie et son environnement (S5).

▷ *Rôle social du savoir*

Le savoir participe d'un rôle social pour plus du tiers des personnes (N=3/7), celui de permettre une intégration de l'apprenant dans la société, lui permettant de faire sa place et de jouer son rôle (S1). Il permet également la survie économique et alimentaire (S6).

▷ *Rôle de renforcement de l'estime de soi du savoir*

Plus du quart des enseignants (N=2/7) considèrent le savoir comme un moteur pour pouvoir aller plus loin et avancer. Il est aussi un levier afin de gagner de la confiance, de l'estime et donner le goût de continuer aux apprenants (S4).

▷ *Rôle émancipateur du savoir*

Moins du tiers des personnes (N=2/7) soulignent que le savoir a un rôle émancipateur. À titre personnel, il est la définition du sentiment de liberté (S5). Il permet de donner des outils pour intégrer un travail (S7).

#### 2.4.2.3 *Dimensions du savoir*

La colonne de gauche du tableau 43 suivant identifie la caractéristique soulevée par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 43  
Dimensions du savoir

Formes du savoir	Nbr de sujets
Dimension illimitée du savoir	3/7 S4, S5 et S6

Pour plus du tiers des enseignants (N=3/7), le savoir n'est jamais complété. Il est toujours en construction (S4). Un enseignant indique que le savoir est fixe et exempt de subjectivité (S5).

Donc ma définition du savoir, c'est immense, c'est l'océan ! C'est ce qu'on a besoin. (S6)

Les enseignants le considèrent comme un moteur (S4) qui peut avoir un impact majeur sur la qualité de vie (S5).

### 2.4.3 Savoirs essentiels en alphabétisation

L'analyse du discours des sept personnes interrogées concernant les savoirs essentiels en alphabétisation fait état d'une catégorie. Les résultats sont soumis par catégories. Dans un premier temps, chacune d'elles propose un tableau présentant une vision globale des caractéristiques ayant émergé. Dans un second temps, celui-ci est suivi de la description des particularités du discours caractérisant les propos tenus. Ainsi, les savoirs essentiels en alphabétisation sont définis par les participants par savoirs importants en alphabétisation.

La colonne de gauche du tableau 44 suivant identifie les cinq caractéristiques soulevées par les sujets, dont le nombre de répondants ayant mentionné le tout apparaît dans la colonne de droite.

Tableau 44  
Savoirs importants en alphabétisation

Caractéristiques des savoirs	Nbr de sujets
Savoir informel	4/7 S1, S5, S6 et S7
Savoirs en lecture	3/7 S1, S3 et S6
Savoir-être	3/7 S3, S4 et S5
Savoirs en écriture	2/7 S1 et S5
Savoirs académiques	1/7 S2

#### ▷ *Les savoirs en lien avec les apprentissages*

Il semble que plus du tiers des enseignants (N=3/7) privilégient les savoirs en lecture. Ils considèrent que l'apprenant est toujours confronté au code écrit (S5); la

lecture leur permet de décoder lettres et chiffres et de leur donner une signification (S5). Moins du tiers des personnes (N=2/7) considèrent l'écrit comme l'autre savoir. Ils estiment que les apprenants peuvent avoir d'autres moyens de communication (S1); ils peuvent aussi se faire comprendre, même s'ils font des fautes (S5). Pour moins du quart des enseignants (N=1/7), les apprenants ont à bâtir la base, en particulier la grammaire (S2).

▷ *Les savoirs informels*

Plus de la moitié des personnes (N=4/7) considèrent que les savoirs importants en alphabétisation peuvent être d'une autre nature que les savoirs de base. Le savoir artistique est considéré comme un savoir essentiel par un enseignant (S5); non pas en ce qu'il est en réalité, mais en ce qu'il contient. Pour un autre enseignant (S6), le savoir citoyen est important, tout comme celui de l'organisation ou de résoudre les problèmes.

Si on change d'époque, si on change de lieu, les gens qui ont plus de difficulté à lire, à écrire ou à compter, ils sont peut-être perçus comme des génies ailleurs. Donc ceux qui sont en mesure de peindre ou de... Ça pour moi, c'est un savoir essentiel. (S5)

Pour plus du tiers des enseignants (N=3/7), les apprenants ont à travailler des savoirs qui sont plus de l'ordre du développement personnel. Un enseignant précise que le premier savoir, c'est le regard sur soi (S5). Les apprenants ont à savoir accepter d'être avec les autres (S4) pour apprendre à savoir vivre ensemble.

**En somme...**

Les enseignants définissent le savoir comme des connaissances applicables de manière fonctionnelle. Il comporte également les savoir-faire et les savoir-être. Ils attribuent plusieurs rôles au savoir: fonctionnel, social, émancipateur et de renforcement de l'estime de soi. En alphabétisation, les enseignants considèrent que les savoirs importants peuvent être d'une autre nature que les savoirs académiques. Ces savoirs constituent les fondements d'un "savoir-vivre-ensemble". Parmi les savoirs de base, la lecture est privilégiée devant l'écriture.

## 2.5 Pour résumer

L'analyse de contenu de ces quatre thèmes – l'émergence des perceptions de la pratique et des apprenants par l'enseignant, les pratiques professionnelles, les pratiques pédagogiques et didactiques et le rapport au savoir et aux savoirs de l'enseignant – a permis l'émergence de perceptions de la profession d'enseignant en alphabétisation. Elle est décrite comme une profession particulière, une vocation à l'esprit missionnaire; ce qui peut donner l'impression d'une profession fantasmée. Les compétences perçues pour relever les nombreux défis auxquels doivent faire face les enseignants reposent sur une grande capacité d'accueil, d'écoute et d'accompagnement des apprenants, et sont prioritaires face à l'enseignement des savoirs académiques. En fait, ils semblent percevoir leur profession sous l'angle quasi univoque d'une relation à la personne, évacuant ainsi les compétences pédagogiques et didactiques au profit d'une relation d'aide. L'enseignant doit également avoir la capacité de mettre en place des pratiques visant la fonctionnalité des apprenants.

Les enseignants travaillant en alphabétisations se sentent différents des enseignants travaillant à l'enseignement régulier. Deux perceptions ont émergé: ils sont sensibles à l'ostracisme de la part de leurs collègues du régulier, mais cependant revendiquent cette différence. Pourtant, les perceptions de leurs pairs sur leur choix d'enseigner en alphabétisation leur renvoient une image négative d'eux-mêmes. Ils sont engagés professionnellement et personnellement avec des attitudes militantes socialement vis-à-vis des apprenants. Leur identité professionnelle se partage entre l'enseignant et le formateur en insertion sociale. Les perceptions de la profession semblent donc refléter pour les enseignants une dualité, entre d'une part une vision idéalisée du métier, et d'autre part les représentations négatives qui sont projetées par leurs pairs.

Les apprenants sont différenciés du point de vue de leur approche de l'enseignant et du travail académique selon qu'il s'agisse de Québécois ou d'immigrants; les immigrants étant d'avantage orientés vers les apprentissages académiques, un goût de l'effort, alors que le rapport aux apprentissages académiques est plus difficile pour les

Québécois. De manière générale, les apprenants sont décrits comme faisant face à des difficultés d'apprentissage importantes, des problèmes de comportement et de santé mentale. Ils sont fragiles, exigeants et relèvent d'un groupe social défavorisé. Enfin, il s'agit d'un nouveau public depuis quelques années, des jeunes de 16 à 25 ans qui ont décroché du régime régulier ou des classes spécialisées.

Les interventions des enseignants plaçant l'apprenant au centre de ses apprentissages sont de types pédagogiques variés, à forte composition socioéducative. Les actions posées visent en priorité le développement de l'estime de soi des apprenants ou de leur motivation, comme facilitateur des apprentissages. Trois types d'interventions sont représentés: magistral, participatif ou actif. Les apprentissages réalisés à partir d'activités individuelles ou de groupe ont une vocation fonctionnelle; cependant, les enseignants visent également les apprentissages personnels ou sociaux dans une relation pédagogique de mise en confiance de l'apprenant, comme préalable aux apprentissages. Leurs pratiques sont influencées principalement par leur engagement social. Cependant, il est intéressant de noter que ce sont les enseignants seniors qui tiennent le discours le plus militant. Ce sont également ceux qui ont le plus d'expérience en alphabétisation qui sont les plus engagés.

Les difficultés principales que rencontrent les enseignants relèvent de la gestion simultanée des différents niveaux en classe, dans laquelle le suivi des apprenants s'effectue en fonction du programme institutionnel ou est modulé en fonction de leurs besoins. Ceux-ci décrivent également des obstacles aux apprentissages, liés aux problèmes de comportement ou aux problèmes affectifs des apprenants. Ils mettent alors en place un encadrement serré qui peut s'apparenter à l'encadrement en milieu scolaire régulier, ce qui compte tenu de la clientèle avec laquelle ils travaillent peut s'avérer peu productif.

Afin de pallier au manque de ressources matérielles, les enseignants utilisent du matériel de leur propre fabrication; les ressources Internet sont également sollicitées. Les

ressources professionnelles auxquelles ils peuvent référer sont peu nombreuses ou ponctuelles, ce qui les place en difficulté en cas d'urgence.

Le mode d'apprentissage des apprenants est un processus difficile. Les enseignants considèrent la lecture comme un savoir à privilégier. Le savoir est représenté pour les enseignants comme des connaissances qui se doivent d'avoir une vocation fonctionnelle; il représente des connaissances transposables dans la vie quotidienne. Il participe d'un rôle social, psychologique ou émancipateur et est un outil d'intégration sociale et professionnelle.

### **Cependant...**

Une question a reçu des réponses peu élaborées, il s'agit de la question portant sur la définition du savoir par l'enseignant (Q13). Leur définition du savoir a été donnée en fonction de leur profession, au regard de l'alphabétisation. Les enseignants semblent avoir de la difficulté à exprimer ce qu'est le savoir et ont peu abordé leur propre conception de ce qu'il représente pour eux. Les enseignants considèrent que les savoirs importants peuvent être d'un autre domaine que les savoirs académiques. Ces savoirs représentent pour eux les fondements d'un savoir-être, savoir-faire et "savoir-vivre-ensemble".

Les besoins de formation continue n'ont pas été évoqués par les enseignants, malgré le fait qu'ils suivent régulièrement des ateliers, voire poursuivent des diplômes de 2<sup>e</sup> cycle. Le discours reste assez pessimiste en ce qui concerne l'avenir professionnel des apprenants, dont la plupart ne poursuivront pas (en raison de limites personnelles, intellectuelles ou de nature psychologique ou médicale) leurs études vers le secondaire. Seuls quelques-uns passent leur TDG<sup>27</sup>: l'apparition d'une clientèle jeune en augmentation remet en question les pratiques des enseignants, peu ou pas formés pour travailler avec ce public.

---

<sup>27</sup> Test de développement général, condition d'admission dans certaines formations professionnelles ou pour compléter un diplôme de secondaire V.

Le prochain chapitre constitue la discussion des résultats alors que nous mettrons en exergue les éléments qui nous ont permis d'atteindre les objectifs de la réflexion menée dans le cadre de notre recherche, et ainsi de répondre à notre question de recherche.

## CINQUIÈME CHAPITRE: DISCUSSION

Ce dernier chapitre porte sur la discussion des résultats décrits au chapitre précédent. Celle-ci est configurée de sorte à répondre à nos trois objectifs spécifiques de recherche libellés ainsi:

- Mettre à jour les perceptions des enseignants en alphabétisation sur leurs pratiques de formateur en alphabétisation;
- Établir des liens entre ces perceptions et leurs pratiques éducatives déclarées;
- Mettre à jour une conception du métier de formateur d'adultes.

C'est par l'atteinte de ceux-ci que nous avons pu faire émerger les perceptions de la pratique des enseignants et ainsi répondre à notre question de recherche formulée comme suit: En quoi les perceptions des pratiques d'enseignement nous parlent du métier de formateur d'adultes ?

### 1 PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS EN ALPHABÉTISATION SUR LEURS PRATIQUES DE FORMATEUR EN ALPHABÉTISATION

À la lecture des résultats obtenus et des propos tenus par les enseignants concernant leurs perceptions de la profession, nous pouvons faire le constat que la profession et le travail des enseignants ont été abordés par le biais de leur identité professionnelle. Ce qui nous amène à poser l'hypothèse que la profession et le travail du professionnel s'abordent par la question de la définition de l'identité de la profession et celle de la construction de l'identité professionnelle des personnes qui l'exercent (Jutras, Legault et Desaulniers, 2007). Ils questionnent leur identité « non pas par “qui suis-je”, mais “qui je suis par rapport aux autres, que sont les autres par rapport à moi ?” » (Gravé, 2009), et se positionnent par rapport à leurs collègues enseignants au régulier comme différents. Émerge aussi cependant cet autre aspect de leur perception de leur identité: une valorisation de cette différence d'avec l'enseignement régulier créant une dualité, pas toujours bien vécue, dans leur perception de leur identité professionnelle. Il y a là à la fois un rejet de leur identité professionnelle d'enseignant dans une logique de conversion

identitaire dans et hors de la formation, typique de l'identité de passage des formateurs-insertion (*Ibid.*, 2009), ce que sont les enseignants travaillant en alphabétisation.

Les mots ou expressions employés pour parler de leur profession font qu'ils considèrent « leur métier sous l'angle unique et dogmatique de la sainte vocation » (Huguet, 2010) au service des apprenants, ce qui risque de biaiser leur discours car parler de sa pratique dans les métiers de l'humain ne s'appréhenderait pas rationnellement, en raison essentiellement de son caractère subjectif et indicible (Couturier et Chouinard, 2008). Nous croyons que les enseignants tiennent ce discours valorisant pour masquer les difficultés qu'ils rencontrent dans leur relation avec les apprenants, ce qui peut être amplifié par la culture nord-américaine où la thérapisation des apprenants est forte. Le côté relationnel est ainsi survalorisé par rapport aux apprentissages. Il peut aussi avoir été biaisé par le désir de plaire.

D'autre part, dans ce contexte nous pouvons supposer que le souffle militant l'emporte sur le point de vue scolaire, ce qui entraîne une déformation de la réalité. De plus, en mettant de l'avant les valeurs humanistes rattachées à la profession de formateur, cela permet aux enseignants de valoriser la fonction. Car nous pouvons faire l'hypothèse que sur le terrain, la relation enseignant /apprenant est traditionnelle.

Nous devons aussi prendre en considération que discourir sur la pratique comporte deux pôles: la réalité est soit noircie, soit enjolivée. Couturier et Huot (2003) soulignent également l'écart entre ce qui est dit et ce qui est fait. À l'instar de ces auteurs, nous considérerons donc le discours des enseignants sur leurs pratiques comme un discours d'ajustement normatif entre ce qui est fait, souhaité et prescrit.

Les résultats obtenus concernant leurs perceptions de la pratique sont cohérents par rapport à leurs perceptions de la profession et mettent en évidence ce que Jutras, Legault et Desaulniers (2007) considèrent comme une composante essentielle du travail enseignant, c'est-à-dire « la relation d'aide au développement de la personne, s'exprimant par des interventions individualisées en vue de soutenir les apprentissages et le

développement affectif » (p. 109). Cependant, il y a le risque que cette individualisation des apprentissages n'aboutisse pas aux résultats souhaités, en accentuant ce que Huguet (2010) nomme les marquages de comparaison, qui font que les individus se comparent aux autres et entre eux. Cette différence est parfois soulignée par l'enseignant (valorisant verbalement celui qui a compris ou lors de la remise des cahiers), venant ainsi renforcer le manque d'estime de soi de l'apprenant. Il semble donc se confirmer que pour un certain nombre d'enseignants, la dimension socioéducative l'emporte, ce qui les amène à souligner, dans leurs propos, la relation enseignant/apprenant. Le discours masque alors une difficulté à penser la séquence de formation dans une perspective d'apprentissage.

Les pratiques sont perçues, selon les résultats obtenus, comme devant amener l'apprenant à être fonctionnel dans la vie de tous les jours avec des finalités d'adaptation, d'appropriation et de conscientisation. Cependant, paradoxalement le point central de leur activité professionnelle n'est pas constitué par l'apprentissage de la lecture-écriture, ce que constatent également Leclercq et Lansiaux (2004). L'activité professionnelle des enseignants, comme celle des formateurs en MSB<sup>28</sup> pour la France, est moins focalisée sur l'enseignement de la lecture-écriture que vers le développement personnel des individus. Ce qui est cohérent avec ce que nous annonçons, c'est-à-dire que la formation est considérée comme un engagement social et l'enseignant se positionne alors comme un agent de changement (Lesne, 1994). Ce qui rejoint aussi une des prescriptions du programme de la formation de base commune qui est l'épanouissement personnel, intellectuel et culturel de l'apprenant (Gouvernement du Québec, 2007a).

Cependant, l'alphabétisation ayant une visée d'apprentissage à la fois sociale et socioéducative en contexte scolaire, elle s'opère donc en fonction d'atteinte d'objectifs précis (l'appropriation des règles de base en lecture, en écriture et en calcul ainsi que l'utilisation des TIC), fixés par une politique gouvernementale (Gouvernement du Québec, 2002). Les résultats font état que ces objectifs sont présents pour les enseignants, mais cependant soumis aux états émotionnels des apprenants; l'activation émotionnelle négative intense dont ceux-ci font preuve nuit à leur sentiment d'efficacité personnelle et

---

<sup>28</sup> Maitrise des savoirs de base.

à leurs apprentissages (Bourgeois et Chapelle, 2010). Les pratiques mises en place par les enseignants selon les résultats, sont reliées aux contraintes rencontrées: manque de ressources, difficultés de la tâche, réalités de la clientèle et conditions du contexte d'enseignement.

D'autre part, nous faisons le constat que les pratiques et les interventions mises en place, selon les dires des enseignants, relèvent d'une application aux adultes du système scolaire traditionnel et de la forme scolaire (Vincent, 1994) (mise en place de règles strictes, cours magistraux, organisation rationnelle du temps, etc.), soulevant ici la question du manque de formation andragogique des enseignants. Ces pratiques ne sont pas en cohérence avec la démarche d'andragogie, tenant compte des caractéristiques propres à l'adulte et où la posture du formateur est différente de celle de l'enseignant (Gérard, 2009). Les enseignants semblent osciller entre ces deux approches et occultent la place des apprentissages.

Cependant, « des interventions pédagogique peuvent favoriser le développement d'une confiance en ses capacités d'apprendre, avec les conséquences positives qui y sont associées, même chez les apprenants en difficultés » (*Ibid.*, p. 259). Les auteurs suggèrent de donner aux apprenants des objectifs clairs, à échéances proches, pour guider les apprentissages. La formulation des consignes devrait être formulée en termes d'objectifs de compréhension et de développement des compétences plutôt qu'en termes de production à fournir. Ce qui pourrait amener les apprenants à se focaliser sur les progrès accomplis et sur la façon d'accroître leur maîtrise. Globalement, les enseignants pourraient non pas endosser des rôles supplémentaires, mais bien travailler autrement (*Ibid.*). C'est-à-dire prendre par exemple en considération la place importante que tiennent dans la vie des jeunes apprenants les nouvelles technologies et proposer des activités innovantes en s'appuyant sur celles-ci.

Selon les résultats, la perception des apprenants obéit à un classement (Weiss, 1986), tel que nous le mentionnions, ce qui conduit à un double phénomène de sélection et d'interprétation des indices informatifs. Ils peuvent être perçus en fonction de leur

statut (immigrants travailleurs/Québécois faisant peu d'efforts), de leurs objectifs professionnels (passer le TDG afin d'accéder à une formation professionnalisante), ou de leur groupe social. Le renouvellement de la clientèle des apprenants, orientée maintenant davantage vers un public jeune, participe également de leurs perceptions des apprenants. Ce qui entraîne des pratiques différenciées, en incohérence avec le discours bienveillant et la définition par les enseignants d'une profession au service des apprenants.

De plus, il est intéressant de souligner que les perceptions que les enseignants débutants (5ans et -) ont de leur profession et de leurs pratiques correspondent à une image idéalisée avec l'effet de biaiser la construction de leur identité professionnelle et de les éloigner des caractéristiques réelles de la profession. Wittorski et Briquet-Juhazé (2008) parlent de rôle et de projection idéalisés dans la profession d'enseignant, ce que nous rencontrons ici. Le discours des enseignants seniors (21 ans et +) est teinté d'engagement social et d'éducation populaire; ce qui représente un des systèmes d'influence possibles sur les pratiques que nous avons suggérées. Nous présentons dans la figure suivante ce que les résultats font ressortir de manière importante: la tension à laquelle sont soumis les enseignants, partagés entre deux axes, celui du développement personnel des apprenants et celui de l'enseignement.

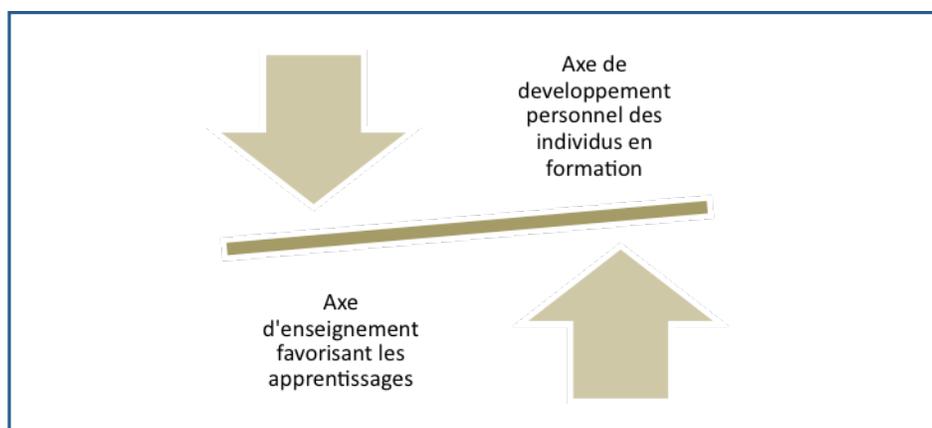


Figure 6- Les tensions duales des enseignants en alphabétisation.

Ainsi dans l'ensemble, les enseignants sont soumis à deux forces qu'ils doivent équilibrer afin de parvenir à créer une harmonie entre l'axe socioéducatif et celui de

l'enseignement ; ce qui semble être *a priori* pour eux, l'aspect le plus difficile de leur profession. Les pratiques éducatives mises en place recouvrent plusieurs types de pédagogies, à forte composition socioéducatives dans une relation éducative favorisant la création de liens de confiance.

## 2 LIENS ENTRE LES PERCEPTIONS ET LES PRATIQUES ÉDUCATIVES

D'un point de vue général, à la lecture de nos résultats nous sommes en mesure d'affirmer que les perceptions que les enseignants ont de leurs pratiques influent sur leurs pratiques éducatives. Nous reprenons à cet effet le tableau présenté dans notre cadre de référence.

Les résultats révèlent que le rapport au savoir des enseignants est un rapport aux autres et à soi-même pour la plupart, avec une finalité sociale et relationnelle. Les pratiques mises en place correspondent à une relation dialogique entre théorie et pratique (Lesne, 1994). Les modèles de pédagogie sont variés et oscillent entre plusieurs modèles : un modèle transmissif qui prend la forme d'interventions magistrales dans un groupe, moyen particulièrement productif dans la formation d'adultes. Le groupe se situe dans le réseau des rapports interindividuels et institutionnels et la notion de groupe réfère, en formation, à une optique particulière, à un dispositif construit de façon délibérée. La forme d'intervention du formateur (techniques de reflet, de relève, remarques) permet au groupe d'avancer dans les processus de la formation (Souto, 2009). Mais pour que les apprentissages se réalisent, encore faut-il que les enseignants définissent une tâche en lien avec les compétences à développer pour que la tâche puisse devenir la cible commune du groupe (Solar, 2009a); les résultats ont montré que les enseignants favorisaient l'intervention magistrale afin de créer une dynamique interpersonnelle entre les apprenants avec une cible commune (par exemple des projets), cependant ils pratiquent aussi cette forme d'intervention en proposant des activités très scolaires, comme la dictée.

L'autre modèle suivi par les enseignants, constructiviste, amène une forme d'intervention active. Cependant, sur les cinq caractéristiques essentielles de

l'enseignement par méthode active que cite Mucchielli (2008) – activité des sujets à instruire, motivation des sujets à instruire, participation à un groupe, le formateur comme facilitateur et disparition du contrôle –, plusieurs sont déficientes selon nos résultats. Celle de la motivation des sujets, difficile à solliciter ou à soutenir, et le maintien du contrôle, car les activités effectuées sont validées en termes d'apprentissages et doivent s'insérer dans un des domaines de la formation de base commune (Gouvernement du Québec, 2007a). Les enseignants répondent ainsi par la mise en place de ce type d'intervention à des perceptions de leurs pratiques, dont les objectifs seraient destinés à pallier une scolarité insuffisante, à boucher des trous dans le savoir ou à faire acquérir des connaissances de base. Cependant, ils reviennent régulièrement un modèle scolaire, selon les résultats, car cette conception de l'éducation des adultes amène à “renvoyer les apprenants à l'école” et à reconstituer le système traditionnel (Mucchielli, 2008).

Le modèle behavioriste, dont la forme participative est de permettre d'inculquer des comportements, des réactions, des attitudes aux apprenants, est aussi utilisé par les enseignants. Ainsi, il s'agit pour eux de créer des situations d'apprentissage dans lesquelles ils pourront observer si l'apprenant a la maîtrise d'une connaissance, celle qui permettra de s'assurer que l'objectif visé est atteint.

Selon les résultats, la relation éducative mise en place a pour objectif principal de créer des liens avec les apprenants afin de favoriser le développement de leur confiance en eux; ce que Bandura (1986) nomme le sentiment d'efficacité personnelle. Performances scolaires antérieures, parcours de formation et histoire scolaire influencent de manière déterminante les croyances des apprenants sur leur efficacité. Les enseignants favorisent donc des situations de formation dans lesquelles se trouvent des enjeux centraux pour les apprenants: s'estimer compétent et être perçu comme compétent (Galand, 2010). Cependant, il y a selon nous un risque de laminage dans les groupes multiculturels, car cette centration sur le développement personnel des apprenants ne rencontre pas forcément le public migrant dont l'objectif principal est de se perfectionner en français, et ne fait donc pas face à une histoire scolaire difficile ou à des problèmes

d'apprentissage. Les perceptions que l'enseignant entretient sur les apprenants l'amènent à des pratiques éducatives orientant sa posture pédagogique.

Nous proposons dans la figure suivante une schématisation des influences sur les perceptions de la pratique chez les enseignants en alphabétisation.

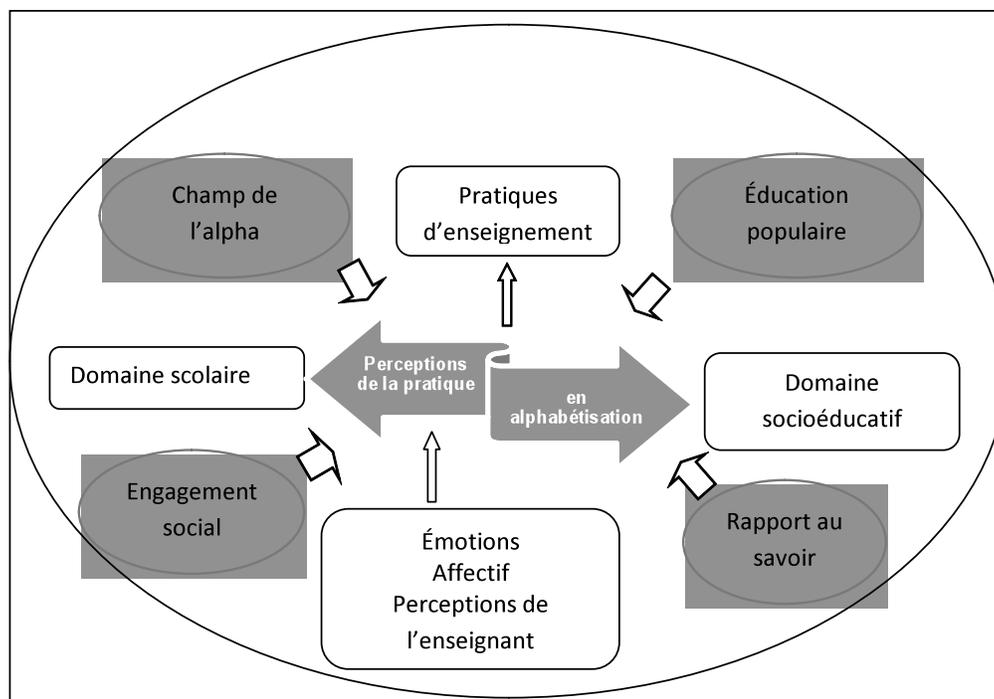


Figure 7- Schématisation des zones d'influences sur les perceptions des pratiques d'enseignement en alphabétisation.

Ainsi, les enseignants sont soumis à des tensions entre leur activité d'enseignement et les activités de développement personnel tournées vers les apprenants. Leurs perceptions de la pratique sont influencées par leurs émotions, perceptions de l'apprenant ou perception de la profession. Elles sont également orientées par leur engagement social et politique, par le domaine de l'alphabétisation, par l'éducation populaire et leur rapport au savoir. En réponse à ces perceptions, l'enseignant met alors en place des pratiques orientées (Gilly, 1989).

Nous pouvons, au regard des résultats, affirmer que les perceptions que l'enseignant entretient sur l'apprenant sont intégrées dans les fondements éducatifs et

pédagogiques auxquels il réfère. En situation de formation, il passera d'un modèle pédagogique à l'autre en fonction de ses perceptions de l'apprenant, ou du groupe; ce que confirment les travaux de Gilly (1989) ou Baillauquès (2001). La forme (magistrale, active, tutorat, etc.) que prendra son intervention lors de l'activité pourra alors résulter du modèle qu'il choisira (transmissif, constructiviste, etc.) tout autant que des perceptions qu'il aura alors de l'apprenant ou du groupe à un moment ou à une situation donnée dans une période d'enseignement. Les choix et les prises de décision sur ses pratiques renvoient à des actions et des intentions difficilement observables qui nécessitent que l'enseignant les verbalise pour les rendre accessibles; ce qui a été le cas pour cette recherche. Enfin, il est réducteur de parler de "la" pratique, car cela supposerait une forme de permanence dans les caractéristiques des conduites de l'enseignant, négligeant ainsi ce qui est variable (Bru, 2006). L'enseignant construit donc peu à peu une histoire de ses "cas" perçus comme des réussites ou des échecs. « Mais il doit aussi problématiser cette expérience pour qu'elle ne soit pas qu'un récit de vie, mais bien davantage, à savoir une occasion d'interroger ses processus de développement personnel et professionnel » (Maubant et *al.*, 2010).

Les différents éléments qui sont ressortis de cette analyse nous amènent à identifier une conception du métier de formateur d'adulte.

### 3 POUR UNE CONCEPTION DU MÉTIER DE FORMATEUR D'ADULTES

Si nous regardons de manière plus spécifique les perceptions des enseignants, nous nous interrogeons sur la possibilité d'en faire émerger une conception du métier de formateur d'adultes. Mais qu'entend-on par métier de formateur d'adultes? Les fonctions nécessaires au fonctionnement du système de la formation ne correspondent pas toujours strictement à des métiers (Gérard, 2009), par exemple le maître de stage ou le tuteur en entreprise. Celles-ci ne sont pas définies une fois pour toutes pour le formateur: elles se réaménagent en permanence au regard des situations, des contextes et des problèmes à l'origine du processus de formation (Sorel et Wittorski, 2005). Pour être reconnu dans un métier de la formation des adultes, il faut y consacrer son activité principale, spécifique à

la formation dont l'une d'elles recouvre l'ingénierie pédagogique, la conception de supports, l'animation et l'accompagnement pédagogique.

▷ *Une identité en fractale du formateur d'adultes*

Les formateurs d'adultes au Québec peuvent travailler en entreprise, en milieu communautaire, dans les institutions d'enseignement, par le biais des organismes gouvernementaux ou dans la formation privée (Bédard, 2010). Ainsi, il y a une multiplicité de mondes regroupés sous l'appellation "formation des adultes". Cependant, nous pouvons dégager quelques grandes lignes du métier de formateur. Nous nous appuyerons pour cela sur les travaux de Sorel et Wittorski (2005) sur la professionnalisation des formateurs.

▷ *Les visées de la pratique*

Les résultats de notre recherche ont montré que le point central de l'activité professionnelle des enseignants en alphabétisation est le développement personnel des individus; cependant le formateur ne peut pas réduire son champ d'intervention au seul espace de relations interpersonnelles "ici-et-maintenant". Il a également à s'interroger sur l'ensemble des relations qui unissent un sujet ou un groupe de sujets à l'environnement avec les finalités de définir des objectifs, identifier des contenus ou comprendre des performances, comportements, conduites d'apprentissage et d'enseignement. Les perceptions des enseignants sur les finalités de leurs pratiques permettent de souligner que l'action du formateur est à penser, effectivement, en fonction de finalités, de buts ou d'objectifs généraux. Enfin, par l'étude des apprenants, des conduites de formation, des comportements, des stratégies identitaires et des modes d'appropriation des connaissances, les formateurs pourraient ainsi appréhender la situation de formation du point de vue relationnel et fonctionnel comme un espace social (Lesne, 1994). Ainsi,

cette approche permet enfin de poser que le processus de formation souvent parlé en tant que processus de transformation de connaissances, des compétences et des attitudes devient une des composantes du processus de développement et de socialisation de la personne. (Sorel et Wittorski, 2005, p. 31)

▷ *La spécificité du métier de formateur*

Ce métier suppose, ou présuppose également une grande capacité d'adaptation aux situations et requiert des ajustements des pratiques aux nouveaux contextes éducatifs et pédagogiques, comme c'est le cas pour tous les métiers adressés à autrui. Le métier de formateur cependant, doit composer avec la pluralité des situations rencontrées; ce qui en fait sa spécificité.

▷ *Un public évolutif aux sources d'une nouvelle mise en perspective des pratiques*

Les résultats que nous obtenons ici, qui montrent une proportion importante de jeunes en classe d'alphabétisation, ne rencontrent pas les données du gouvernement du Québec (2006) qui énoncent que la population inscrite en alphabétisation est âgée entre 30 et 45 ans et que les groupes sont à majorité allophones. Le changement de clientèle fait que les formateurs sont aux prises avec une population qu'ils ne connaissent pas et avec laquelle ils ont des difficultés à interagir. Cela se répercute sur leurs pratiques. En effet, le public jeune, décrocheur de l'éducation scolaire régulière, ou le public allophone, transposant au sein des classes d'alphabétisation leurs différentes politiques, sont éloignés des publics traditionnels que rencontraient les formateurs. Les formateurs recourent alors à des pratiques classiques d'éducation qui ne rencontrent pas les exigences nouvelles de ces publics.

▷ *Les limites de la recherche*

Par ailleurs, les limites de la recherche suggèrent également des pistes pour de futurs travaux. Soulignons que, compte tenu du petit nombre de participants, on ne peut généraliser ces résultats à une population plus large. Une autre limite concerne notre approche méthodologique: l'entrevue téléphonique permet seulement d'accéder aux pratiques déclarées des enseignants. Une autre recherche pourrait être entreprise, avec une méthodologie orientée vers les pratiques effectives et croisée avec notre recherche, afin d'approcher au plus près les pratiques des formateurs. Cependant, la pratique effective s'avère difficile à saisir (Bru, 2002b). Une limite concerne également le cadre d'analyse retenu; la prise en compte d'autres perspectives permettrait une lecture plus fine des propos retenus.

Ainsi, au regard de la discussion qui précède, nous avons pu répondre aux objectifs spécifiques de la recherche et à la question générale de recherche: En quoi les perceptions des pratiques d'enseignement nous parlent du métier de formateur d'adultes ? Ce mémoire s'inscrit donc dans une perspective d'avancée des connaissances dans le champ de l'éducation des adultes au Québec, participant de lieux et de domaines de vie multiples, situé au cœur du développement des personnes et des communautés (Bourdon, 2010).

## CONCLUSION

Ce chapitre de conclusion vise à effectuer un bref retour sur la présente recherche ainsi qu'une analyse prospective de cette dernière.

S'inscrivant dans une perspective de recherche exploratoire, les objectifs de ce mémoire étaient d'une part, de faire émerger les perceptions d'enseignants en alphabétisation au regard de leurs pratiques d'enseignement et d'autre part, ébaucher à partir de ces perceptions, une conception du métier de formateur d'adultes. À cet effet, nous avons commencé par définir la problématique de la recherche, allant d'un portrait de l'alphabétisation et de ses enjeux aux pratiques d'enseignement. Ceci nous a permis de dégager une question de recherche.

C'est à partir de cette question de recherche que nous avons produit un cadre conceptuel original. En effet, nous avons travaillé avec un modèle pédagogique inédit, conçu à partir de deux modèles existants, qui se propose d'examiner les perceptions des enseignants sous quatre angles soit: a) le rapport au savoir; b) les modèles de pédagogie; c) le sens et la nature de la relation éducative; d) les perceptions du formateur sur l'apprenant. Un guide d'entrevue a été mis au point pour permettre de dégager les perceptions des enseignants, et une grille d'analyse a été créée afin d'analyser leurs pratiques. Ainsi, la présente recherche apporte une contribution nouvelle dans ce domaine, car la modèle pédagogique développé pourra être enrichi et réutilisé pour des recherches ultérieures.

Les objectifs et la question de recherche trouvent leur pertinence dans le fait qu'il existe peu de recherches actuellement sur les enseignants en éducation des adultes travaillant dans un cadre institutionnel, particulièrement en alphabétisation. La question de leurs pratiques est peu abordée; le seul lieu révélateur des pratiques en alphabétisation est un site web permettant une mise en commun d'outils didactiques et pédagogiques innovants ou originaux. Il semble n'y avoir que peu de volonté institutionnelle pour

soutenir le domaine de l'éducation des adultes au Québec. En effet, ce secteur est loin d'être prioritaire, bien derrière la formation initiale et la formation professionnelle.

Pour aller plus loin, il serait intéressant d'explorer les pratiques des enseignants en éducation des adultes afin de parvenir à dégager de nouvelles pistes d'intervention ou examiner les relations entre leurs conceptions d'un modèle d'apprentissage et leurs pratiques, notamment celles concernant leur niveau de centration sur les apprentissages.

Une recherche plus approfondie, notamment au niveau des pratiques réelles en alphabétisation avec des observations en contexte de classe, une analyse des interactions entre enseignant et apprenants et des apprenants entre eux, pourrait nourrir la présente réflexion amorcée. Pour ce faire, une recherche avec des observations fréquentes étalée sur quelques mois avec analyse de plan de cours et rencontres avec le professeur, pourrait s'avérer très enrichissante. Rencontrer des personnes qui ont abandonné le programme pourrait présenter aussi un intérêt certain, celui de cibler pourquoi elles ont quitté la formation et si le départ était lié aux difficultés d'apprentissage ou aux interventions mises en place. Il serait intéressant aussi de faire des parallèles avec des formations de même type, dans d'autres pays ayant mis en place des programmes d'alphabétisation. Ce afin de dégager les "points de réussite" et explorer ainsi de nouvelles pistes d'intervention auprès des adultes en difficulté.

Ces voies pourraient être étendues au domaine de l'éducation des adultes et de la formation en général, car nous ne pouvons pas « parler de formation sans évoquer dans un même temps les organisations d'activités qui la composent, les intentions qu'elle affiche et les constructions continues de sens qu'opèrent les acteurs concernés autour d'elles » (Barbier, 2009, p. 3).

Nous dégageons ainsi trois pistes de recherche sur les pratiques des formateurs: les pratiques en interaction formateur/formé; les pratiques en contextes de formation et la professionnalisation des formateurs.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alexandre-Bailly, F., Bourgeois, D., Gruere, J., Raulet-Croset, N. et Roland-Levy, C. (2006). *Comportements humains et management*. Paris: Pearson Education France (1<sup>re</sup> éd. 2003).
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: Presses universitaires de France.
- Anor, S. (2006). *Sur les voies de la professionnalisation des formateurs impliqués dans la formation de base. Quelle place pour la formation continue?* Master professionnel, Université Paul Valéry, Montpellier III, Montpellier.
- Archambault, G. (2000). *42 façons de conjuguer enseigner et apprendre*. Sainte-Foy: Presses de l'université Laval (1<sup>re</sup> éd. 1998).
- Astolfi, J.-P. (2010). *L'école pour apprendre. L'élève face aux savoirs*. Pédagogie références. Paris: ESF Éditeur (1<sup>ère</sup> éd. 1992).
- Astolfi, J.-P. et Develey, M. (2002). *La didactique des sciences*. Paris: Presses universitaires de France.
- Aumont, B. et Mesnier, P.-M. (1992). *L'acte d'apprendre*. Paris: Presses universitaires de France.
- Baby, A. (2005). *Pédagogie des poqués*. Sainte-Foy: Presses de l'université du Québec.
- Bachelard, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Paris: Vrin Éditions.
- Baillauguès, S. (2001). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In M. Altet, L. Paquay, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels: quelles compétences, quelles stratégies?* (p. 41-61). Bruxelles: De Boeck université.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs.
- Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France (1<sup>re</sup> éd. 1977).
- Barbier, J.-M. (2009). Le champ de la formation des adultes. In J.-M Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 1-28). Paris: Presses universitaires de France.
- Barré de Miniac, C., Brissaud, C. et Rispaïl, M. (dir.) (2001). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris: L'Harmattan.
- Bastyns, C. (2005). *Enquête 2004-20005 sur l'alphabétisation des adultes en communauté française de Belgique. Analyse synthétique des principaux résultats statistiques*. Document téléaccessible à l'adresse < <http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/images/documents/analyses2005/synth0405.pdf>>. Consulté le 20 mai 2009.

- Beaud, J.-P. (2006). L'échantillonnage. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 211-242). Québec: Presses de l'université du Québec (1<sup>re</sup> éd. 2003).
- Bédard, A.- E. (2010). *Chercher et trouver un emploi en éducation des adultes*. Document de recherche. Document téléaccessible à l'adresse <<http://aris.telug.quebec.ca/Carri%C3%A8resenEFA/Loffreetlademande/tabid/38645/language/en-US/Default.aspx>>. Consulté le 20 février 2012.
- Bédard, J. et Maubant, P. (2007). *Méthodes de recherche*. Cours EDU 701, Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Bélanger, P. et Daniau, S. (2009). *La formation de base dans les petites et moyennes entreprises: pratiques et modèles novateurs - Recherche-action collaborative avec des formateurs: un jeu de rôle formatif*. Montréal: CIRDEP/UQAM.
- Beillerot, J. (2003). L'analyse des pratiques professionnelles pourquoi cette expression? *Cahiers pédagogiques*, 416. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article143>>. Consulté le 28 septembre 2009.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Bernèche, F. et Perron, D. (dir.) (2006). *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*. Québec: Institut de la statistique.
- Bertrand, Y. (1990). *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal: Agence d'Arc.
- Besse, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école, l'illettrisme*. Paris: Magnard.
- Bessette, S. et Paillé, P. (2000). *Élaboration d'une méthode d'analyse de pratique permettant la recherche et l'analyse qualitative de données expérientielles par des formateurs et des formatrices*. Québec: Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA).
- Blanchard-Laville, C. (2000). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Bougès, L.-M. (2011). *À l'école de l'expérience, autonomie et alternance*. Paris: l'Harmattan.
- Bourdon, S. (2010). Entre le biographique et le curriculaire, l'apprentissage tout au long de la vie. *Éducation et francophonie*, XXXVIII(1), 1-10.
- Bourgeois, E. (dir.) (1996). *L'adulte en formation. Regards pluriels*. Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier SA.
- Bourgeois, E. et Chapelle, G. (2010). *Apprendre et faire apprendre*. Paris: Presses universitaires de France (1<sup>re</sup> éd. 2006).
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: Presses universitaires de France.

- Bouyssieres, P. (2006). *Usages des apprentissages collectifs en formation des adultes: étude psychosociale des représentations professionnelles des formateurs. Apprentissages et compétences collectifs: repenser la formation*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/48/93/46/PDF/BouyssieresRennes06.pdf>>. Consulté le 15 mars 2009.
- Boyer, H., Butzbach, M. et Pendax, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du Français Langue Etrangère*. Paris: CLE international.
- Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bru, M. (2002a). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement. In J. Donnay et M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Bru, M. (2002b). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Bru, M. (1997). *Connaitre l'acte d'enseigner*. Version préliminaire. Documents du Laboratoire de recherches interdisciplinaires en didactique des disciplines (LARRID), 10. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Bruner, J.-S. et Goodman, C.-C. (1947). Value and need as organizing factors in perception. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 42, 33-44.
- Brunet, L. (2003). *L'alphabétisation familiale, c'est l'affaire de tout le monde*. Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario en collaboration avec le Centre FORA. Sudbury: Éditions Centre FORA.
- Cardon, C.-A. (2004). Les formateurs d'adultes: un groupe social militant ? *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 11, 89-103.
- Castella, P. (1994). Structures langagières et profils systémiques. In M. Bouchard (dir), *Profils d'apprenants*. Actes du IX<sup>e</sup> colloque international Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches (p. 127-132). St-Étienne: Éditions de l'Université de St-Étienne.
- Charlot, B. (2002). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos (1<sup>re</sup> éd. 1997).
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique*. Paris: La pensée sauvage.
- Chouinard, I., Couturier, Y. et Lenoir, Y. (2009). *Le défi de l'analyse de la relationnalité dans métiers relationnels: apports de la didactique professionnelle pour la formation en travail social*. Communication présentée au 3<sup>e</sup> congrès international de l'Association internationale pour la formation, la recherche et l'intervention sociale, Hammamet, Tunisie. 20 avril. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.aifris.org/spip.php?article20>>. Consulté le 6 octobre 2011.
- Claparède, C. (1931). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel et Paris: Éditions Delachaux et Niestlé SA.
- Couturier, Y. et Chouinard, I. (2008). La relation est-elle soluble dans la didactique ? La relationnalité dans les métiers relationnels comme objet d'une didactique des savoirs

- professionnels. In Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (p. 213-223). Toulouse: Octarès.
- Couturier, Y. et Huot, F. (2003). Discours sur la pratique et rapports au théorique en intervention sociale: explorations conceptuelles et étymologiques. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 106-124.
- De Coster, É. (coord.) (2001). *Regards sur l'apprentissage: recherche-action sur l'apprentissage chez des adultes en démarche d'alphabétisation dans un contexte d'alphabétisation populaire*. Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles, Montréal.
- Deniger, M.-A. et Roy, G. (1998). *Le parcours des adultes inscrits en alphabétisation dans les commissions scolaires de l'Île de Montréal: sens et effets de leur expérience en "alpha": rapport d'enquête sociologique*. Table de concertation en alphabétisation de l'Île de Montréal, (s.l).
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1996). *Méthodologie de recueil d'informations*. Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Delorme, A. et Flückiger, M. (2003). *Perception et réalité: une introduction à la psychologie des perceptions*. Paris: Gaétan Morin Éditeur.
- De Sardan, J.-P.-O. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Les terrains de l'enquête*, 1, 71-109.
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. In J. Poupart et al. (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-112). Montréal, Paris, Casablanca: Gaétan Morin.
- Desmarais, D. (2007). L'alphabétisation, un défi pour l'intervention sociale du XXI<sup>e</sup> siècle. In H. Dorvil (dir.), *Problèmes sociaux, Tome IV, Théories et méthodologies de l'intervention sociale*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Desmarais, D. (2003). *L'alphabétisation en question*. Outremont: Éditions Quebecor.
- De Witte, S. (1989). L'évolution des métiers de la formation au début des années 1960. *Actualités de la formation permanente*, 103, 19-24.
- Duranceau, M-F. (2005). *Résumé de la monographie alphabétisation*. Document téléaccessible à l'adresse <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FMZAKl63iYsJ:www.icea.qc.ca/rassemblement/documents/resume\\_alphabetisation11-10-05.doc+resultats+alphab%C3%A9tisation+entreprises+quebec&cd=8&hl=fr&ct=clnk&gl=fr](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FMZAKl63iYsJ:www.icea.qc.ca/rassemblement/documents/resume_alphabetisation11-10-05.doc+resultats+alphab%C3%A9tisation+entreprises+quebec&cd=8&hl=fr&ct=clnk&gl=fr)>. Consulté le 15 janvier 2012.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.
- Forquin, J.-C. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960. *Savoirs*, 3(6), 9-44.
- Fortin, M.-F., Côté, J. et Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière Éducation.

- Fournier, C. (2007). *L'observation en stage*. Communication présentée à l'Académie Orléans-Tours dans le cadre du cours Formation de formateurs DP3-DP6.Orléans, Université d'Orléans.
- Freire, P. (1978). *L'éducation: pratique de la liberté*. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris: Maspero.
- Galand, B. (2010). Avoir confiance en soi. In E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre*. Paris: Presses universitaires de France (1<sup>re</sup> éd. 2006).
- Gauthier, B. (2003). Introduction. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 1-18). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gérard, F. (2009). Ce que travailler dans la formation veut dire. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Lachapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Giasson, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur,
- Gilly, P. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 363-386). Paris: Presses universitaires de France.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre!* Paris: Éditions Belin.
- Gouvernement du Québec (2011). *Portraits régionaux*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Portraits\\_regionaux/region.asp?region=5](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Portraits_regionaux/region.asp?region=5)>. Consulté le 30 mars 2012.
- Gouvernement du Québec (2010). *Programme d'intégration linguistique pour les immigrants (PILI) 2010 - 2011*. Québec: Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/Pili.pdf>>. Consulté le 6 avril 2011.
- Gouvernement du Québec (2009). *Guide sur l'agrément des organismes formateurs, des formateurs et des services de formation*. Québec: Emploi Québec.
- Gouvernement du Québec (2008a). *Programme de la formation de base commune. Québec*: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/formationBase/>>.
- Gouvernement du Québec (2008b). *La formation à distance en alphabétisation: pour le développement d'une approche hybride*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2008c). *L'alphabétisation au Québec*. Rapport provincial déposé à la Consultation provinciale et territoriale en alphabétisation. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2007a). *Programme de la formation de base commune*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- Gouvernement du Québec (2007b). *Une histoire de l'éducation des adultes. Apprendre tout au long de la vie*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/liste/pdf/41-7018.pdf>>. Consulté le 25 février 2009.
- Gouvernement du Québec (2007c). *Formation professionnelle et technique et formation continue*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/formation/>>. Consulté le 2 octobre 2011.
- Gouvernement du Québec (2007d). *Questions et réponses sur les problèmes d'apprentissage*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/general/apprentissage/index.html>>. Consulté le 3 novembre 2010.
- Gouvernement du Québec (2006). *Personnes inscrites aux services d'alphabétisation du Québec*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.meq.gouv.qc.ca/dfga/disciplines/alphabetisation/autres\\_productions/pdf/stalpha0203.pdf](http://www.meq.gouv.qc.ca/dfga/disciplines/alphabetisation/autres_productions/pdf/stalpha0203.pdf)>. Consulté le 6 novembre 2011.
- Gouvernement du Québec (2005). *État de la formation de base des adultes au Québec*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001a). *La réforme et la formation de base*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001b). *Alphabétisation. Français. Définition du domaine d'examen. Test de classement*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la formation générale des adultes.
- Gouvernement du Québec (2001c). *Alphabétisation. Arithmétique. Définition du domaine d'examen. Test de classement*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la formation générale des adultes.
- Gouvernement du Québec (2000). *Régime pédagogique de la formation générale des adultes*. Québec: Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., c. I-13.3, a. 448.
- Gouvernement du Québec (1997). *Le français langue commune: enjeu de la société québécoise*. Rapport du Comité interministériel sur la situation de la langue française. Québec: Ministère de la Culture et des Communications.
- Gouvernement du Québec (1996). *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des adultes.
- Gouvernement du Québec (1993). *La formation des enseignantes et enseignants à l'éducation des adultes en formation générale*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Graveline, P. (2003). *Une histoire de l'éducation et du syndicalisme enseignant au Québec*. Montréal: Éditions TYPO.

- Gravé, P. (2009). Trajectoires et identités professionnelles des formateurs. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 436-454). Paris: Presses universitaires de France.
- Guérin-Pace, F. et Blum, A. (1999). L'illusion comparative. Les logiques d'élaboration et d'utilisation d'une enquête internationale sur l'illettrisme. *Population*, 54(2), 271-302.
- Hautecoeur, J.-P. (dir.) (1984). *Alpha 1984*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'éducation des adultes.
- Hébert, M. (2007). Quelques incidences du concept de littératie critique pour l'enseignement de la littérature au secondaire. *Éducation francophone en milieu minoritaire*. 2(7). Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.ustboniface.mb.ca/cusb/reefmm/notrerevue/v2n1Hebert.pdf.pdf>>. Consulté le 15 février 2010.
- Hébrard, P. (2004). Le sujet et l'objet dans le travail des formateurs et le processus de formation. In P. Hébrard (dir.), *Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé*. Paris: L'Harmattan.
- Hogarth, R. M. et Makridakis, S. (1981). Forecasting and planning: An evaluation. *Management Science*, 27, 115-138.
- Huguet, P. (2010). Apprendre en groupe: la classe dans sa réalité sociale et émotionnelle. In E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre*. Paris: Presses universitaires de France (1<sup>re</sup> éd. 2006).
- Hurtubise, R. Vatz Laaroussi, M., Bourdon, S., Guérette, D et Rachédy, L. (2004). *Rendre lisible l'invisible: pratiques de lecture des jeunes et des adultes de milieu défavorisé et représentations véhiculées par divers organismes*. Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Institut de recherche sur les pratiques éducatives (IRPÉ) (s.d.). *Site de l'institut de recherche sur les pratiques éducatives*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.usherbrooke.ca/irpe/fr/accueil/>>. Consulté le 6 juin 2011.
- Jellab, A. (2006). *Débuter dans l'enseignement secondaire: quel rapport au savoir chez les professeurs stagiaires ?* Paris: L'Harmattan.
- Jobert, G. (2002). Idéologies et pratiques des premières générations de formateurs d'adultes. *Éducation permanente*, 149, 2001-2004.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Jutras, F., Legault, G.-A. et Desaulniers, M.-P. (2007). Le sens de la profession comme composante de l'identité professionnelle du personnel enseignant du primaire et du secondaire. In C. Gohier (dir), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement: regards croisés*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Kidd, J.R. (1975). *How adults learn*. New York: Association Press.
- Knowles, M.-S. (1972). *The modern practice of adult education*, New York: Association Press.
- Knowles, M.-S. (1973). *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company.

- Kramsch, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier.
- Lafontaine, D. (2001). Quoi de neuf en littératie? Regard sur 30 ans d'évaluation de la lecture. In L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant* (p. 67-82). Actes du colloque de Louvain-la-Neuve. Bruxelles: De Boeck éditeur.
- Larose, F. et Lenoir, Y. (1998). La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires: résultats de recherches. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(1), 189-228.
- Lavoie, N., Lévesque, J.-Y. et Aubin-Horth, S. (2004). *Pour lever les obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation: réflexions en vue d'actions*. Rimouski: Éditions Appropriation.
- Lebrun, J. (2002). *Les modèles d'intervention éducative véhiculés par la documentation officielle et les manuels scolaires approuvés concernant l'enseignement apprentissage des sciences humaines au troisième cycle*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Lebrun, J., Lenoir, Y., Larose, F. et Désilets, M. (1999). *L'utilisation de matériaux didactiques par les enseignants du primaire: une approche interdisciplinaire. Contexte, problématique, objectifs et cadre théorique de la recherche*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation (Documents du GRIFE n° 7).
- Leclerc, J. (2010). *Le défi de l'immigration*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amnord/quebecdefi.htm>>. Consulté le 16 septembre 2011.
- Leclercq, V. (2007). La formation de base: publics, dispositifs, pratiques. *Savoirs*, 14, 8-55.
- Leclercq, G. (2002). *Le prescripteur, l'utilisateur et le pédagogue*. Paris: L'Harmattan.
- Leclercq, V. (2003). Didactique scolaire / didactique extrascolaire: le cas de la didactique du français en formation de base des adultes. *Les cahiers THÉODILE*, 4, 5-14.
- Leclercq, V. (2000). Enseigner la lecture et l'écriture à des adultes maîtrisant peu l'écrit: quelle compétence didactique pour les formateurs? *Association internationale pour le développement de la didactique du français langue maternelle*, 27, 15-19.
- Leclercq, V. (1997). La formation de base des adultes: conceptions, représentations et valeurs des formateurs. In V. Leclercq et F. Dufour (dir.), *Le diagnostic des compétences à l'écrit de publics adultes en situation d'illettrisme: Diagnostic pragmatique et diagnostic scientifique*. Paris: Éditions GPLI.
- Leclercq, V. et Lansiaux, V. (2004). Lutte contre l'illettrisme et alphabétisation: compétences et identités professionnelles des formateurs. *Caractères*, 15(2), 4-18.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal: Guérin.
- Lenoir, H. (2006). De la pédagogie à l'andragogie. In J.-Y. Arrivé et E. Marc (dir.), *Guide de la formation et du développement professionnel* (p. 31-48). Paris: Retz.

- Lenoir, H. (1998). *Paroles de formateurs*. Université d'été du GPLI. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.hugueslenoir.fr/index.php?page=formatteur-et-illettrisme>>.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29.
- Lenoir, Y. (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. Thèse de doctorat en sociologie (nouveau régime). Université de Paris VII, Paris.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. et Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(4). Revue électronique de sociologie. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.espritcritique.org/>>. Consulté le 30 août 2010.
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2008). Les finalités en éducation: des discours socio-idéologiques aux positionnements épistémologiques et axiologiques. In D. Favre, A. Hasni et C Reynaud (dir.), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants. Entre « toujours plus » et « mieux vivre ensemble »* (p. 55-72). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lenoir, Y., Zaid, A., Maubant, P., Hasni, A., Larose, F. et Lacourse, F. (2007). *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Lesne, M. (1994). *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris: L'Harmattan. (1<sup>re</sup> éd. 1977)
- Levesque, N. (2010). L'éducation des adultes et l'alphabétisation: c'est le temps d'agir. *Le Monde alphabétique*. 21, 25-30.
- Levesque, M., Doray, P. et Diallo, B. (2009). *L'évolution de la formation des adultes entre 1997 et 2002. Un regard croisé Québec-Canada*. Notes de recherche, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie.
- Lurette, D. (2001). *Barrières à l'apprentissage en alphabétisation: comment adapter nos pratiques au développement professionnel des formatrices: rapport de recherche-action*. Hawkesbury, ON: Centre d'apprentissage et de perfectionnement (CAP).
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Masny, D. (2006). *Les littératies multiples: lire, se lire et lire le monde*. Communication présentée dans le cadre de la conférence d'ouverture du 74<sup>ème</sup> Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Montréal, 16 mai, n.p.
- Maubant, P. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Maubant, P., Caselles-Desjardins, B., Roger, L., Mercier, B. et Gravel, N. (2010). *Des obstacles et des zones d'ombre dans l'étude des processus de professionnalisation*. Manuscrit non publié, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

- Mead, M. (1979). *Le fossé des générations : les nouvelles relations entre les générations dans les années 1970*. Paris: Denoël / Gonthier.
- Meirieu, P. (2010). *Méthode pédagogique*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/methodepedagogique.htm>>. Consulté le 5 septembre 2011.
- Meister, A. (1973). *Alphabétisation et développement*. Paris: Éditions Anthropos.
- Messing, K. et Seifert, A.-M. (2002). La précarité et la diversité se rencontrent: analyse du travail des formatrices d'adultes à Montréal. In B. Voyer (dir), *Formateurs et formatrices d'adultes: identités professionnelles, pratiques et conditions de travail*. Montréal: Les Cahiers de l'Acfas.
- Mialaret, G. (2002). *La psychopédagogie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Monteil, J.-M. (1985). *Dynamique sociale et systèmes de formation*. Paris: Éditions universitaires-UNMFREO.
- Moscovici, S. (1976). La psychologie des représentations sociales. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, Les Sciences Sociales avec et après Piaget - Hommage publié à l'occasion du 80<sup>e</sup> anniversaire de Jean Piaget, 14, 38-39.
- Mottier-Lopez, L. et Crahay, M. (dir.) (2009). *Évaluations en tension: entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles: De Boeck.
- Mucchielli, R. (2008). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur (1<sup>re</sup> éd. 1972).
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Ninacs, W. (1997). Le service social et l'appauvrissement: vers une action axée sur le contrôle des ressources. *Cahier de recherche sociologique*, 29, 59-78.
- Nizet, J. et Bourgeois, E. (2005). *Les mutations des formations d'adultes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Not, L. (dir.) (1987). *Enseigner et faire apprendre. Éléments de psychodidactique générale*. Toulouse: Privat.
- Not, L. (1979). *Pédagogies de la connaissance*. Toulouse: Privat.
- Notter, P., Arnold, C., von Erlach, E. et Hertig, P. (2006). *Lire et calculer au quotidien. Compétences des adultes en Suisse. Rapport national de l'enquête Adult Literacy et Lifeskills Survey*. Neuchâtel: Office général de la statistique.
- Organisation de coopération et développement économique (OCDE) et Statistiques Canada (2005). *Apprentissage et réussite. Premiers résultats de l'enquête sur la littératie et les compétences des adultes*. Ottawa: Statistique Canada. Paris: OCDE.
- Organisation de coopération et développement économique (OCDE) (1973). *Recurrent education: A strategy for lifelong learning*. Paris: OCDE.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2012). *Éducation pour tous - Historique*. Site téléaccessible à l'adresse

- <<http://www.UNESCO.org/new/fr/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement>>. Consulté le 28 janvier 2012.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2010). *Atteindre les marginalisés*. Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (résumé). Paris: UNESCO. Document téléaccessible à l'adresse <<http://unesdoc.UNESCO.org/images/0018/001865/186525F.pdf>>. Consulté le 18 janvier 2011.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2009). *Le défi mondial de l'alphabétisation*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://unesdoc.UNESCO.org/images/0016/001631/163170f.pdf>>. Consulté le 6 avril 2011.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2008). *L'éducation pour tous en 2015: Un objectif accessible*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.UNESCO.org/fr/efareport/reports/2008-mid-term-review/>>. Consulté le 23 mai 2010.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2006). *L'alphabétisation, un enjeu vital*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.UNESCO.org/new/fr/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2006-literacy/>>. Consulté le 6 mars 2008.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2001). *L'alphabétisation et la formation de base en français au Canada*. Ottawa: Commission canadienne pour l'UNESCO.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (1979). *Actes de la Conférence générale, vingtième session. Résolutions*. Vol. 1. Paris: UNESCO.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (1976). *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes*. Ottawa: Commission canadienne pour l'UNESCO.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (1958) (s.a.). *Recommandation concernant la normalisation internationale des statistiques de l'éducation*. Adoptée par la Conférence générale. Paris: UNESCO (10 C/11).
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin (1<sup>re</sup> éd. 2003).
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Piaget, J. et Hinhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses universitaires de France.

- Pineau, G (2007). *Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif*. Communication présentée à la Faculté des sciences humaines et de l'éducation, Université Diego Portalis, Chili. 10 janvier.
- Pirès, A.-P. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayers et A.-P. Pirès, (dir.). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville: Gaétan Morin Éditeur.
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(3), 369-378.
- Poizat, D. (2003). *L'éducation non-formelle*. Paris: Éditions l'Harmattan.
- Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Pédagogie d'aujourd'hui. Paris: Presses universitaires de France.
- Poujol, G. (1996). *Guide de l'animateur socioculturel*. Paris: Dunod.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayers et A.-P. Pirès (p. 173-209), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville: Gaétan Morin Éditeur.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Wavre: Mardaga (1<sup>re</sup> éd.1988).
- Pratt, D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Melbourne: Krieger Publishing Company.
- Quivy, R et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod. (1<sup>re</sup> éd. 1992)
- Rajaonina, L. (2000). Les pratiques dans les groupes. *Le monde alphabétique*, 12, 65-71.
- Reboul, O. (1989). Un exemple d'analyse philosophique de type conceptuel: Éduquer, élever, enseigner, former, apprendre. In O. Reboul (dir.), *La philosophie de l'éducation* (p. 15-19). Paris: Presses universitaires de France.
- Robineault, P.-G. (1984). Les approches béhavioriste ou humaniste dans l'apprentissage des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(2), 217-232.
- Roegiers, X. (2003). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. (2<sup>e</sup> éd). Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Roy, M.-N. (2005). *L'éducation populaire autonome (ÉPA) au Québec: Avancées et reculs d'un mouvement populaire*. Document téléaccessible à l'adresse <[http://bv.cdeacf.ca/EA\\_PDF/78799sept05.pdf](http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/78799sept05.pdf)>. Consulté le 10 mai 2008.
- Sabourin, P. (2006). L'analyse de contenu. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 357-385). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Saussez, F. (1998). *Vers un cadre conceptuel pour l'étude des déterminants des conceptions des enseignants de l'enseignement supérieur à propos de l'acte d'enseigner*. Mémoire d'études complémentaires en sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

- Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement*. Thèse de doctorat, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Québec: Presses universitaires du Québec.
- Serre, F. (1994). Pratiques de formation et de recherche universitaires québécoises dans le domaine de la formation des formatrices et formateurs d'adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, Hors collection, 237-241
- Schöen, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Shor, I. (1986). *Culture wars. school and society in the conservative restoration, 1969-1984*. Boston: Routledge et Kegan Paul, Londonn et Henlay.
- Skinner, B.-F. (1979). *Pour une science du comportement, le béhaviorisme*. Neuchâtel: Delachaux et Nietslé.
- Solar, C. (2009a). Un regard nord-américain. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 561-567). Paris: Presses universitaires de France.
- Solar, C. (2009b). Élément sur la recherche en éducation et formation des adultes au Canada. *Savoirs*, 3(21), 159-172.
- Solar C. (2006). *Douze ans de recherche en alphabétisation des adultes en français au Canada: 1994-2006*. Montréal: Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF). Document téléaccessible à l'adresse <<http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/93902.pdf>>. Consulté le 9 mai 2010.
- Solar, C. (2001) (dir.). *Le groupe en formation des adultes: comprendre pour mieux agir*. Bruxelles: De Boeck université.
- Sorel, M. et Wittorski, R. (2005). *La professionnalisation en actes et en question*. Paris: L'Harmattan.
- Souto, M. (2009). Intersubjectivité et groupe en formation. Histoire des théories et des pratiques. In J.-M Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 537-560). Paris: Presses universitaires de France.
- St-Laurent, H. (2007). Les dix grands défis de l'enseignant à l'éducation des adultes. *Québec français*, 144, 66-67.
- 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.
- Statistiques Canada (1990). *Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement*. Ottawa: Statistique Canada.
- Terrot, N. (1983). *Histoire de l'éducation des adultes en France*. Paris: L'Harmattan.
- Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TRÉAQFP) (2009). *L'implantation du nouveau*

- curriculum: Préoccupations et besoins du réseau des commissions scolaires.* Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/treaq/implantation/implantation.pdf>>. Consulté le 4 septembre 2011.
- Vaillant, C. (2006). David contre Goliath ou comment détenir un pouvoir sur sa vie. *Le monde alphabétique*, 18,2-6.
- Vanhulle, S. et Schillings, A. (2005). *Avec le portfolio: écrire pour apprendre et se former*. Bruxelles: Labor.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université. (1<sup>re</sup> éd. 1999)
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal. (1<sup>re</sup> éd. 1995).
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielle*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Violet, M. (1985). *L'alphabétisation des adultes avec préoccupation professionnelles*. Association française pour la lecture, Les actes de lecture n°11. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.lecture.org/revues\\_livres/actes\\_lectures/AL/AL11/AL11P104.pdf](http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL11/AL11P104.pdf)>. Consulté le 18 novembre 2011.
- Voyer, B. (2002) (dir). *Formateurs et formatrices d'adultes: identités professionnelles, pratiques et conditions de travail*. Montréal: Les Cahiers de l'Acfas.
- Vygotski, L. S. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Messidor, Éditions sociales. (1<sup>re</sup> éd.1934)
- Wagner, S. (2002a). La professionnalisation des formateurs d'adultes dans les commissions scolaires du Québec. In B. Voyer, *Formateurs et formatrices d'adultes: identités professionnelles, pratiques et conditions de travail* (p. 25-62). Montréal: Cahiers de l'ACFAS.
- Wagner, S. (2002b). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes: alphabétisme et alphabétisation des francophones au Canada*. Résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA). Statistique Canada: Développement des ressources humaines. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.statcan.ca/bsolc/francais/bsolc?catno=89-552-M2002010>>. Consulté le février 2008.
- Wagner, S. (1992). Certification et professionnalisation des formateurs et formatrices en alphabétisation. *Le monde alphabétique*, 3, 24-26.
- Weiss, P. (1986). *Toward a perfected state*. New York: State university of New York Press.
- Wittorski, R. et Briquet-Juhazé, S. (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?* Paris: L'Harmattan.



**ANNEXE A**  
**LES MODES DE TRAVAIL PEDAGOGIQUE DE LESNE**



## Les modes de travail pédagogiques (MTP)

Principales caractéristiques	Mode de travail pédagogique de type transmissif à orientation normative (MTP1)	Mode de travail pédagogique de type incitatif à orientation personnelle (MTP2)	Mode de travail pédagogique de type appropriatif centré sur l'insertion sociale (MTP3)
Logique du travail pédagogique	Déterminé, l'individu (objet d'influences sociales) est objet de formation	Se déterminant. L'individu (sujet de sa propre vie sociale) est sujet de sa formation	Déterminé. Se déterminant, l'individu (agent d'influences sociales) est agent de sa formation en même temps qu'il agit socialement
	Donner une forme par une action didactique centrée sur l'individu	Induire le développement personnel par des actions de prise de conscience dans le cadre de petits groupes	Aider à l'appropriation cognitive du réel par une action pédagogique reliée étroitement aux activités réelles des personnes en formation
Rapport au savoir	Existence d'un savoir objectif et cumulatif	Existence de différentes formes de savoir et de non-savoir	Existence d'un double statut scientifique et social du savoir
	Nécessité d'un détour théorique préalable sous la conduite d'un initiateur et d'un guide en vue de mener à des degrés différenciés d'autonomie dans la maîtrise du savoir	Nécessité d'une action préalable sur les attitudes et les motivations en vue de dégager ou de renforcer l'autonomie fondamentale de la personne	Nécessité d'un cadre et d'outils théoriques en vue de faciliter l'appropriation personnelle du réel dans ses déterminations et ses relations
	Pédagogie du modèle de savoir et de l'écart par rapport au modèle	Pédagogie du libre accès motivé aux différentes sources du savoir	Pédagogie de la relation dialectique entre théorie et pratique
Rapport au pouvoir	Acceptation du pouvoir pédagogique et exercice direct de ce pouvoir	Refus de l'exercice explicite du pouvoir pédagogique et exercice de formes non-directes de ce pouvoir.	Reconnaissance du pouvoir pédagogique et traitement de ce pouvoir en relation avec les formes sociales du pouvoir
	Délégations mineures de pouvoir aux personnes en formation	Mise en place de certaines modalités de cogestion et d'autogestion des groupes	Exercice démocratique du pouvoir dans un travail en commun des formateurs avec les personnes en formation
	Contrôle quantitatif et étalonné des connaissances: la sanction vient de l'enseignant	Contrôle qualitatif et autogestion: la sanction vient du groupe	Évaluation en commun des effets réels dans le cadre des activités quotidiennes: la sanction vient de l'œuvre



**ANNEXE B**  
**GUIDE D'ENTREVUE**



## ENQUÊTE AUPRÈS D'ENSEIGNANTS EN ALPHABÉTISATION DANS DES CENTRES D'ÉDUCATION DES ADULTES

### Guide d'entrevue semi-dirigée, téléphonique et individuelle portant sur les perceptions des pratiques enseignantes en alphabétisation

#### ***Finalité de l'étude***

Affirmer qu'un adulte connaît des difficultés suppose de se référer non à des situations d'apprentissage scolaire, mais à des conduites de communication relationnelle et sociale vécues au quotidien par celui-ci. Intégrer, aux programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle, le développement des compétences nécessaires dans la vie courante revient à mettre en place une nouvelle culture de l'apprentissage axée sur les besoins de l'apprenant<sup>29</sup> et sur sa formation tout au long de la vie, encourageant ainsi chez ces derniers l'acquisition de savoir et le développement de valeurs et d'attitudes. Les enseignants œuvrant dans les Centres d'éducation des adultes ont un rôle stratégique et leurs pratiques sont au cœur de cette recherche. L'objet central de la réflexion menée se situe directement dans l'axe des nouvelles politiques en formation des adultes, de l'éducation tout au long de la vie et de la lutte contre le décrochage scolaire. La réflexion menée vise à identifier l'influence des perceptions des enseignants en alphabétisation sur leurs pratiques en mettant en exergue les liens entre les perceptions de l'acte professionnel et les réalités de la pratique.

#### ***But de l'activité***

L'entrevue est menée par Brigitte Caselles-Desjardins, étudiante à la maîtrise (MA) à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, sous la direction du professeur P. Maubant et la codirection de la professeure M.-F. Morin. Cette entrevue vise à recueillir les perceptions de l'enseignant sur ses pratiques en alphabétisation. Les participants ciblés seront conviés à participer à une entrevue individuelle réalisée en face à face.

#### ***Confidentialité***

Les données recueillies seront traitées en toute confidentialité. Aucune information permettant de vous identifier ne sera diffusée ou publiée.

#### ***Description du fonctionnement***

La prise de rendez-vous se fera par téléphone. Les entrevues se réaliseront dans un temps proposé par l'interviewé. Le temps consacré à la discussion sera de 45 minutes. La personne participante sera invitée à se prononcer au regard de chacune des questions. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. L'identification peut se faire par le prénom, un surnom ou un numéro qui pourrait être attribué au tout début de l'entrevue. Les échanges seront enregistrés afin de ne pas perdre les propos et opinions émises.

#### ***Questionnement***

Si vous avez des questions sur le déroulement de l'entrevue, n'hésitez pas à joindre par courriel Brigitte C.-D. ([brigitte.caselles-desjardins@USherbrooke.ca](mailto:brigitte.caselles-desjardins@USherbrooke.ca)) ou par téléphone (819) 821-8000 poste 61388.

À l'avance, nous vous remercions grandement du temps consacré!

<sup>29</sup> Le genre masculin utilisé dans le présent document désigne aussi bien les femmes que les hommes.

## GUIDE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE

### Guide de l'animatrice pour l'entrevue téléphonique individuelle

#### *Instructions pour la conduite des entrevues individuelles*

#### *Informations générales (à préciser ultérieurement, en fonction des entrevues planifiées)*

Établissement, coordonnées et local:

Date et heure:

Prendre soin de bien faire correspondre le numéro d'identification indiqué verbalement par le participant sur le magnétophone numérique avant chacune des entrevues et le numéro de ce dernier mentionné dans le tableau 2 qui suit. Indiquer sur la fiche de prise de rendez-vous les informations suivantes: nom du participant, numéro correspondant, date et heure de l'entrevue.

#### *Instructions concernant le premier contact téléphonique*

1. Mentionner au participant que vous lui téléphonez dans le cadre d'une recherche sur les pratiques en alphabétisation.
2. Se présenter et faire le lien avec l'objet d'entrevue.
3. Lui demander s'il accepte de participer à cette dernière. Bien entendu, souligner l'importance de sa collaboration en le remerciant.
4. Préciser que l'entrevue est d'une d'environ 45 minutes, que celle-ci sera enregistrée, mais que les données seront transcrites de façon anonyme.
5. Lui demander de prendre un rendez-vous.

#### *Instructions spécifique à la passation de l'entrevue*

1. S'assurer, en début d'entrevue, que le participant est bien informé des finalités de l'entretien et de la confidentialité des informations qu'il fournira.
2. Solliciter le consentement éclairé de la personne participante en lui proposant de lire et signer la *fiche de consentement*.
3. Lui demander de compléter verbalement la *fiche d'identification personnelle*.
4. Durant la réalisation de l'entrevue, s'en tenir le plus possible au libellé des questions. Si le participant semblent hésiter, répéter la question à l'aide de la question de relance, ou en modifiant le libellé le moins possible.

## TEXTE D'AMORCE

Bonjour, nous allons réaliser aujourd'hui une rencontre individuelle en cherchant à réfléchir ensemble sur les pratiques des enseignants en alphabétisation. Cet entretien a pour objectif de connaître votre point de vue et perceptions sur la profession d'enseignant en alphabétisation, sur les questions et les enjeux qui s'y rattachent et votre regard sur les perspectives d'évolution ou de changement constatées ou à mettre en œuvre.

Toutes les réponses sont bonnes. Vous devez vous sentir à l'aise dans l'expression de votre opinion.

Les propos seront enregistrés afin de ne rien perdre de votre opinion. Pour l'organisation de la discussion, nous utiliserons votre prénom. Votre prénom sera remplacé par un prénom fictif lorsque nous rédigerons le compte rendu de cet entretien. Votre confidentialité sera assurée.

Mon rôle est de poser des questions et d'écouter.

Lors de l'entretien, je poserai quelques questions de relance qui ont pour objectif d'aider à la discussion, à approfondir le cas échéant certains aspects de nos échanges.

## FICHE DE CONSENTEMENT

Sujet numéro: \_\_\_\_\_

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche. S'il y a des mots ou des paragraphes que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions. Pour participer à ce projet de recherche, vous devrez nous donner votre consentement verbalement.

### **Titre du projet**

Regards sur les métiers de l'interaction humaine; les liens entre les perceptions de la pratique et les effets sur les pratiques professionnelles.

### **Personne responsable du projet**

Ce projet est réalisé par Brigitte Caselles-Desjardins, étudiante à la maîtrise à la Faculté d'éducation de l'université de Sherbrooke, dans le cadre du programme de maîtrise en sciences de l'éducation, sous la direction du professeur P. Maubant et la codirection de la professeure M.-F. Morin.

### **Objectifs du projet**

Un premier objectif vise à identifier les perceptions sous-jacentes à leurs pratiques des formateurs en alphabétisation. Le deuxième est de rechercher les liens entre les perceptions qu'ils ont de leur activité professionnelle dans le champ de l'alphabétisation et leurs définitions de la pratique, entre le dire et le faire.

### **Raison et nature de la participation**

Votre participation à ce projet sera requise pour une entrevue d'environ une heure. Cette entrevue aura lieu selon vos disponibilités dans un local de votre choix. Vous aurez à répondre à des questions sur vos pratiques enseignantes. Cette entrevue sera enregistrée sur bande audio.

### **Avantages pouvant découler de la participation**

Votre participation à ce projet de recherche vous apportera l'avantage de partager votre vécu et de participer à une recherche sur un sujet peu exploré au Québec, celui des pratiques enseignantes en alphabétisation. À cela s'ajoute le fait qu'elle contribuera à l'avancement des connaissances dans ce domaine.

### **Inconvénients et risques pouvant découler de la participation**

Votre participation à la recherche ne devrait pas comporter d'inconvénients significatifs, si ce n'est le fait de donner de votre temps. Vous pourrez demander de prendre une pause ou de poursuivre l'entrevue à un autre moment qui vous conviendra.

### **Confidentialité**

Durant votre participation à ce projet de recherche, la personne responsable recueillera et consignera dans un dossier de recherche les renseignements vous concernant. Seuls les renseignements nécessaires à la bonne conduite du projet de recherche seront recueillis.

Ils peuvent comprendre les informations suivantes; nom, sexe, date de naissance, origine ethnique, etc.

Tous les renseignements recueillis au cours du projet de recherche demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. Afin de préserver votre identité et la confidentialité de ces renseignements, vous ne serez identifié(e) que par un numéro de code. La clé du code reliant votre nom à votre dossier de recherche sera conservée par la personne responsable du projet de recherche.

La personne responsable de l'étude utilisera les données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet de recherche décrits dans ce formulaire d'information et de consentement. Les données du projet de recherche pourront être publiées dans des revues scientifiques ou partagées avec d'autres personnes lors de discussions scientifiques. Aucune publication ou communication scientifique ne renfermera d'information permettant de vous identifier.

Les données recueillies seront conservées, sous clé, pour une période n'excédant pas 5 ans. Après cette période, les données seront détruites. Aucun renseignement permettant d'identifier les personnes qui ont participé à l'étude n'apparaîtra dans aucune documentation.

### **Résultats de la recherche et publication**

Vous serez informé des résultats de la recherche et des publications qui en découleront, le cas échéant. Nous préserverons l'anonymat des personnes ayant participé à l'étude.

### **Consentement libre et éclairé**

Je, \_\_\_\_\_ (*nom en caractères d'imprimerie*), déclare avoir lu et/ou compris le présent formulaire et j'en ai reçu un exemplaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu, à ma satisfaction.

Par la présente, j'accepte librement de participer au projet.

Signature de la participante ou du participant; \_\_\_\_\_

Fait à \_\_\_\_\_, le \_\_\_\_\_ 201\_

### **Déclaration de responsabilité de la chercheure de l'étude**

Je, \_\_\_\_\_ chercheure de l'étude, déclare que nous sommes responsables du déroulement du présent projet de recherche. Nous nous engageons à respecter les obligations énoncées dans ce document et également à vous informer de tout élément qui serait susceptible de modifier la nature de votre consentement.

Signature de la personne responsable de l'étude; \_\_\_\_\_

## ENTREVUE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS EN ALPHABÉTISATION

Sujet n°: \_\_\_\_\_ (à compléter par l'animatrice)

### FICHE D'IDENTIFICATION PERSONNELLE

1. Sexe  Femme  Homme

2. Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ?

18-29 ans                       30-39 ans                       40-49 ans                       50-59 ans

60 ans et +

3. Quel est le dernier diplôme obtenu et, si c'est le cas, celui en cours ?

Obtenu    En cours

DEC (collégial)                              Domaine: \_\_\_\_\_

Baccalauréat                              Domaine: \_\_\_\_\_

Certificat universitaire         Domaine: \_\_\_\_\_

Études de 2e cycle                              Domaine: \_\_\_\_\_

Autre                              Type de diplôme et domaine: \_\_\_\_\_

4. Avez-vous suivi d'autres formations en dehors des formations conduisant à un diplôme d'enseignement?

Oui                       Non

Si oui, quelles formations avez-vous suivies? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Quelle(s) profession(s) avez-vous exercée(s) avant d'être enseignant en alphabétisation, et pendant approximativement combien de temps? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Quel est votre nombre total d'années d'expérience en enseignement?

5 années et moins                       6 à 10 années                       11 à 15 années

16 à 20 années                       21 années et plus

7. Quel est votre statut au sein de l'actuelle commission scolaire?

Permanent     Statut précaire

8. Depuis quand enseignez-vous en alphabétisation à la présente commission scolaire? \_\_\_\_\_

9. Quelle est votre nationalité?

Canadienne                      Oui                       Non

Autre (veuillez préciser laquelle)                       \_\_\_\_\_

## GUIDE D'ENTREVUE

### Thème 1 - Les perceptions

- 10** Q1 Comment définiriez-vous la profession d'enseignant en alphabétisation?
- ✓ *Qu'est ce qui caractérise, selon vous la profession d'enseignant en alphabétisation?*
  - ✓ *Quelle est sa spécificité?*
- 11** Q2 Veuillez caractériser la fonction, le rôle et les pratiques de l'enseignant en alphabétisation?
- ✓ *Comment décririez-vous les spécificités, par rapport à un enseignement au régulier, reliées à l'enseignement en alphabétisation?*
- 12** Q3 Pourriez-vous décrire les apprenants qui forment les groupes au sein desquels vous œuvrez et les défis auxquels vous êtes confrontés? Sur quel plan? Quelles sont leurs caractéristiques sociales, affectives, cognitives?
- ✓ *Parlez-nous du groupe (social, culturel...) auquel appartiennent les apprenants des groupes-classes auprès desquels vous intervenez.*
  - ✓ *Quels défis avez-vous à relever dans vos groupes?*
- 13** Q4 Selon vous, qu'est ce qui motive la clientèle, auprès de laquelle vous intervenez, à participer aux programmes d'alphabétisation?

### Thème 2 – Les pratiques professionnelles

- 14** Q5 Pourriez-vous nous décrire l'intervention et les tâches d'un enseignant en alphabétisation dans la classe et à l'extérieur de la classe?
- 15** Q6 Utilisez-vous une démarche ou un dispositif particulier dans votre enseignement?
- ✓ *Si oui, veuillez indiquer laquelle ou lesquelles et dire en quoi ceux(s)-ci sont aidantes.*
  - ✓ *Si non, pourquoi valorisez une méthode plutôt qu'une autre.*
- 16** Q7 Quelles stratégies d'intervention de groupe mettez-vous en place dans le cadre de votre gestion de classe? Veuillez donner des exemples tirés de votre pratique d'enseignement?
- ✓ *Pourriez-vous décrire votre manière d'intervenir dans la classe lorsque vous observez des conduites inappropriées chez les apprenants lors de vos interventions? Veuillez préciser votre intervention face à ceux-ci.*

- 17 Q8 De manière globale, pourriez-vous identifier les principales difficultés rencontrées dans votre pratique, les ressources accessibles pour palier à celles-ci et les solutions apportées

### Thème 3 – Les pratiques pédagogiques et didactiques utilisées

- 18 Q9 Veuillez identifier les approches pédagogiques valorisées et les dispositifs d'enseignement-apprentissage mis en place qui, selon vous maximisent l'apprentissage auprès de votre clientèle.

✓ *De quelle manière intervenez-vous dans votre classe afin que les apprentissages des apprenants s'effectuent de manière maximale?*

- 19 Q10 Pourriez-vous nous décrire des activités d'enseignement-apprentissage que vous favorisez en classe?

✓ *Est-ce que, selon vous, les activités proposées encouragent le développement de compétences nécessaires pour les apprenants dans la vie courante?*

✓ *Si oui, pourriez-vous dire comment?*

✓ *Si non, pourriez-vous dire pourquoi?*

- 20 Q11 Pourriez-vous identifier le matériel que vous utilisez dans votre enseignement et justifier en quoi celui-ci supporte adéquatement l'apprentissage de votre clientèle.

### Thème 4 – Le rapport au savoir et aux savoirs de l'enseignant

- 21 Q12 Comment qualifieriez-vous le processus cognitif ou le processus d'apprentissage par lequel passe l'apprenant en classe d'alphabétisation?

- 22 Q13 Quelles définitions donneriez-vous du savoir?

- 23 Q14 Quels sont, selon vous, les savoirs importants à apprendre en alphabétisation?

- 24 Q15 Pourriez-vous préciser en quoi et pourquoi ils sont importants?

- 25 Q16 Pour terminer, y a-t-il des éléments ou des aspects de votre pratique que nous n'avons pas abordé et que vous souhaiteriez mentionner?

Merci du temps accordé.

**ANNEXE C**  
**GRILLE D'ANALYSE DES VERBATIM**



## GRILLE D'ANALYSE DES VERBATIM

Catégories	Composantes des catégories permettant l'émergence d'indicateurs	Indicateurs	Autres indicateurs émergents de l'analyse des verbatim	Nouvelle catégorie
<b>Thème 1</b>				
<b>Émergence des perceptions de la pratique et des apprenants par le formateur</b>				
<b>Définition de la profession</b>	Caractéristiques et spécificité de la profession	-Travail avec des adultes peu ou pas scolarisés -Travail avec des groupes hétérogènes (âge, niveau de scolarité, groupe social) -Travail avec des groupes multiculturels	-Travail avec des personnes aux difficultés personnelles ou sociales -Qualités particulières de l'enseignant/profession -Relations avec l'apprenant spécifiques à la profession -Déterminants de la profession Secteur de l'éducation particulier	Perceptions de l'apprenant  Perception de la profession
		Facteurs de sélectivité des éléments de perceptions: personnels, environnementaux, situationnels	-Expériences passées, besoin, motivation, valeurs, attitudes, attentes, traits de personnalité -Contexte personnel et social, organisationnel, économique, culturel -Contraste, intensité, taille, mouvement, nouveauté, proximité	
<b>Fonction, rôle et pratiques de l'enseignant</b>	Finalités, fonction(s) et rôle(s) exercés	-Mise en place de conditions favorables au développement d'interactions sociocognitives avec les apprenants -Objectifs de permettre aux apprenants d'accéder à d'autres programmes de formation, d'augmenter ses capacités dans différents domaines et d'exercer ses rôles familiaux et sociaux -Fonction compensatoire et de remédiation à la faible scolarisation -Fonction d'accompagnement -Fonction de	-Connaissance du réseau	
		-Mise en place de conditions favorables au développement d'interactions	-Connaissance du réseau	

	Intentions sous-jacentes aux pratiques de l'enseignant comme formateur en alphabétisation	-Déterminants des influences externes sur les pratiques d'enseignement; éducation populaire, champ de l'alphabétisation, engagement politique ou social, rapport au savoir -Visées des pratiques; adaptation, appropriation, conscientisation		
<b>Description des apprenants et défis de l'enseignant</b>	Spécificités de la clientèle	-Profils d'apprenants -Catégories d'adultes -Composantes des groupes		
	Défis relevés par l'enseignant	À identifier par émergence	-Défis en lien avec la composition des groupes -Défis liés aux pratiques du formateur -Défis personnels du formateur -Défis liés à la lutte contre le décrochage	
<b>Motivations des apprenants</b>	Identification des motifs de participation	-Raisons et besoins personnels -Raisons et besoins professionnels -Autre raisons et besoin à identifier par émergence	-Raisons et besoins financiers	

<b>Thème 2</b>				
<b>Pratiques professionnelles</b>				
<b>Intervention et tâches associées</b>	Description de l'intervention en classe	-Éléments composant le type d'intervention; magistrale, active, non-directive, participative, de la découverte, interactive.	-Interventions socioéducatives -Interventions adaptées aux états émotifs du groupe ou des individus -Intervention personnelle et individuelle de l'enseignant	Interventions socioéducatives
			-Travail en groupe -Travail individuel	Mode de travail de l'enseignant
			- Évaluation des apprentissages -Préparation aux examens -Tâches divisées	Tâches de l'enseignant
<b>Démarches ou dispositif utilisés</b>	Application de méthode(s) particulière(s)	-Place de l'apprenant dans son apprentissage -Amélioration des compétences fonctionnelles	-Suivi du programme du ministère -Autre programme ou méthode utilisé -Pas de programme ou méthode particulière utilisé	Types de programmes ou méthodes utilisés
<b>Stratégies d'intervention</b>	Description de la gestion de classe	-Nature de la relation éducative -Communication avec les apprenants -Interaction avec les apprenants	-Gestion de classe -Nature de la relation pédagogique -Communication avec les apprenants	Stratégies d'intervention de groupe
			-Observation -Humour -Renforcement positif	Interactions avec les apprenants
			-Interaction individuelle -Interaction en groupe -Utilisation du dispositif, disciplinaire scolaire	Processus de résolution de problèmes
	Attitudes du formateur et des apprenants Identification des difficultés rencontrées par le formateur	-Difficultés d'ordre matériel: ressources, matériel disponible -Difficultés d'ordre relationnel; confiance à bâtir, désir de trouver des solutions face à un problème	-Attitudes du formateur -Attitudes des apprenants	Difficultés comportementales ou d'ordre affectif
	Description des ressources disponibles	-Conseiller pédagogique -Ressources internet -Ressources personnelles -Autres ressources		
	Identification des solutions apportées	À identifier par émergence	-Mise en place de règles -Interventions individuelles de l'enseignant -Recours à la négociation	

	Identification des solutions apportées	À identifier par émergence	-Mise en place de règles -Interventions individuelles de l'enseignant -Recours à la négociation -Soutien des pairs -Investissement personnel de l'enseignant	
--	--	----------------------------	--	--

<b>Thème 3</b>				
<b>Pratiques pédagogiques et didactiques</b>				
<b>Modèles de pédagogie</b>	Approches pédagogiques valorisées	-Posture pédagogique du formateur; de transmission d'apprentissage de développement cognitif de réalisation de soi de réforme sociale	-Tutorat -Bénévolat	
<b>Activités d'enseignement favorisées</b>	Liens avec le développement des compétences (lecture, écriture, calcul) nécessaires dans la vie quotidienne	-Suivi du programme du Ministère; Activités favorisant l'apprentissage des règles de base en lecture, écriture, calcul et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) -Autres activités à identifier par émergence	-Activités liées aux apprentissages personnels et sociaux de base	
<b>Matériels utilisés</b>	Identification des matériels utilisés Matériel pédagogique pour adultes Matériel pédagogique créé par le formateur	-Matériel papier -Matériel électronique -Matériel maison -Matériel autre à identifier par émergence	-Tous les objets	

<b>Thème 4</b>				
<b>Rapport au savoir et aux savoirs du formateur</b>				
<b>Processus cognitif de l'apprenant</b>	Description du processus cognitif des apprenants selon le formateur	-Modes d'apprentissage des apprenants -Processus en lien avec le cognitif -Processus en lien avec l'affectif		
<b>Définition du savoir</b>	Identification du rapport au savoir chez le formateur	-Composantes du savoir pour le formateur, à identifier par émergence	-Connaissances	Définition du savoir
			-Rôle social du savoir -Rôle fonctionnel du savoir -Rôle de renforcement de l'estime de soi -Rôle émancipateur du savoir	Rôle du savoir
			-Dimension illimitée du savoir	Dimensions illimitées du savoir
<b>Savoirs essentiels en alphabétisation</b>	Description de la nature des savoirs essentiels en alphabétisation du point de vue du formateur	-Composantes des savoirs en lecture -Composantes des savoirs en écriture -Composantes des autres savoirs	-Savoirs en lecture -Savoirs en écriture -Savoir être -Savoirs informels -Savoirs académiques	Savoirs importants en alphabétisation
			-Outil d'intégration sociale et professionnelle -Outil de connaissances non empiriques	Raisons de l'importance des savoirs en alphabétisation



**ANNEXE D**  
**ATTESTATION DE CONFORMITÉ DE LA RECHERCHE**



### 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 :

**Regard sur les pratiques dans les métiers de l'interaction humaine: perceptions d'enseignants en alphabétisation et effets sur les pratiques professionnelles**

**Brigitte Caselles-Desjardins**

Étudiante, Maîtrise en sciences de l'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*

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

**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

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

**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,



Eric Yergeau, 3 octobre 2011





