

# **RENDRE LISIBLE L'INVISIBLE**

**Pratiques de lecture des jeunes et des adultes en milieu défavorisé  
et représentations véhiculées par divers organismes**

**Roch Hurtubise**

**Michèle Vatz Laaroussi**

**Sylvain Bourdon**

**Diane Guérette**

**Lyliane Raché di**

**Rapport de recherche présenté au**

**Fonds québécois de recherche sur la société et la culture**

**(FQRSC subvention 2000-LE-70820no )**

**Université de Sherbrooke**

**Janvier 2004**

### **Pour vous informer ou pour commander cet ouvrage**

Roch Hurtubise, Département de service social  
Faculté des lettres et sciences humaines  
Université de Sherbrooke  
2500, boulevard de l'Université  
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1  
Téléphone : (819) 821-8000 poste 2969  
Télécopieur : (819) 821-6930  
Courriel : Roch.Hurtubise@USherbrooke.ca

ISBN : 2-7622-0146-2  
Dépôt légal – 1<sup>er</sup> trimestre 2004  
Bibliothèque nationale du Québec  
Bibliothèque nationale du Canada

Dans ce document, le générique masculin est utilisé sans discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

## REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) qui a subventionné cette recherche, ainsi que les partenaires ministériels du Gouvernement du Québec : le ministère de la Culture et des Communications, le ministère de l'Éducation du Québec et le ministère de la Famille et de l'Enfance. Merci à l'Université de Sherbrooke, à toutes les personnes, étudiants, auxiliaires de recherche, professionnels, intervenants, institutions, organismes qui ont participé, collaboré à la mise en place de cette recherche et qui ont permis sa réalisation.

Nos remerciements aux auxiliaires de recherche qui sont allés recueillir les témoignages des uns et des autres sur le terrain : Magali Bricchet, Chantal Cyr, Marie-Josée De Chevigny, Julie Dion, Stéphane Dubuc, Barbara Legault, Sébastien Nadeau, et Jean-François Roos. Merci aussi aux étudiants qui ont aimablement contribué au bon déroulement des forums de diffusion des résultats : Geneviève Beaudoin, Frédéric Deschenaux, Marcel Gadbois, Josée Maltais et Fiona Neesham-Grenon. Les aides techniques et ceux qui se sont penchés sur la révision des textes : Gina Fattore, Jean-Yves Lévesque, Lucie Pépin, Vincent Dubost, Marielle Rosier et Mylène Ouellet.

Nos remerciements sincères vont aux partenaires de première et deuxième lignes. Grand merci aux partenaires de première ligne et aux services qui n'ont pas hésité à nous ouvrir leurs locaux pour faire du recrutement : La Chaudronnée, SEME-Moisson Estrie, le Comité des travailleurs et travailleuses accidentés de l'Estrie (CTTAE), le Service budgétaire populaire de l'Estrie, Cliniques d'impôt, le Centre de détention de Sherbrooke, la Grande Table, le Partage Saint-François et la Paroisse Sainte-Jeanne-d'Arc.

Merci aussi pour la précieuse collaboration de nos partenaires de deuxième ligne, pour le temps des intervenants et pour le partage de leur pratique : Cuisines collectives Troc-à-tout, la Bibliothèque Éva-Sénécal, la Coalition sherbrookoise pour le travail de rue, le Centre local d'emploi de Sherbrooke et celui de Windsor, le Carrefour Jeunesse emploi de Sherbrooke et celui de Windsor, la Maison de la famille de Sherbrooke et de Magog, le Centre hébergement alternatif de Sherbrooke (CHAT), le CLSC Gaston Lessard, le Centre Saint-Michel, le Centre d'éducation populaire de l'Estrie (CEP), l'Hôpital Fleurimont, la Cordée, la Source-Soleil, la Maison Saint-George, l'Escale, le Collège de Sherbrooke, la Croisée des sentiers d'Asbestos, l'Unité DomRémy de Windsor, le Centre d'action bénévole de Sherbrooke et de Magog, l'Institut de gériatrie de Sherbrooke, la Fondation québécoise du cancer, la Maison Aube-Lumière, Elixir, Caritas, la Maison des jeunes d'Ascot, celle de Magog, Spot Jeunesse, la Maison Alpha contact, le Centre d'éducation des adultes, la

Traverse, ACEF Estrie, Brinatso, le Centre Objectif Travail de l'Estrie (COTE), Centre intégration au marché de l'emploi (CIME), Option 45, Trav'action, le Centre 24-Juin, Villa Marie-Claire, la Boutique Tafi-recupax, le Service d'aide aux néo-canadiens, le Centre d'orientation et de francisation des immigrants (COFI), le Service récréatif et communautaire de la ville de Sherbrooke.

Enfin, nos remerciements aux personnes faibles lectrices qui ont participé à la recherche et qui ont contribué à l'avancée des connaissances grâce à leurs témoignages. Un remerciement particulier à Jean-Jacques Leroux, personne impliquée dans la communauté, pour sa précieuse collaboration.

# TABLE DES MATIÈRES

<i>REMERCIEMENTS</i> .....	3
<i>TABLE DES MATIÈRES</i> .....	5
<i>LISTE DES TABLEAUX</i> .....	7
<i>INTRODUCTION</i> .....	9
<i>1. PROBLÉMATIQUE</i> .....	15
1.1 L'analphabétisme, un problème social classique .....	16
1.2 Des actions pour un changement.....	21
1.3 Que signifie lire?.....	27
1.4 L'histoire, les stratégies et l'écrit au cœur de nos recherches .....	29
1.5 Les hypothèses et objectifs de recherche .....	31
<i>2. RÉCIT MÉTHODOLOGIQUE</i> .....	33
2.1 La première année de la recherche (2000-2001) : Des professionnels et des intervenants .....	35
2.2 La deuxième année de la recherche (2001-2002) : La difficile identification des faibles lecteurs .....	39
2.3 La troisième année de la recherche (2002-2003) : les stratégies organisationnelles.....	45
<i>3. PERSPECTIVE DES INTERVENANTS</i> .....	49
3.1 Typologie des faibles lecteurs selon les intervenants .....	50
3.2 Les conceptions sociales et les courants théoriques .....	52
3.3 Trois types d'intervenants.....	54
<i>4. PERSPECTIVE DES FAIBLES LECTEURS</i> .....	59
4.1 Que nous ont-ils dit? .....	60
4.2 À quoi ça sert de lire et d'écrire? Des appropriations et des fonctions diversifiées.....	63
4.3 La lecture et l'écriture : Des pratiques individuelles? .....	67
4.4 Les figures phares de faibles lecteurs.....	72

<b>5. STRATÉGIES ORGANISATIONNELLES.....</b>	<b>77</b>
5.1 Comment avons-nous procédé? .....	77
5.2 Des stratégies organisationnelles diverses .....	78
<b>6. RÉACTIONS, ÉCHANGES et TÉMOIGNAGES.....</b>	<b>85</b>
6.1 Les forums : opportunités d’appropriation et d’échange.....	85
6.2 Témoignages des chercheurs .....	88
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>97</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>103</b>
<b>ANNEXE 1 : Diffusion des résultats .....</b>	<b>107</b>
<b>ANNEXE 2 : Outils d’enquête.....</b>	<b>125</b>
<b>ANNEXE 3 : Outils d’analyse.....</b>	<b>147</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Approches en matière d’alphabétisation .....	22
Tableau 2 : Profil des faibles lecteurs ayant participé à la recherche .....	42
Tableau 3 : Regroupement sectoriel des organismes ayant participé à la recherche . .....	45
Tableau 4 : Portrait des faibles lecteurs et rôle de la lecture et de l’écriture selon les représentations des intervenants.....	51
Tableau 5 : Courants théoriques qui traversent les différentes lectures de la problématique des faibles lecteurs par les intervenants.....	54
Tableau 6 : Profils d’intervenants : «du monde des faibles lecteurs au monde des lecteurs».....	54
Tableau 7 : Les mots pour parler d’écriture et de lecture.....	61
Tableau 8 : Humanisation, lire et écrire pour être et être avec.....	63
Tableau 9 : Les Figures : Mythiques, charnières, identificatoires.....	71
Tableau 10 : Types de faibles lecteurs: processus, stratégies et finalités.....	75
Tableau 11 : Stratégie organisationnelle — Rationalisation.....	80
Tableau 12 : Stratégie organisationnelle — Alphabétisation.....	81
Tableau 13 : Stratégie organisationnelle — Concertation.....	82
Tableau 14 : Stratégie organisationnelle — Mutation.....	83
Tableau 15 : Stratégie organisationnelle — <i>Empowerment</i> local.....	84





## INTRODUCTION

S'intéresser à des personnes, jeunes et adultes, provenant majoritairement de milieux défavorisés, qui savent peu ou ne savent ni lire et écrire. Le faire dans la perspective de leurs pratiques et stratégies quotidiennes qui, justement, touchent à l'écriture et à la lecture. Voilà le double défi que nous avons relevé durant trois années. Pour ce faire, nous avons développé une structure partenariale régionale avec divers milieux institutionnels et communautaires dont cette population est ponctuellement, occasionnellement ou régulièrement cliente. Nous avons aussi approché de très près cette population que nous avons tant de mal à définir, si ce n'est à travers ses limites et ses carences. Nous avons dû alors changer notre regard théorique, construire une démarche méthodologique originale et pertinente, analyser le processus de la recherche tout comme ses résultats partiels. De plus, nous avons innové dans la manière de diffuser les résultats. Ainsi, partant d'un projet de recherche, nous avons mené une action globale de recherche–sensibilisation–formation avec divers milieux, ce qui nous a permis de remplir notre mission première : rendre lisible l'invisible.

Ce rapport adopte les contours de notre démarche. À partir de notre perspective empirique et théorique de départ, il rend compte des ajustements et parfois des virages que nous avons pris volontairement en cours de projet. Plutôt que de suivre une démarche classique selon laquelle la méthodologie puis les résultats sont décrits avant d'être discutés, nous invitons le lecteur, le praticien, le chercheur, le bénéficiaire de services, à entrer dans le projet et à le suivre au fur et à mesure de nos découvertes. Après une présentation de la pertinence de cette recherche, nous resituons la problématique et la perspective théorique. Dans le récit méthodologique se profile non seulement l'originalité de notre approche mais aussi sa sensibilité aux spécificités des terrains, celui des praticiens comme des faibles lecteurs eux-mêmes. Puis, l'aspect formation-sensibilisation de la démarche sera particulièrement illustré par la description des forums qui ont ponctué chacune des trois années du projet. Enfin, trois perspectives d'analyse seront présentées : la première concerne les représentations des faibles lecteurs chez les praticiens; la seconde s'intéresse aux faibles lecteurs eux-mêmes et à leurs stratégies et pratiques de lecture-écriture ou de substitution; la dernière traite de l'organisation des services qui côtoient une clientèle de faibles lecteurs. Chacune de ces perspectives a fait l'objet de la même démarche d'analyse : 1- identification de représentations, 2- description de pratiques, 3- construction d'idéaux types, 4- qualification de stratégies et reconnaissance de l'émergence de figures-phares. Nous présentons néanmoins cette analyse sous une forme narrative, imagée, qui conduira davantage à une réflexion-appropriation qu'à un transfert statique de connaissances. C'est d'ailleurs sur le thème des appropriations possibles des résultats de cette recherche que nous concluons ce rapport.

Les exigences de collaboration de cette étude et la démarche qui a permis de la mener à terme répondent, de plusieurs manières, aux objectifs généraux de l'action concertée dont les retombées sont multiples. En effet,

- puisque nous avons constitué une nouvelle équipe multidisciplinaire, le projet a donc permis de développer une expertise de recherche sur les pratiques de lecture des faibles lecteurs, notamment chez les adultes et les jeunes;

- puisque cette équipe multidisciplinaire a favorisé la formation des étudiants, le projet a, par conséquent, contribué au développement du potentiel de recherche dans ce domaine;

- puisqu'il s'inscrivait dans le prolongement de nos partenariats de recherche antérieurs, ce projet en a stimulé les échanges;

- en associant étroitement à notre démarche divers partenaires du milieu, ces derniers assurent maintenant des retombées concrètes du projet dans les milieux de la pratique;

- parce qu'il correspond à des préoccupations inscrites dans la politique de la santé et du bien-être (agir avec et pour les groupes vulnérables), dans la politique de la lecture (favoriser une meilleure compréhension des pratiques de lecture et participer au développement d'actions pour augmenter l'accès à la communication et démocratiser la culture), dans les objectifs de formation et d'insertion visés par le ministère de l'Éducation et dans le plan d'actions *Penser et agir famille* du ministère de la Famille et de l'Enfance (la dimension familiale des pratiques de lecture), nous avons pu réunir des partenaires des secteurs de la santé, des services sociaux, de la famille, de l'insertion sociale et professionnelle, de l'éducation et des services culturels, une approche intersectorielle qui permet d'intervenir dans l'ensemble de la société «pour mettre en place des conditions favorables au développement et à la consolidation des compétences en lecture ».

Notre approche de recherche ne s'est pas développée autour de la problématique des incompétences ou de l'absence de capacité en lecture ou en écriture. Elle s'est plutôt précisée autour d'un postulat nouveau, celui de l'existence d'une diversité de pratiques de lecture adaptées et fonctionnelles dans des contextes particuliers, lesquelles ne correspondent pas toujours aux normes et aux standards de lecture. Cette approche s'oppose à celles qui réduisent la question des difficultés de lecture à des carences de formation ou à un manque de volonté.

L'approche que nous avons privilégiée suscite un regard neuf sur la problématique des faibles lecteurs. Elle a favorisé – grâce aux stratégies de diffusion que nous avons mises en œuvre – une mobilisation plus grande de divers acteurs et un renouvellement des pratiques. En fait, notre démarche a confirmé qu'il faut éviter de

présenter les difficultés de lecture comme un nouveau problème social. On doit plutôt aborder cette question en la situant dans un contexte plus général qui tient compte de la complexité de la situation du faible lecteur, qui n'est pas seulement un faible lecteur. Homme ou femme, marginal ou exclu, avec ou sans emploi, parent marié ou seul, avec des problèmes d'identité voire de santé mentale, il est aussi acteur dans son histoire, sa trajectoire et ses stratégies d'insertion et d'adaptation.

Notre recherche a permis une étude des pratiques de lecture de diverses populations où se trouvent des concentrations importantes de faibles lecteurs. Cette diversité de populations prend son sens dans un contexte régional où s'observe un chevauchement important des problématiques liées à la santé, à l'intégration sociale et économique. En ce sens, plusieurs de nos partenaires des milieux de pratique privilégient une approche globale, non ciblée sur un problème spécifique. Nous avons identifié des populations qui soulèvent des défis différents pour le maintien et le développement des pratiques de lecture : les jeunes de la rue (15-29 ans) et les adultes avec des difficultés socioéconomiques qui vivent souvent des problèmes d'insertion sociale et parfois de santé mentale.

Nous avons ainsi amené de nouvelles données de recherche sur deux des populations identifiées en concertation avec nos partenaires de recherche :

- les jeunes de 16 à 24 ans ne disposant pas d'un diplôme d'études secondaires (identifiés parmi les jeunes de la rue);
- les personnes sans emploi occupant des emplois précaires ou peu spécialisés (identifiés parmi les usagers des services d'aide alimentaire).

Or, le portrait des pratiques et des représentations de la lecture chez ces populations comprenant une proportion importante de faibles lecteurs nous a révélé un inventaire de pratiques diversifiées de lecture et d'écriture peu connues des intervenants. La connaissance ainsi produite, puis analysée en entrevues de groupe, en entrevues individuelles et durant les forums, a permis de dépasser la vision partielle des pratiques non orthodoxes de lecture chez des populations dont on ne percevait que l'absence de compétences et d'habiletés.

Notre projet ne visait pas l'identification des conséquences d'un faible niveau d'alphabétisation sur les populations identifiées, mais d'abord à documenter la façon dont les pratiques de lecture existantes s'inscrivent dans des stratégies d'insertion et de participation sociale. Ainsi, l'analyse des représentations véhiculées dans les organismes à l'égard des lecteurs et des pratiques de lecture a favorisé une meilleure compréhension des stratégies actuelles d'intervention auprès des faibles lecteurs. Cette analyse a également amorcé une réflexion, en collaboration avec les organismes, sur les manières d'atténuer les conséquences négatives pour cette clientèle aux prises avec de faibles capacités de lecture. Enfin, notre étude a aidé à constituer un inventaire

analytique des moyens mis en œuvre par divers organismes dont l'objectif premier n'est pas l'alphabétisation ou la diffusion de livres pour favoriser le développement des habiletés de lecture et d'écriture.

Dans cette étude sur les faibles lecteurs, nos partenaires du milieu étaient issus d'organismes urbains ou ruraux, reconnus comme des foyers d'innovation et d'avancement des pratiques d'intervention. Certains intervenaient exclusivement auprès des adultes que nous avons ciblés pour l'étude et constituaient donc nos partenaires de première ligne : *La Coalition sherbrookoise pour le travail de rue*, *Moisson Estrie* et *SÈME* (banque alimentaire), la *Maison de la famille de Sherbrooke*, *La Chaudronnée* (soupe populaire), *Les tabliers en folie* et le *Troc-Atout* (cuisine collective et centre d'échange de biens et de services). Nous avons aussi plusieurs partenaires de deuxième ligne, dont certains avaient une vocation plus intimement associée à la lecture : le *Centre d'éducation populaire de l'Estrie* (alphabétisation), le *Centre Saint-Michel* (formation aux adultes), la *Bibliothèque Éva-Senécal*. D'autres œuvraient notamment auprès des populations que nous avons ciblées pour le projet : *Carrefour jeunesse emploi*, le *CLSC de la région sherbrookoise* et le *CLE* (Centre local d'emploi) *de Sherbrooke*. Tous ces organismes ont été rejoints à un moment ou à un autre de la recherche et y ont participé selon leurs disponibilités et leurs priorités.

L'intérêt manifesté par ces partenaires pour mieux connaître les pratiques de lecture de leur clientèle, puis leur volonté de mener une réflexion sur l'impact de ces pratiques dans les services qu'ils offrent constituaient le fil rassembleur de l'équipe ainsi constituée. Nos partenaires de première ligne ont été impliqués plus directement dans les phases de cueillette de données (constitution de l'échantillon, disponibilité des lieux pour observation, entrevues auprès des responsables et accès à la documentation sur les services). Certains partenaires de deuxième ligne sont passés en première ligne au cours de la recherche, alors que d'autres se sont, à la fin, éloignés de nos préoccupations d'étude.

Tous ont été invités aux deux forums régionaux annuels, qui ont chaque fois mobilisé entre 50 et 70 intervenants. Rendant compte de manière dynamique des résultats de la recherche, ces forums ont favorisé l'échange et les débats sur les pratiques, les représentations et les moyens à mettre en œuvre pour mieux rejoindre les populations de faibles lecteurs. Ils ont permis la reconnaissance et le développement des pratiques existantes ou encore d'actions particulièrement adaptées. Lors de ces forums, nous avons aussi constaté que les occasions de rencontres intersectorielles étaient rares et nous avons saisi à quel point ces rencontres étaient précieuses pour l'ensemble des acteurs des milieux. Aussi nous expliquons aujourd'hui l'engagement de l'ensemble de nos partenaires par les motivations suivantes :

- un besoin de connaître et de comprendre la particularité des pratiques de lecture chez diverses clientèles;

- une volonté d'échanger, de discuter et de découvrir comment d'autres organismes du réseau communautaire et public abordent les difficultés d'intervention auprès des faibles lecteurs;
- un intérêt à identifier des moyens pour mieux adapter les services et pour les développer, tenant compte du portrait des faibles lecteurs que nous proposons.

Si la démarche de recherche a pu participer à la satisfaction de ces besoins et de ces questionnements, elle n'aura toutefois permis qu'une amorce d'appropriation et d'action par les milieux concernés à l'égard de leur clientèle aux prises avec des difficultés de lecture et d'écriture. Cependant, l'équipe de recherche reste persuadée que le travail de réflexion, d'innovation et d'organisation va continuer à se développer après la fin du projet et que la sensibilisation effectuée portera des fruits à moyen terme, comme c'est souvent le cas dans des démarches scientifiques de ce type.

En fait, l'engagement de l'équipe de recherche était double. Elle voulait non seulement livrer un portrait non seulement des pratiques et des représentations des faibles lecteurs de même que des représentations véhiculées par les services, mais aussi créer un espace d'échange et de discussion permettant aux organismes de développer des approches plus adaptées (entre organismes) tant à l'interne qu'en concertation externe. En ce sens, l'impératif d'alphabétisation évoqué dans le document de présentation de l'action concertée n'est pas seulement la responsabilité des organismes spécialisés en éducation. C'est aussi l'affaire de tous ceux qui ont une clientèle de faibles lecteurs. Ainsi, en faisant valoir leur potentiel d'action sur cette problématique, nos activités de recherche ont favorisé la mobilisation de tous les organismes dont la mission première n'est pas l'alphabétisation. La participation importante de divers acteurs et diverses organisations du milieu à la démarche ainsi que l'analyse des données produite tant par les chercheurs que par les praticiens et les organismes eux-mêmes nous permettent aujourd'hui d'affirmer que notre objectif est atteint et que la voie est pavée pour une prise en charge régionale plus globale de cette question.

En effet, les milieux de la pratique se sont appropriés les résultats de la recherche par quatre principaux modes ou principales pratiques de communication :

- 1) nos partenaires les plus impliqués ont participé à des échanges fréquents qui ont eu lieu tout le long du projet, tant sur le portrait des pratiques de lecture que sur l'analyse des pratiques;
- 2) nos partenaires ponctuels ont participé aux forums régionaux annuels, qui favorisaient un échange entre les divers acteurs préoccupés par la problématique des faibles lecteurs;
- 3) les milieux de la pratique non directement impliqués dans le projet ont reçu, à la fin de chaque étape de recherche, un bulletin largement diffusé (trois bulletins au total);

4) les étudiants en formation universitaire en travail social, en éducation et en orientation ont bénéficié d'une présentation périodique des résultats de recherche, une action susceptible de retombées importantes dans les milieux de la pratique professionnelle.

Ayant ainsi présenté une description d'ensemble de la recherche, de ses particularités et de ses originalités, entrons maintenant dans la perspective théorique qui l'a orientée.

# 1. PROBLÉMATIQUE

Analphabétisme, illettrisme, faibles lecteurs, troubles d'apprentissage, illettrisme, semi-alphabétisme, sous-scolarisation, *illiteracy*. En sciences humaines, les termes utilisés pour rendre compte des personnes qui éprouvent des difficultés à lire et à écrire dans les activités courantes de leur vie personnelle et sociale sont révélateurs de la diversité des regards posés sur cette question. Depuis quarante ans, les analyses de l'analphabétisme et les actions développées pour le contrer constituent un observatoire privilégié pour saisir les transformations de la réponse sociale à ce qui pose problème, au regard d'une majorité.

En fait, ce qui semble relever d'une compétence individuelle liée à la capacité d'utiliser le code écrit s'inscrit dans un contexte où il faut tenir compte de deux dimensions fondamentales à toute pratique de lecture. D'une part, la lecture est une activité sociale, car objet d'une socialisation qui suppose à la fois l'acquisition d'habiletés pratiques et d'un savoir-faire lié à la capacité de mettre en œuvre ces habiletés. D'autre part, il faut considérer la place et le rôle qu'occupe la lecture dans une société pour comprendre comment elle s'inscrit dans des processus d'exclusion ou d'insertion. Les anthropologues et les historiens nous ont démontré que la lecture ne structure pas les rapports sociaux et la vie sociale de la même façon et qu'elle occupe une place beaucoup plus marginale lorsqu'une partie importante de la population est analphabète.

Les lectures sociales de l'analphabétisme sont diversifiées : reflet ou moteur des inégalités et des injustices, condition de vie des populations défavorisées, enjeu psychopédagogique et trouble d'apprentissage, frein à l'accessibilité des services et à l'exercice de la citoyenneté. Ces lectures permettent de saisir un phénomène de morcellement et de fragmentation d'une problématique sociale. En fait, on assiste à la spécialisation d'une question sociale qui se traduit par son individualisation et souvent par l'abandon des éléments explicatifs qui relèvent de l'économie et du politique, pour ne privilégier que la question des droits, des devoirs et des compétences individuelles. Nous discutons d'abord des enjeux de définition, de mesure et de construction de ce phénomène comme problème social et, de là, de l'analyse qu'on peut faire des pratiques de lecture. Ensuite, nous présentons quelques approches en alphabétisation, chacune porteuse d'une lecture particulière de la problématique, de l'exclusion et du social.

## 1.1 L'analphabétisme, un problème social classique

Les nombreuses études développées sur la question de l'analphabétisme insistent sur le caractère inacceptable de la situation et sur la nécessité de mobiliser divers acteurs pour agir et permettre un changement. Toutefois, l'histoire de l'analphabétisme est aussi celle des échecs successifs des actions développées pour changer cette situation, des échecs qui interrogent l'efficacité des interventions mises en place et l'appareillage conceptuel et théorique développé pour comprendre et expliquer cette problématique. Les constats sont troublants. Plusieurs études établissent que, dans les sociétés industrialisées, environ un adulte sur cinq éprouve toujours des difficultés importantes liées à l'usage de l'écrit dans la vie courante. Comment se fait-il que dans des sociétés où la scolarisation est obligatoire une partie de la population n'est pas fonctionnelle en lecture et écriture?

Au Québec, le développement généralisé des habiletés de lecture semble être un acquis lié aux efforts importants de démocratisation de l'enseignement et de la culture. Pourtant, on estime qu'en 1997, environ un million de Québécois avaient des difficultés à accomplir certaines activités quotidiennes qui font appel à la lecture, comme lire une affiche ou un article de journal (OCDE et MIC, 1997). Contrairement aux situations observées antérieurement à propos des adultes analphabètes majoritairement non scolarisés, ces personnes ont généralement fréquenté l'école. Toutefois, les habiletés de lecture développées à l'école ont été peu utilisées et ont diminué avec le temps. Si plusieurs recherches permettent de connaître l'ampleur du phénomène, on sait toutefois moins de choses sur la manière dont les pratiques de lecture se mettent en œuvre, s'opérationnalisent et se sous-développent ainsi que sur les conséquences de ces situations (Proulx, 1994). Dans la documentation scientifique, le passage du concept d'analphabétisme à celui d'illettrisme vise à rendre compte de cette configuration particulière du phénomène des faibles lecteurs, lesquels ne constituent pas un groupe homogène. On y trouve de jeunes adultes décrocheurs du système scolaire, des hommes et des femmes qui vivent des difficultés d'insertion professionnelle et sociale, des adultes souvent marginalisés à cause de leurs incapacités physiques et mentales. Certaines conditions objectives communes semblent aussi caractériser cette population : une scolarisation plus faible, une pauvreté plus grande, une plus faible estime de soi, des difficultés familiales plus importantes et des problèmes physiques et psychologiques plus fréquents. Certains auteurs nuancent toutefois ce constat de dégradation de la qualité de la vie associée aux pratiques de lecture insuffisamment efficaces : il s'agirait plutôt d'une diversification de ces pratiques, lesquelles s'éloignent des conceptions dominantes de la lecture. (Baudelot, Cartier et Detrez, 1999)



## *Des définitions revues pour saisir les mutations d'un problème*

Le terme « analphabétisme » réfère à la situation de personnes ne sachant ni lire ni écrire parce qu'elles n'ont pas été scolarisées. Entre 1950 et 1970, c'est un terme essentiellement utilisé par les organismes non gouvernementaux (ONG) travaillant en alphabétisation dans les pays en voie de développement, où l'accès à scolarisation est au cœur du problème. Dans les années 1970, on constate que, dans plusieurs pays occidentaux, une partie de la population est également incapable de lire et d'écrire. Depuis cette prise de conscience, le terme « analphabétisme » est parfois utilisé pour les pays industrialisés. (Besse, 1995) Toutefois, la réalité de l'analphabétisme dans les sociétés où la majorité de la population est scolarisée a entraîné une révision de la définition du problème désormais davantage en lien avec le degré de compétences en lecture et en écriture qu'avec la question de l'inaccessibilité à l'éducation. En 1978, l'UNESCO introduit la notion d'« analphabète fonctionnel » pour rendre compte de cette nuance.

Est fonctionnellement analphabète une personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du 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, 1978)

Au Québec, la récente politique de la lecture et du livre met de l'avant une définition similaire.

Autrefois, être analphabète signifiait ne savoir ni lire ni écrire et n'avoir aucune scolarité. Aujourd'hui, la notion d'analphabétisme est plus large et la connaissance minimale exigée porte autant sur la capacité de lire que sur la compréhension des textes utiles à la vie quotidienne. (Gouvernement du Québec, Politique de la lecture et du livre, 1998, p. 2)

Par ailleurs, les Européens ont développé la notion d'« illettrisme » afin de distinguer clairement les analphabètes des personnes ayant eu un parcours scolaire.

L'illettrisme désigne ainsi le problème de ces [personnes] qui ont bénéficié d'une scolarisation durant une durée totale significative (l'équivalent d'au moins cinq années scolaires pleines [...]), mais qui rencontrent d'importantes difficultés, voire impossibilités, dans l'usage du lire, de l'écrire et du compter notamment. (Besse, 1995, p. 10)

Les auteurs européens préfèrent parler d'illettrisme (plutôt que d'illettrés) afin de situer le problème au niveau d'un processus social et de se distancier des définitions individualisantes de cette problématique (carences ou déficiences des personnes). (Espérandieu et Vogler, 2000, p. 28)

Enfin, il convient de signaler qu'en milieu anglo-saxon, le terme *literacy* réfère à la capacité d'utiliser une langue dans sa forme écrite, ce qui suppose un continuum d'habiletés diversifiées. Dans cette définition, on reconnaît implicitement les habiletés de lecture et d'écriture des personnes analphabètes, ce qui remet en cause

l'idée que les analphabètes et les illettrés n'auraient aucune compétence dans la langue écrite. (Bishop, 1991, p. 20)

Au Québec, on trouve l'expression « faible lecteur », qui se présente dans le prolongement des efforts précédents de définition. Cette expression, qui stigmatise moins la personne aux prises avec des difficultés de lecture, est un moyen de désigner une partie de la population dont les compétences en lecture ne sont pas suffisantes pour faire face aux exigences de la vie sociale, qu'elles se présentent dans l'univers personnel, social ou professionnel.

Au-delà des mots, il apparaît donc que le phénomène se transforme et que de nouveaux termes sont mis de l'avant pour désigner des réalités qui ne sont plus tout à fait les mêmes. Dans une perspective constructiviste, le bagage terminologique utilisé pour parler d'un problème social recèle les référents idéologiques et politiques des acteurs sociaux qui veulent agir et changer la situation. Afin de proposer une conception plus neutre, de son point de vue, Blais suggère un concept de substitution.

Les discours sociaux et leurs contenus idéologiques fondant le concept d'analphabètes peuvent se déconstruire et céder la place à un concept libéré d'une charge idéologique aussi contraignante, que nous nommerons allographie. [...] Le mot *allographie*, comme concept de substitution au terme *analphabète*, suggère l'idée que celui qui jadis était considéré comme inapte à écrire et à lire est maintenant en position de savoir le faire, mais qu'il effectue ces activités autrement que par le biais des réseaux officialisés et patentés de la langue écrite standardisée. (Blais, 1989, p. 92-93)

Comme le souligne Lahire (1999) à propos de l'illettrisme, les conditions qui permettent d'établir le caractère prioritaire d'une situation et d'en faire un problème social doivent être analysées comme un processus où des acteurs mettent de l'avant un système de sens et d'actions qui encode cette situation en fonction d'intérêts localisés.

### ***Recenser, dénombrer, dépister : l'enjeu de la mesure***

C'est l'une des préoccupations quasi obsessionnelles des spécialistes de l'étude des problèmes sociaux que de vouloir mesurer l'ampleur d'un phénomène. En matière d'analphabétisme, le défi est de taille puisqu'il ne s'agit pas de quantifier un simple statut ou un acte visible mais de mesurer l'absence d'une pratique. Espérandieu et Vogler nous mettent en garde contre toute tentative de dresser un portrait ou un profil des illettrés. Les individus ayant des problèmes avec l'usage de l'écrit ne forment pas un groupe homogène. Ils ne font que partager un certain profil d'ordre biographique. Leurs vies ont épousé des trajectoires qui présentent une certaine homologie : succession identique de ruptures sociales ou familiales, même type de décrochages

professionnels. Ce sont plutôt les processus d'exclusion qu'il faut prendre en considération. (Espérandieu et Vogler, 2000, p. 36)

Si au départ on pouvait conclure que les analphabètes correspondaient *grosso modo* aux populations non scolarisées, la situation est aujourd'hui plus délicate et a donné lieu à de grandes enquêtes. Celles-ci ont permis de dresser un portrait de la situation canadienne en comparaison avec d'autres pays. Nous parlons ici des résultats de l'enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (1995), par laquelle on a établi un portrait global des habiletés de lecture de plusieurs populations. Cette étude, qui s'inscrivait dans le prolongement des enquêtes qui utilisaient des tests de capacité et des outils psychométriques validés, a permis de situer les habiletés en lecture et en écriture des Canadiennes et des Canadiens sur une échelle de 1 (faible) à 5 (élevé), correspondant à autant de niveaux de capacité et de compréhension de la langue écrite.

Ainsi, au Canada, en 1996, 22 %<sup>1</sup> des personnes sont considérées comme ayant des habiletés faibles en lecture et en écriture<sup>2</sup>, c'est-à-dire qu'elles ont des difficultés à interpréter des informations simples sur un produit de consommation (instructions d'utilisation, restrictions). Au Québec, les données publiées dans la *Politique de la lecture et du livre* (1998) indiquent que 19 % des Québécois âgés entre 16 et 69 ans ont des habiletés de lecture faibles ou insuffisantes, c'est-à-dire qu'ils doivent recourir à l'aide d'une autre personne pour comprendre<sup>3</sup>. (p. 3) Les faibles lecteurs semblent se trouver davantage dans les secteurs d'activité économique qui connaissent une certaine décroissance. Ils sont également plus nombreux dans les catégories « chômeurs », « retraités », « personne au foyer » et « inactifs ». En effet, pour la plupart des adultes, c'est surtout au travail qu'on lit et qu'on écrit. Le sous-emploi des faibles lecteurs est à la fois une caractéristique et une cause de l'illettrisme. (Statistiques Canada, 1996, p. 54)

Le groupe d'âge le plus apte à utiliser l'écrit est celui des 26 à 45 ans. Toutefois, les recherches démontrent que les femmes obtiennent généralement de meilleurs résultats que les hommes dans les tests qui mesurent la capacité d'utiliser l'écrit, un écart que les différences liées à la scolarisation et à l'âge ne peuvent

---

<sup>1</sup> Ces données s'appuient sur les recherches de l'EIAA (Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes) et l'EUCLEUQ (Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement). Notre calcul est tiré des chiffres de Statistiques Canada, 1996, p. 24.

<sup>2</sup> En comparant ces niveaux avec d'autres pays, il est possible de constater que le Canada se situe légèrement en dessous de l'Allemagne et des Pays-Bas, légèrement au-dessus de la Suisse et loin devant la Pologne. La Suède, quant à elle, est loin devant tous les pays recensés. Par ailleurs, « les estimations pour le Canada et les États-Unis montrent sensiblement les mêmes tendances de répartition, bien qu'une proportion légèrement plus élevée de la population américaine se classe au niveau inférieur. » (Statistiques Canada, 1996, p. 27)

<sup>3</sup> On trouve généralement un nombre considérable d'adultes ayant des niveaux élevés de capacités dans les provinces de l'Ouest et un nombre important de personnes dont les capacités sont faibles dans les provinces de l'Est. (Statistiques Canada, 1996, p. 23) En fait, le Québec est la province ayant obtenu le plus haut taux d'individus avec des habiletés faibles, soit 29 %, contre 15 % pour l'Alberta, 20 % pour l'Ontario, alors que la moyenne canadienne est de 18 %.

aucunement expliquer. Par ailleurs, les capacités insuffisantes en lecture caractérisent souvent les personnes âgées. Or, les jeunes et les allophones constituent aussi une proportion importante des usagers des services d'alphabétisation. En fait, les personnes de 55 ans et plus forment le groupe qui éprouve le plus de difficulté à utiliser l'écrit, une tendance encore plus marquée dans le groupe des 65 ans et plus<sup>4</sup>. (Statistiques Canada, 1996, p. 43)

Curieusement l'obligation scolaire pour tous n'aurait pas donné les résultats escomptés en matière d'alphabétisation. La proportion de la population ayant des difficultés importantes de lecture et d'écriture ne semble pas décroître. En réalité, les liens entre l'analphabétisme et le niveau de scolarité sont complexes.

Ce lien avec la scolarité est étroit, mais il donne pourtant lieu à d'étonnants cas d'exception. Par exemple, certains adultes ont pu atteindre un niveau relativement élevé de capacités de lecture malgré un faible niveau de scolarité. Inversement, certaines personnes démontrent de faibles capacités malgré un niveau élevé de scolarité. (Statistiques Canada, 1996, p. 14-15)

La scolarité ne « fige » pas l'alphabétisme pour toujours. Après la fin des études, on peut voir ses capacités se dégrader faute d'utilisation, mais on peut aussi accroître ses capacités par la pratique et une formation supplémentaire même si on n'a reçu qu'un minimum d'éducation formelle. (*Idem*, p. 32)

### ***Lecture et accessibilité aux services***

Ce portrait des personnes ayant des difficultés de lecture démontre clairement qu'il s'agit d'un problème qui se conjugue souvent avec d'autres difficultés de l'existence. Plusieurs auteurs situent les difficultés d'accès au monde de l'écrit comme une composante essentielle des processus d'exclusion, ce par quoi quotidiennement se réaffirment les difficultés d'insertion et d'intégration. Du point de vue de l'accessibilité aux services sociaux et de santé, les clientèles des milieux défavorisés pourtant identifiées comme les plus à risque ont tendance à moins fréquenter certains programmes et à les abandonner plus facilement. Dans cette perspective, l'utilisation massive de l'écrit dans les services peut contraindre leur accessibilité, surtout si l'on met de l'avant une représentation normalisée du lecteur, des pratiques de lecture et du processus d'appropriation de l'information qui ne tient pas toujours compte des habiletés et des difficultés des faibles lecteurs.

---

<sup>4</sup> À cet effet, on note qu'« il existe une différence marquée entre les capacités de lecture de ceux qui ont fait leurs études principalement après la Seconde Guerre mondiale et de ceux qui ont terminé leurs études avant [...]. Environ 40 % des Canadiens de plus de 65 ans n'ont pas terminé leurs études primaires, en regard de 4 % seulement des Canadiens âgés de 26 à 35 ans. » (Statistiques Canada, 1996, p. 44)

De plus, pour plusieurs organismes qui œuvrent dans le secteur des services sociaux, de la santé, de l'éducation et de l'insertion sociale et professionnelle, la problématique de l'analphabétisme n'apparaît qu'en filigrane. En effet, la majorité de leurs usagers ne sont pas des faibles lecteurs. Or, ces organismes utilisent abondamment les supports écrits pour diffuser et recueillir de l'information. Ainsi, la salle d'attente de plusieurs organismes devient un environnement stressant qui confronte systématiquement les faibles lecteurs à leurs difficultés de lecture dans un espace public. Les conséquences d'une accessibilité des services plus difficile pour les faibles lecteurs peut se formuler de trois manières : a) les faibles capacités de lecture et d'écriture freinent certaines initiatives d'insertion, de participation et d'intégration; b) une marginalisation et un étiquetage social sont engendrés par les stéréotypes associés aux illettrés et aux analphabètes; c) les supports adaptés pour transmettre l'information aux faibles lecteurs sont difficiles à trouver, ce qui contribue à faire perdurer les barrières d'accessibilité dans les services.

## **1.2 Des actions pour un changement**

La littérature sur l'analphabétisme et l'illettrisme fait largement état de diverses initiatives qui visent à améliorer les compétences de base en lecture et en écriture et à identifier les conditions appropriées pour l'acquisition et le maintien de ces compétences. Dans plusieurs sociétés occidentales, la scolarisation a longtemps été identifiée comme la solution la plus fiable pour favoriser l'alphabétisation d'une partie importante de la population, et ainsi assurer à tous une chance égale et un plein accès à la vie sociale. Les premières actions de lutte contre l'analphabétisme se font au 19<sup>e</sup> siècle, dans un contexte où l'enjeu principal est alors de développer le système scolaire et de favoriser l'accessibilité à l'éducation. Si l'objectif du système scolaire est plus global, l'une de ses finalités est d'apprendre à lire et à écrire. Comme le souligne Lévi-Strauss, à ce caractère fonctionnel s'ajoutent des objectifs de nature politique.

En effet, au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, l'action systématique des États européens en faveur de l'instruction obligatoire qui se développe va de pair avec l'extension du service militaire et la prolétarianisation. La lutte contre l'analphabétisme se confond ainsi avec le renforcement du contrôle des citoyens par le pouvoir. Il faut que tous sachent lire pour que ce dernier puisse dire : nul n'est censé ignorer la loi (Levi-Strauss, 1962, p. 266).

Les actions historiques en matière d'alphabétisation ne se sont toutefois pas limitées à la scolarisation massive. Dans plusieurs sociétés, des initiatives ont été développées pour changer une situation jugée inacceptable. L'analyse de ces initiatives permet de saisir diverses lectures de la problématique, des conceptions de l'intervention et des finalités de changement révélatrices de la mouvance d'une question sociale,

que certains formulent comme un problème de société et d'autres, comme un problème individuel. Le tableau 1 présente quelques-unes de ces approches révélatrices des principales idéologies ou finalités sous-jacentes. Dépassant largement la simple action en matière d'alphabétisation, ces approches mettent de l'avant des conceptions de l'analphabétisme, des fonctions sociales et personnelles de la lecture et de l'écriture, des dynamiques d'exclusion associées à l'écrit, des modalités et des finalités des actions proposées.

**Tableau 1 : Approches en matière d'alphabétisation**

<b>APPROCHE</b>	<b>Conception de l'analphabétisme</b>	<b>Lecture et écriture</b>	<b>Modalité de l'action</b>	<b>Finalité de l'action</b>
<b>Campagnes d'alphabétisation de masse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problème collectif de non-scolarisation ou de sous-scolarisation</li> <li>• Obstacle au progrès économique et social</li> </ul>	Vecteur de progrès	Accessibilité, programmes ciblés	Passage d'une culture orale à une culture écrite
<b>Approche de conscientisation de Freire et éducation populaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Révélateur des formes de domination à l'intérieur de la société</li> </ul>	Support conscience collective	Pédagogie par conscientisation, investigation de l'univers culturel, décodage	Passage d'une conscience non critique à une conscience critique
<b>Approche éducative</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Absences d'habiletés</li> <li>• Compétences insuffisantes</li> </ul>	Vecteur d'intégration	Éducation aux adultes, professionnelle et bénévole	Développement des habiletés en lecture et écriture et insertion socioprofessionnelle
<b>Approche psychoéducative</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carences liées à des difficultés (dyslexie, troubles d'apprentissages)</li> </ul>	Vecteur d'intégration	Rééducation, éducation spécialisée ou professionnelle	Fonctionnement normalisé
<b>Croissance personnelle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficultés liées à l'histoire personnelle</li> </ul>	Moyen de se donner du pouvoir sur sa propre existence	Groupe de croissance	Amélioration de l'estime de soi

### *Les campagnes massives d'alphabétisation*

En URSS, en Afrique, en Asie, on voit apparaître, vers 1920, des campagnes d'alphabétisation des masses qui s'inscrivent directement dans des projets politiques de développement social. Les finalités sont alors « d'éradiquer de manière définitive l'analphabétisme » en proposant des formations accélérées à ceux qui n'ont pas eu accès à l'école. (Clerck, 1993, p. 35) Il s'agit de mesures d'urgence qui doivent rapidement produire des résultats auprès des groupes de citoyens analphabètes ciblés (travailleurs, chômeurs, jeunes). En URSS, l'analphabétisme apparaît comme un frein à l'établissement d'une société socialiste qui repose sur la promotion d'un idéal de vie collective où la compréhension et l'interprétation des textes idéologiques est alors centrale. Dans ce contexte, l'alphabétisation est une affaire d'État et ne relève pas de la volonté personnelle des individus. L'acquisition des capacités en lecture et en écriture s'inscrit ici dans une volonté de changement qui repose sur une double stratégie : l'implication de ceux qui savent lire et écrire dans des activités de formation; l'obligation pour les analphabètes d'apprendre à lire. L'utilisation du terme « campagne d'éradication » de

l'analphabétisme est révélateur des modalités mises en place : classes spéciales dans des centres spécialisés, tutorat plus informel avec des «soldats de la culture », promotion de la lecture et de l'écriture dans toutes les activités. Dans plusieurs sociétés, ces campagnes s'inscrivent dans une perspective de changement radical d'organisation de la vie politique (indépendance et autonomie), économique (passage d'une économie de subsistance à une production de masse) et sociale (plus grande égalité et meilleure redistribution).

L'analphabétisme est, dans les milieux que nous avons qualifiés de préalphabètes ou à prédominance analphabète, synonyme d'absence de changement. Il est lié à la reproduction de modèles de société répétant le passé. Dans ces milieux, l'alphabétisation constitue en soi un changement fondamental : le passage d'une culture orale à une culture fondée sur l'écrit. Ce changement provoque une véritable mutation psychologique et entraînera l'établissement de nouveaux types de rapports avec le monde extérieur. (Clerck, 1993, p. 64)

Le caractère de nécessité des campagnes d'éradication de l'analphabétisme fait qu'elles ont souvent été perçues comme des initiatives imposées par un gouvernement central peu préoccupé de saisir l'unicité des dynamiques locales, des caractéristiques des milieux ou encore le rôle particulier de l'écrit dans la vie sociale. Ces politiques d'alphabétisation ont été développées sur la base d'une analyse du bien commun, d'une vision idéalisée de la culture écrite, alors assimilée à une condition incontournable pour réaliser le progrès social.

### ***L'éducation populaire et l'approche psychosociale de Paulo Freire***

Dans son approche de la pédagogie des opprimés, Freire propose une autre articulation de la dimension sociale et de la dimension individuelle de l'analphabétisme. En fait, la question est ici abordée sous l'angle des outils que les individus doivent se donner pour percevoir les contradictions sociales, politiques et économiques. Au centre de son approche, on trouve la notion de conscientisation que Freire définit à la fois comme un moyen d'agir contre l'oppression, dans une lecture plus radicale et politique du contexte, et comme une augmentation de la conscience de soi, de sa capacité à se percevoir parmi les siens, dans une lecture que certains qualifient de psychosociale. L'auteur distingue trois niveaux de conscience : la conscience magique, la conscience primaire et la conscience critique. Les deux premières formes de conscience, omniprésentes chez les populations opprimées, constitueraient des freins au changement et au progrès. En fait, l'approche de Freire puise plusieurs de ses référents dans la théorie marxiste des classes sociales. Conscience magique et conscience primaire favorisent le maintien du *statu quo* et légitime d'une certaine manière l'ordre établi. Le travail pédagogique proposé par Freire consiste alors à développer la conscience critique qui permet aux opprimés de prendre la parole et d'assumer leur rôle de sujet créateur de l'histoire, comme le souligne Humbert.

Les nations, les classes dominantes et groupes manipulateurs connaissent le pouvoir du langage, puisqu'ils font de leurs modes d'expression, de leurs codes, de leurs discours fermés des instruments de domination [...] Si la conscientisation appelle à la prise de la parole, elle ne peut se produire dans l'utilisation pure et simple du langage imposé par le dominant [...] Il n'y a pas de groupe social, de peuple en dehors de sa langue et de son langage propre. (Humbert, 1976, p. 83-84)

Cette préoccupation pour le langage dans le développement de la personne et des sociétés se traduit par une approche qui suppose d'abord la prise en considération du langage déjà utilisé et des capacités d'analyses existantes. Au cœur de l'approche se trouve l'idée du dialogue qui consiste à échanger des idées, à favoriser la confrontation des points de vue, dans une pédagogie qui se veut dialectique et dynamique. Dans cette perspective, l'éducation n'est pas un simple rapport entre deux personnes (l'éducateur et l'élève), mais une démarche collective (de groupe) où les individus sont conviés à apprendre ensemble en analysant une situation vécue par tous et qui nécessite un changement. Le collectif dont il est ici question est celui des opprimés. Les échanges éducatifs entre ceux-ci et leurs oppresseurs prennent alors la forme de la revendication, de la lutte et du conflit.

Nul n'ignore tout et nul ne sait tout. L'idée d'une ignorance absolue est l'instrument dont se sert la conscience dominante pour manipuler ceux qu'on appelle incultes, absolument ignorants, qui, incapables de conduite autonome, ont besoin de ceux qui se considèrent eux-mêmes cultivés et supérieurs. (Freire, 1971, p. 109)

La méthode proposée consiste d'abord à investiguer la culture collective d'un groupe, c'est-à-dire les idées, les conceptions, les valeurs, les représentations qui permettent de saisir les manières dont ce groupe analyse les situations d'oppression qu'il subit. Cette connaissance permet aux animateurs d'identifier les thèmes fondamentaux (la famille, le travail, la religion) qui permettent aux individus de réfléchir sur eux-mêmes et de dépasser la conscience primaire et la conscience magique. L'animation consiste en quelque sorte à reformuler, à décoder, à cibler et à retourner aux participants le contenu de leurs propos sous la forme de problèmes à résoudre et sur lesquels il faut agir.

### ***L'approche scolaire de l'analphabétisme : un apprentissage à réussir***

En milieu scolaire et parascolaire, on observe de nombreuses initiatives qui contribuent au développement d'approches pédagogiques différentes de celles habituellement utilisées à l'école. Les objectifs d'apprentissage, calqués sur ceux de l'école et des programmes courants, sont toutefois adaptés à la réalité et aux difficultés des personnes analphabètes. L'approche consiste alors à développer des formules pédagogiques permettant d'atteindre une finalité particulière : apprendre à lire et à écrire. Les outils utilisés sont variables, passant de l'aide aux devoirs à des mises en situation de la vie courante (faire un chèque, une liste d'épicerie, lire les instructions sur un produit), tout en intégrant des apprentissages liés au calcul et au développement de



la capacité de mémorisation. (Leclercq, 1995; Poissant, 1998) Dans cette perspective, l'analphabétisme apparaît surtout comme le problème d'une personne qui n'a pas eu l'occasion de compléter l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans le système scolaire régulier. Si les difficultés personnelles liées à cet échec sont reconnues, elles ne sont toutefois pas utilisées dans l'approche qui cible l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en mettant au second plan les difficultés psychosociales ou économiques.

Cette approche s'est développée en milieu scolaire pour l'éducation des adultes et en périphérie de l'école, par des organismes qui développent des services à la population en exploitant les outils et les finalités pédagogiques de l'école. L'alphabetisation demeure ici une affaire d'école, fortement associée à ses valeurs, à ses stratégies et à son organisation. Dans la foulée des préoccupations relativement au rôle de l'école comme moyen d'insertion professionnelle, on remarque depuis une dizaine d'années une forte orientation des programmes d'alphabetisation en milieu scolaire vers des objectifs de préparation au marché du travail (préparation du CV, techniques d'entrevues). (Tremblay, 1997)

### ***L'approche psychopédagogique de l'analphabétisme : un problème personnel à résoudre***

Parallèlement à l'approche éducative se sont développées des approches en éducation spécialisée qui consistent à identifier, dans des populations ayant des difficultés de lecture, les individus pour qui les causes tiennent à une condition personnelle qui entrave le développement des habiletés de lecture. L'analphabétisme est alors perçu comme un problème personnel à résoudre. On s'intéresse aux troubles d'apprentissage, aux difficultés physiologiques ou encore aux problèmes de santé mentale. Le déplacement du problème vers les caractéristiques et les carences de la personne permet le développement d'actions qui chercheront d'abord à résoudre les difficultés rencontrées avant de s'attaquer au problème d'analphabétisme (ou plus globalement des difficultés en lecture et en écriture). On voit, par conséquent, se développer les outils psychométriques qui permettent d'établir un diagnostic, comme dans les cas de troubles d'apprentissage (dyslexie, dysphasie, troubles du langage oral, déficit d'attention). Plusieurs de ces troubles ayant une composante neurologique, l'action tend alors à s'inscrire dans une logique médicale (rééducation, médication, intervention en orthophonie).

### ***L'approche de l'analphabétisme liée à la croissance personnelle : un sous-développement de soi à dépasser***

Une autre approche s'est développée dans le prolongement des initiatives visant la croissance et le développement personnel : la valorisation de la culture et du vécu des personnes analphabètes (un peu comme dans l'approche de Freire), en insistant cette fois sur la dimension personnelle et la trajectoire des personnes. On trouve dans cette perspective les techniques de groupe autour du récit de soi, de l'écriture de son journal

personnel ou de l'histoire familiale. Le développement des habiletés de lecture et d'écriture est ici associé à une prise de parole personnelle de l'individu au sein de ses groupes d'appartenance.

### *Des actions révélatrices de la transformation des lectures sociales d'une problématique*

Au début de ce chapitre, nous avons associé la multiplication des termes pour désigner les personnes qui éprouvent des difficultés en lecture et en écriture aux efforts pour saisir les mutations d'une problématique et pour identifier de nouveaux mécanismes d'exclusion. Les approches présentées dans la section précédente (tableau 1) permettent de dégager deux grandes mutations en cours dans les représentations sociales de l'analphabétisme.

Premièrement, la place et le rôle de l'écrit se sont développés de manière importante. D'une pratique marginale et élitiste, la lecture est devenue une pratique commune, incontournable et acquise. En fait, l'écriture est si omniprésente dans nos sociétés qu'il semble parfois difficile de croire que son utilisation pourrait être un frein à l'accès aux services. Dans cette perspective, la vie en société repose sur des pratiques de lecture et d'écriture qui structurent, médiatisent et alimentent des rapports sociaux.

Dans la deuxième tendance fondamentale, on observe que la problématique de l'analphabétisme, jadis appréhendée comme collective, tend maintenant vers une individualisation du problème, dans lequel les personnes portent l'entière responsabilité des causes comme des actions à poser pour changer leur condition d'analphabètes. En ce sens, l'analphabétisme apparaît plus comme une cause de la pauvreté que comme une conséquence. Ce passage s'accompagne d'une redéfinition des théories et des disciplines qui permettent de comprendre cette réalité : d'une lecture critique et politique, on passe à une lecture psychologique et psychoéducative centrée sur les difficultés individuelles à lire et à écrire.

Dans un contexte où il devient difficile de saisir les composantes sociales du processus d'exclusion lié à la lecture, l'essentiel du travail d'intervention se situe dans une perspective normative visant à accompagner des analphabètes vers le monde et la culture de l'écrit, son accès étant posé comme une condition essentielle à toute forme d'insertion sociale. Nous sommes alors devant un exemple de « fragmentation des processus d'exclusion », des processus complexes qui œuvrent simultanément sur plusieurs dimensions de la vie d'un individu (économique, culturelle, politique, sociale). Or, la lecture et l'écrit occupent sans contredit une place centrale dans le processus d'insertion des individus au sein de nos sociétés scolarisées.

### 1.3 Que signifie lire?

Dans le contexte actuel, l'augmentation de l'importance des activités de lecture dans la vie sociale et la multiplication des espaces de lecture sont susceptibles de provoquer une marginalisation croissante des faibles lecteurs. (Chartier, 1995) Des recherches ont aussi mis en relief certaines spécificités de l'illettrisme et de l'analphabétisme chez les populations immigrantes (Hohl, 1996; Chalom, 1991), les adultes en difficulté d'insertion (Stercq, 1994) et les populations de milieux défavorisés (Lahire, 1993).

La diversité des théories récentes sur les pratiques de lecture révèlent toute la complexité de ces dernières. Parfois associée à la problématique des compétences linguistiques et psychocognitives, la lecture apparaît aussi comme une pratique sociale constitutive du rapport qu'on entretient avec les autres et des manières dont on investit divers espaces sociaux (travail, loisirs, famille). Dans cette perspective, la lecture est un processus interactif entre le lecteur (structure cognitive et affective, habiletés de reconnaissance, d'élaboration du sens et d'intégration), le texte (contenu, intentionnalité) et le contexte (environnement physique et psychosocial). (Giasson, 1995) Plusieurs auteurs constatent une diversité de pratiques qui s'éloignent parfois des standards normatifs véhiculés par les approches pédagogiques traditionnelles. (Besse, 1995) De Certeau (1990) critique l'idéologie de « l'information par le livre », qui présuppose une adhésion passive du lecteur au texte : la lecture serait une pratique de « braconnage » où le lecteur refait le texte en mettant au second plan « l'intention originale ». Dans le même sens, Hoggart (1970) souligne le caractère original des attitudes de lecture des ouvriers anglais : attention distraite, adhésion temporaire et retrait sceptique.

Plus qu'un simple technicien mettant en œuvre des principes d'observation, de décodage et de catégorisation, le lecteur est activement associé à l'appropriation et à la construction du sens du texte qu'il parcourt, celui-ci étant nécessairement médiatisé par sa trajectoire individuelle et familiale, sa culture et son contexte sociopolitique. Ce passage de la compétence individuelle à la pratique sociale permet d'identifier une diversité de rapports à la lecture : lecture utilitaire, de divertissement, didactique et ontologique. (Mauger et Poliak, 1998; Chaudron et de Singly, 1993) Les théories développées dans la perspective des *cultural studies* permettent d'enrichir cette problématique : l'étude de la réception des produits culturels révèle le rôle actif du lecteur, qui par son travail d'appropriation, est à sa manière producteur et créateur du sens. Cette production varie selon plusieurs paramètres : hommes et femmes ne lisent pas de la même manière, les choix varient selon la scolarité, l'origine sociale et culturelle. (Radway, 1984; Saint-Jacques *et al.*, 1994) Toutefois, il ne faudrait pas limiter l'étude de la lecture à la production du sens. Pour Hermes (1995), la lecture des magazines féminins doit être analysée comme une pratique qui fournit des rituels et des repères dans la vie quotidienne. Les

fonctions de la lecture seraient en fait associées à l'organisation des espaces et du temps, à l'organisation de l'identité et de la vie familiale.

Signalons aussi les travaux de Bélisle (2001) qui permettent de saisir la pluralité et l'inconstance des rapports à l'écrit chez un même individu. En effet, des attitudes de bonne volonté, d'effort ou encore de rejet se juxtaposent tant chez les personnes en difficulté de lecture que chez les intervenants qui les supportent dans des démarches d'apprentissage et d'insertion.

L'un des principaux constats de cette recherche est que tous les jeunes gens non diplômés ont un rapport à l'écrit. Ce rapport à l'écrit s'exprime notamment dans la valeur que les personnes accordent à l'écrit, leur confort dans différentes tâches où il y a de la lecture ou de l'écriture, l'ouverture qu'elles ont à l'égard de l'écrit, leurs réactions aux environnements lettrés, les fonctions que l'écrit joue dans leurs façons d'apprendre, de vivre, de travailler, d'aimer, etc. Dans un même groupe de jeunes gens non diplômés, les rapports à l'écrit peuvent être extrêmement variés. De plus, chez une même personne, le rapport à l'écrit peut être pluriel, c'est-à-dire qu'elle dispose d'un répertoire diversifié d'habitudes et d'attitudes envers la lecture et l'écriture. Ses façons d'être et de faire en situation de lecture ou d'écriture peuvent être très contrastées, selon sa relation avec les personnes qui introduisent une demande d'écrit, le climat dans le groupe, le type de document utilisé, sa perception de la pertinence d'écrire ou de lire dans une situation précise, son histoire. Par exemple, un participant peut éviter d'écrire dans un journal de bord, mais écrire de la poésie pour lui-même. (Bélisle, 2001) Certaines activités de lecture – notamment les activités qui s'inscrivent dans le quotidien, dans des relations ou encore qui sont nécessaires et fonctionnelles – seraient dès lors plus signifiantes pour des personnes ayant moins d'habiletés.

Comment les organismes qui offrent des services aux populations concernées s'adaptent-ils à cette diversité de pratiques de lecture? Comme le démontre la documentation scientifique sur l'accessibilité des services, tous les citoyens ne bénéficient pas du même accès aux services gouvernementaux et communautaires, et ce, indépendamment de la gratuité des services. Trois types de contraintes peuvent être identifiés : les limites physiques et géographiques, les différences culturelles et la différence dans l'appréciation de la légitimité des services. (Ouellet et Roy, 1994) Du point de vue des études sur l'accessibilité des services, les clientèles des milieux défavorisés, pourtant identifiées comme les plus à risque, ont tendance à moins fréquenter certains programmes et à les abandonner plus facilement. Dans cette perspective, l'utilisation massive de l'écrit peut constituer une forme de contrainte à l'accessibilité, puisqu'on met alors de l'avant une représentation normalisée du lecteur, des pratiques de lecture et du processus d'appropriation de l'information qui ne tient pas toujours compte des habiletés et des difficultés des faibles lecteurs.

#### 1.4 L'histoire, les stratégies et l'écrit au cœur de nos recherches

Nos recherches antérieures ont porté sur diverses populations pauvres et marginalisées (jeunes de la rue, usagers de l'aide alimentaire, familles de milieux défavorisés, familles immigrantes, adultes avec difficultés d'insertion professionnelle). Au-delà d'une approche qui cible les problèmes et les pathologies, notre perspective privilégie l'étude des stratégies identitaires, d'insertion et de participation (citoyenneté) mises en œuvre par des individus et des familles qui vivent dans les marges du social.

Notre intérêt pour l'écriture et la lecture s'est d'abord concrétisé dans le projet *Journal de Famille*, un projet visant la promotion d'un outil de valorisation des histoires familiales, et ce, dans les familles mêmes de milieux défavorisés. (Hurtubise et Vatz Laaroussi, 1996) Dans cette recherche-action, nous voulions favoriser le développement d'un rapport ludique et positif à une histoire familiale qui ne pouvait s'écrire qu'en dehors des cadres normatifs habituels. Ce travail se situait dans le prolongement de travaux antérieurs sur les pratiques d'écriture et de lecture de correspondances amoureuses et familiales. (Hurtubise, 1992) Nous avons constaté qu'au-delà d'un rapport fonctionnel à la lecture, on trouve aussi un rapport plus ludique fortement valorisé et au centre des processus de construction identitaire. (Hurtubise et Vatz Laaroussi, 1995)

Dans un autre projet sur les usagers de l'aide alimentaire, l'écrit nous est apparu comme omniprésent dans les lieux fréquentés : affiches, graffitis, publicités, documents d'information sur les ressources, ouvrages religieux ou de psychologie populaire, etc. Aussi, les sociabilités qui se développent dans les services de « soupes populaires », par exemple, se tissent-elles souvent autour de pratiques de lecture fonctionnelle (lire une lettre, compléter un formulaire) et ontologique (recherche de sens et quête d'identité)? (Hurtubise, 2000) Pour plusieurs familles, l'histoire apparaît comme un moteur des stratégies d'insertion, les supports écrits et graphiques de cette histoire étant par ailleurs des éléments importants du patrimoine qu'une famille transporte dans sa trajectoire de migration. (Vatz Laaroussi, 1999)

Nous nous intéressons aux manières dont des acteurs sociaux dans des situations de précarité et de marginalité sociale se positionnent et participent à la vie sociale par la mise en œuvre de stratégies. En fait, nous situons le concept de stratégie au centre de nos problématiques de recherche. Cette préoccupation s'illustre notamment par l'analyse de l'impact des restructurations du marché du travail sur les trajectoires et les stratégies d'insertion professionnelle. (Bourdon, 2001) Nos recherches ont notamment démontré que les stratégies des familles pauvres (Hurtubise et Vatz Laaroussi, 1995), des jeunes de la rue (Hurtubise et Vatz Laaroussi, 1999), des familles immigrantes (Vatz Laaroussi *et all.*, 1999), des adultes en situation de grande précarité (Hurtubise, 1999) se construisent dans les contingences de l'exclusion et ont pour finalité la survie matérielle et sociale à la fois des individus et de l'entité familiale. Elles sont la rencontre, l'articulation entre les

forces, les savoir-faire, les capitaux culturels et sociaux des individus et des divers membres de la famille. Dans le changement anémique, les faiblesses d'antan peuvent se transformer en potentiels, les comportements réactionnels en tactiques, la perte du statut passé en projection dans l'avenir d'une autre conception de soi, de son histoire et de sa famille. Quatre grandes fonctions associées à ces stratégies peuvent être identifiées sur la base de nos travaux : participation sociale, insertion, acculturation et construction identitaire. Cette étude des stratégies nous permet de saisir des systèmes de signes, de sens et d'actions, c'est-à-dire des univers de représentations contextualisées et localisées qui fondent le positionnement des individus dans le social. (Corin, 1990; Jodelet, 1993) Nos travaux antérieurs sur les pratiques professionnelles (Hurtubise, Laaroussi, Dubuc et Couturier, 1999; Hurtubise et Vatz Laaroussi, 1996) nous ont également permis de développer une perspective d'observation et d'analyse qui met l'accent sur les représentations implicites de l'individu, du social et du changement qui fondent les interventions professionnelles. Dans le projet actuel, nous reprenons cette approche qui nous permettra de décrire les services et les pratiques professionnelles pour y identifier les conceptions implicites du lecteur et des pratiques de lecture.

Bref, lors de nos travaux de recherche précédents, nous avons constaté l'existence de pratiques de lecture diversifiées, individuelles et collectives, fortement valorisées, qu'il s'agisse d'écrits publics (publicité, information officielle et communautaire, formulaires, littérature populaire et religieuse) ou d'écrits intimes (correspondance amoureuse et familiale, journal intime). Toutefois, pour les milieux d'intervention, la particularité de ces pratiques de lecture semble difficile à saisir. Par ailleurs, lorsque les intervenants s'adressent par écrit aux usagers, nous avons observé que, la majorité du temps, leur représentation implicite de ces lecteurs est individualisée et réfère essentiellement à une compétence fonctionnelle.

Cette revue de la documentation scientifique et de nos travaux antérieurs nous permet d'identifier deux enjeux essentiels relatifs aux habiletés de lecture-écriture des faibles lecteurs.

1) Les pratiques de lecture des faibles lecteurs sont mal connues et ne peuvent se résumer qu'à un simple manque d'habileté et d'intérêt pour la lecture. Ces pratiques valorisent la lecture et l'écriture en dehors des normes usuelles de lecture, dans des espaces autres que ceux habituellement consacrés à la lecture. De plus, elles ne se limitent pas à la construction d'un sens ou à l'adhésion à un message. Elles peuvent être individuelles, familiales ou collectives. Or, cette connaissance sur les pratiques de lecture des faibles lecteurs est actuellement difficile à mettre en pratique dans les organismes offrant des services à cette clientèle.

2) Les services offerts aux faibles lecteurs misent abondamment sur la lecture comme support de communication. Toutefois, la production des écrits à partir de la représentation d'un lecteur avec des habiletés moyennes et une méconnaissance des pratiques réelles de lecture d'une partie de la clientèle constituent souvent des obstacles à l'atteinte des objectifs visés par ces organismes (santé, insertion, emploi, éducation).

Bref, l'identification des pratiques et des représentations de la lecture pour ces faibles lecteurs constitue les deux principaux enjeux pour le développement d'interventions adaptées et efficaces auprès de cette clientèle.

## 1.5 Les hypothèses et objectifs de recherche

L'identification de ces enjeux fournit une série d'hypothèses qui ont servi de point de départ à nos travaux.

1) Les pratiques de lecture des faibles lecteurs sont en constante évolution et fluctuent selon l'insertion sociale, professionnelle et familiale. Plusieurs éléments conditionnent ces pratiques : le sexe des individus, le niveau de scolarité, la situation socioéconomique, la présence d'un réseau de soutien, le rapport aux institutions, les ruptures familiales et professionnelles, etc.

2) Les pratiques de lecture des faibles lecteurs (incluant les pratiques de communication qui suppléent à la lecture) et les représentations de la lecture déployées dans des contextes marginaux sont des actions adaptées et des savoirs opératoires que des individus développent et mettent en œuvre dans des situations particulières de la vie privée, familiale et sociale. Dans ces contextes, diverses fonctions de la lecture peuvent être identifiées : une fonction utilitaire (remplir un formulaire, lire les indications sur un médicament, les prix, les impôts, la correspondance administrative, l'aide aux devoirs, etc.), une fonction ludique (loisirs, jeux, distractions); fonction ontologique (s'inscrivant dans un travail de production du sens de l'existence, psychologie populaire, religion), une fonction relationnelle (inscription dans des rapports amoureux, familiaux et amicaux), une fonction sociale (définir un ancrage social, s'inscrire dans un réseau ou dans un espace de citoyenneté, lecture d'un journal spécialisé, par exemple, l'*Itinéraire* ou un feuillet local).

3) Les pratiques de lecture des faibles lecteurs peuvent être analysées sous un angle individuel mais aussi dans une perspective familiale, car elles sont reliées à la trajectoire et à l'histoire familiales dans lesquelles elles prennent sens, se transmettent, se produisent et se reproduisent.

4) La connaissance des pratiques de lecture permettra une sensibilisation des intervenants à cette problématique et l'amorce d'une réflexion sur les moyens de prendre en considération ces pratiques pour adapter et améliorer leurs services. Le défi alors est de tenir compte de la diversité de la clientèle tout en assurant un service équitable pour tous. Cette meilleure connaissance des pratiques de lecture permettra aussi de les saisir comme des processus moteur des dynamiques d'insertion, de participation, de changement ou encore de traitement.

Les objectifs de cette recherche sont donc :

1) de faire un inventaire des pratiques de lecture (ou de substitution) des faibles lecteurs issus de milieux défavorisés, c'est-à-dire des jeunes de la rue et des adultes en difficulté socioéconomique. Saisir les manières dont ces pratiques de lecture s'insèrent dans diverses stratégies de participation, d'insertion et de citoyenneté. Identifier les types de pratiques de substitution à la lecture mises en place, les situations principales où ces pratiques de substitution se développent (milieu familial, contexte professionnel, situations communautaires) ainsi que les processus qui en permettent la mise en œuvre. Appréhender les articulations dynamiques entre pratiques de lecture, pratiques de substitution et stratégies de participation sociale.

2) de reconstituer des trajectoires de lecteurs, c'est-à-dire la place et les représentations de la lecture à travers leur biographie individuelle et familiale pour mieux comprendre les mécanismes de développement ou de dégradation des habiletés de lecture.

3) d'analyser divers services et programmes offerts à ces populations pour voir comment on y prend en considération les stratégies de lecture des faibles lecteurs.

4) de favoriser un décloisonnement de la problématique et une appropriation des connaissances produites par les intervenants régionaux et nationaux. Mobiliser plusieurs acteurs autour de journées d'échanges (forums) sur cette problématique.



## 2. RÉCIT MÉTHODOLOGIQUE

La recherche sur les pratiques de lecture des faibles lecteurs a comporté trois grandes étapes réparties sur trois années consécutives. Chacun de ces trois temps de la recherche comportait des objectifs spécifiques.

La première étape a été initiée à partir d'observations itinérantes dans des endroits publics de la région sherbrookoise. Grâce à ces observations, des données pertinentes en rapport avec l'écrit et la lecture, conjuguées à la place des contacts, l'entourage immédiat et les réseaux, ont pu être recueillies au sein de ces espaces informels (cafés, salles d'attente, parcs, rues, commerces, etc.). Ces lieux d'échange et de circulation devenaient sources d'information sur les pratiques de lecture et d'écriture. Ces informations ont effectivement alimenté et enrichi la réflexion lors des entrevues de groupe avec des intervenants et des professionnels de différents milieux. La première année de la recherche a permis la mise en place et l'animation de ces groupes. L'objectif était de tracer un portrait de la perception de la problématique des faibles lecteurs en Estrie. Au total, 11 groupes ont été rencontrés, soit 71 intervenants et professionnels de secteurs variés.

Les entrevues de groupe amorçaient la première exploration et fournissaient l'occasion de repérer quel était l'accueil réservé à cette problématique dans les milieux de la pratique, tout en permettant de sensibiliser les professionnels et les intervenants à cette population susceptible de fréquenter leur service. Loin d'être jugée anachronique ou non pertinente, la question des faibles lecteurs renvoyait à des réalités bien identifiées par nos interviewés.

Les organismes et les services les plus initiés et convaincus de l'actualité de cette problématique avaient déjà été sollicités lors de l'élaboration du projet de recherche (services de dépannage alimentaire, services d'employabilité, etc.). Ils avaient alors soutenu le projet et accepté de devenir des partenaires terrain. Ils identifiaient donc la lecture et l'écriture comme des moyens d'insertion, de participation et d'intégration. Ils étaient conscients également du phénomène de marginalisation et d'étiquetage de ces populations. Par contre, il leur était difficile d'identifier des supports adaptés pour transmettre l'information aux faibles lecteurs. L'engagement dans la démarche de recherche (mobilisation des intervenants pour des entrevues, accès au matériel écrit du service, aide au recrutement des faibles lecteurs, participation à la diffusion des résultats, etc.), était différencié selon les services.

Comme nous l'avons développée dans un chapitre précédent, la notion de faible lecteur, même si elle est peu utilisée, n'a pas freiné l'intérêt et la participation des autres milieux de la pratique. Au contraire, cette réalité semblait très bien connue de ces professionnels et intervenants. Plusieurs d'entre eux confiaient avoir des proches dans leur famille qui présentaient aussi cette difficulté. Les refus de participation à l'entrevue de

groupe relevaient davantage de problèmes organisationnels (conflit d'horaire, changement de direction, restructuration, manque de personnel, etc.) que d'un désintérêt face à la problématique. À en croire aussi les commentaires de ces personnes, les problématiques de la population fréquentant leur service étaient jugées prioritaires. Cette difficulté en lecture et écriture semblait alors secondaire pour ces interlocuteurs dont les usagers présentaient des problématiques « lourdes ».

Forts de cette première mobilisation et des témoignages recueillis, lors de la deuxième année de recherche nous sommes allés faire des entrevues avec les faibles lecteurs eux-mêmes. L'objectif de cette deuxième année visait à connaître le point de vue de cette population quant à la place de la lecture et de l'écriture dans leur vie et dans leurs réseaux, quant à leur rapport à la lecture et à l'écriture et à identifier leurs stratégies pour avoir accès aux services et aux informations en général. Le partenariat établi au cours de la première année devait nous permettre d'accéder à la clientèle faible lectrice; cependant, pour cette deuxième étape de la recherche, des ajustements ont dû être réalisés compte tenu de certains facteurs (stabilité du personnel, continuité de la participation, etc.). La crainte et les réserves des professionnels face à l'ouverture de cette population, perçue comme fragilisée par des difficultés en lecture et l'écriture, a exigé de repenser nos stratégies de recrutement.

Finalement, ces faibles lecteurs, quel que soit leur âge, ont été très accessibles et ont répondu positivement à l'invitation à participer à une entrevue. Cent quatre personnes ont été rencontrées au total. Soulignons que les stratégies de recrutement direct se sont avérées efficaces dans les milieux fréquentés par cette population : *les milieux ouverts* (ex. : les jeunes de la rue), *semi-ouverts* (ex. : les soupes populaires, les salles d'attente, les cuisines collectives, et *les milieux fermés* (centre de détention). Des espaces qui accueillent *des activités ponctuelles* (ex. : les cliniques d'impôts) s'offraient également comme des lieux privilégiés de contact interpersonnel et, par conséquent, ils ont constitué un « bassin » intéressant de recrutement.

Enfin, durant la troisième année des entrevues en profondeur ont été effectuées avec les gestionnaires de diverses organisations (santé mentale, services sociaux, employabilité, etc.). Treize professionnels d'organismes différents ont été rencontrés pendant la troisième année. Le discours de ces derniers a permis de jeter un nouvel éclairage aux témoignages des intervenants interviewés la première année et de revenir, par la même occasion, sur l'analyse des entrevues de la deuxième année de la recherche. Là encore, l'ouverture et la participation étaient incontestables. Avec les ressources dont ils disposent et avec les limites structurelles de leurs services, ces gestionnaires développent, chacun au sein de son organisation, des stratégies pour arriver à répondre à cette clientèle qu'ils qualifient tantôt d'habituelle, tantôt d'atypique.

Ces trois années ont été riches en découvertes. Ces découvertes se sont manifestées certes dans les résultats obtenus mais aussi dans la démarche méthodologique. La flexibilité des outils de cueillette de

données a permis d'ajuster les modes de questionnement et les stratégies de recrutement alliant parfois des partenaires réguliers, parfois des partenaires ponctuels.

La méthodologie de cette recherche s'est donc adaptée progressivement en tenant compte du milieu : accueil de la thématique, barrières institutionnelles ou « idéologiques », ressources des milieux, réactions, discussions lors des temps de diffusion des résultats de chacune des étapes du projet de recherche. Ces allers et retours entre les connaissances obtenues et recueillies dans les entrevues et les partages dans les milieux ont permis d'enrichir l'analyse des résultats et de favoriser un processus d'appropriation de la problématique.

## **2.1 La première année de la recherche (2000-2001) : Des professionnels et des intervenants conscients**

Tout d'abord, l'enthousiasme et la réceptivité des intervenants et des professionnels face à la problématique des faibles lecteurs nous a confortés dans la pertinence de traiter de cette question. En effet, le recrutement pour la participation à des entrevues de groupe a été plutôt facile, à un point tel que nous avons dû diversifier et augmenter significativement les groupes en fonction des services ou des clientèles desservies. Les observations qui avaient été faites dans les endroits publics ont permis une première entrée dans le milieu et l'identification de lieux atypiques dans lesquels la lecture et l'écriture occupent une place importante. C'est aussi dans ces lieux que des professionnels (préposés à l'accueil dans des administrations publiques, personnes appartenant à des congrégations religieuses, etc.) qui côtoyaient ceux qui avaient de la difficulté à lire et/ou à écrire sont devenus des personnes référentes. Pendant l'été 2000, onze groupes ont donc été formés pour discuter et saisir le degré de sensibilisation à la question des faibles lecteurs et aux impacts de ces difficultés sur l'accessibilité des services. Ces entrevues de groupe ont amené la participation d'un large éventail de représentants socioéconomiques issus d'une grande diversité d'organismes publics et communautaires :

- des services liés à l'employabilité : centres locaux d'emploi, centres de formation pour adultes, Option 45, Trav'action, Carrefour Jeunesse emploi, Centre 24-Juin, etc.;

- des services de santé (Institut de gériatrie, hôpitaux, pharmacies, Maison Saint-Georges, La Cordée, La source soleil, etc.) et des services sociaux (maisons de jeunes, CLSC, Maison de la famille, etc.);

- des services d'éducation et de formation : centre local d'emploi, Centre Saint-Michel;

- des services d'éducation populaire : Commission des travailleurs et travailleuses accidentés de l'Estrie, Service d'assistance aux usagers des services sociaux, Maison Alpha-contact, comités de résidents de quartier, etc.;

- des organismes desservant la clientèle des adultes et des jeunes en difficulté socioéconomique : SÈME, Moisson Estrie, cuisines collectives, La Grande Table, La traverse, La ligue des droits et libertés, Brinatso (centre d'accompagnement aux familles de détenus), Partage Saint-François, La Chaudronnée, Coalition sherbrookoise pour le travail de rue, Maison des Jeunes Ascot, Jeune-Est, Spot jeunesse, etc.;

- des services d'aide aux immigrants : Service d'aide aux néo-canadiens, Centre pour femmes immigrantes, Centre d'aide aux nouveaux arrivants, Centre d'orientation et francisation pour immigrants, etc.

Ainsi, travailleurs sociaux, personnel soignant, agents d'employabilité, bénévoles d'association, employés des soupes populaires, etc., ont exprimé leurs perceptions de la problématique<sup>5</sup>. Le succès de la participation aux entrevues de groupe nous a confortés dans la nécessité de faire éclater le problème des faibles lecteurs trop souvent associé à l'analphabétisme. Ainsi, les récits des interviewés, loin de relever exclusivement du domaine de l'éducation, accentuaient le caractère transversal de cette problématique présente dans tous les services (comme ceux de la santé représentés lors des entrevues de groupe par des pharmaciens ou infirmières des urgences dans les hôpitaux, des professionnels de l'employabilité, de la formation, etc.) et le caractère pluriel des populations confrontées à des difficultés en lecture et écriture (jeunes de la rue, personnes âgées, adultes en difficulté socioéconomique, etc.).

Lors des contacts téléphoniques avec les personnes des ressources, les conversations nous amenaient à réfléchir, non pas sur la pertinence de ce sujet de recherche, mais bien davantage sur les solutions envisageables et les causes probables de l'apparition de ce genre de difficultés en lecture et écriture. Cette préoccupation semblait transversale à tous les organismes contactés qui côtoyaient des clientèles marginalisées. Les participants avaient aussi souvent en commun la présence ou la connaissance d'une personne faible lectrice dans son entourage.

---

<sup>5</sup> À la suite des discussions avec des professionnels des services en immigration, soulignant l'aspect spécifique relié à l'apprentissage d'une nouvelle langue, nous avons écarté la population des immigrants.

### ***Des points de discussion stimulants***

Les entrevues de groupe ont été alimentées à partir de trois grands axes de questionnement (voir la grille d'entrevue de groupe, Annexe 2 – Outils d'enquête). Le premier visait à échanger sur les représentations et le profil de cette population. Cette partie descriptive était complétée par un deuxième axe de discussion qui visait à connaître les pratiques développées par ces intervenants et ces professionnels avec cette clientèle. Enfin, le dernier axe amenait à réfléchir sur les possibilités de participation sociale des faibles lecteurs. Ces discussions ont eu un impact direct sur trois plans. D'abord, la démystification de la problématique et la découverte que ces professionnels n'étaient pas isolés. Ensuite, ces réunions multisectorielles ont favorisé le partage des stratégies d'adaptation face à cette clientèle qui restait toujours atypique malgré tout<sup>6</sup>. Enfin, ces rencontres ont donné lieu à un échange de références de ressources spécialisées en région. Par conséquent, ces groupes ont permis aux représentants de différents services de mieux se connaître et donc d'encourager le réseautage.

### ***Globalement, que nous ont-ils dit pendant ces discussions?***

Ces discussions ont été riches et nous ont permis de ressortir les faits saillants et les questionnements majeurs concernant la problématique des faibles lecteurs. De manière générale, les participants ont déclaré prendre conscience de l'importance du support écrit dans notre société et, plus spécifiquement, dans leur service. Pour ces professionnels, la question des faibles lecteurs renvoie inévitablement à l'écriture. Les problèmes d'identification et de dépistage de ces populations ont également été relevés dans toutes les entrevues de groupe.

### ***Comment avons-nous analysé le matériel?***

Les entrevues ont été travaillées à l'aide du logiciel d'analyse qualitative *Nudist-NVivo*. À partir de la transcription des discours des interviewés, des catégories d'analyse ont été identifiées. L'analyse des onze entrevues de groupe nous a donc amenés à établir une catégorisation transversale à tout ce matériel (voir arborescence d'analyse, Annexe 2 – Outils d'enquête). Trois dimensions principales ont alors été relevées. Une partie descriptive, intitulée *portrait des faibles lecteurs*, recensait les indicateurs, les éléments et les caractéristiques nommés par les interviewés qui leur permettent d'identifier les faibles lecteurs. Une seconde partie, nommée *stratégie d'adaptation*, regroupait les stratégies et les moyens alternatifs identifiés par les

---

<sup>6</sup> Elle semble représenter environ 15 % de la clientèle régulière des services.

intervenants et développés par les faibles lecteurs qui se présentent dans les services pour avoir accès à l'information. Une troisième catégorie précisait le *support de l'intervention* des professionnels (son contexte, le modèle d'analyse, les types d'action) pour répondre aux faibles lecteurs et s'adapter aux situations. Enfin, la catégorie *participation* collectait les avis émis quant aux compétences en lecture et écriture et le lien établi avec l'insertion dans la société (au travail, à la réalisation personnelle, aux réseaux, etc.).

Les constats et les questionnements récurrents dans les onze entrevues de groupe ont été pris en considération lors des temps de diffusion des résultats. Ils ont pu être intégrés comme informations au travers d'outils que nous avons décidé d'élaborer.

### ***Des outils efficaces de diffusion des résultats***

À la suite de ces entrevues de groupe, des fiches reprenant les questions relatives aux caractéristiques de cette population (Qui sont les faibles lecteurs? Combien sont-ils? Quelles sont les causes? À qui la faute? Qu'est-ce qui fait qu'on devient faible lecteur?) ont été élaborées par l'équipe de recherche ainsi qu'un complément bibliographique et des références de ressources. Toute cette documentation a été distribuée dans un *Guide du participant* remis à toutes les personnes présentes et invitées à un premier forum, tenu en novembre 2000.

Cette activité a rassemblé une cinquantaine de personnes provenant de différents milieux professionnels. Elle clôturait la première année de recherche en initiant des échanges sur les analyses effectuées. C'est pourquoi l'animation d'ateliers d'appropriation des résultats suivait la première partie du forum qui proposait un exposé plus théorique. Ces échanges ont permis aux participants de présenter une demande bien particulière concernant le suivi de cette recherche sur les faibles lecteurs : la rédaction d'un bulletin synthèse reprenant le projet de recherche, la démarche méthodologique, l'analyse des résultats et les synthèses des ateliers de discussion avec les participants.

Les participants souhaitaient donc connaître l'évolution de la recherche. Les productions écrites régulières de la recherche sur les faibles lecteurs ont été rendues disponibles sur le site internet du Département de service social à [www.usherbrooke.ca/servicesocial/personnel/hurtubise.html](http://www.usherbrooke.ca/servicesocial/personnel/hurtubise.html). Ces productions ont également été transmises sur le site web du Répertoire canadien des recherches en alphabétisation des adultes en français.

Aussi, dans les ateliers de discussion et d'appropriation, de nombreuses questions ont été identifiées par les participants sur ce qu'ils aimeraient apprendre relativement aux faibles lecteurs; ces questions ont été intégrées à notre grille d'entrevue avec les faibles lecteurs.

Cette première année a donc permis de dresser un état de la situation de la problématique des faibles lecteurs en Estrie et dans les services. L'accent mis sur la diffusion des résultats a permis de couvrir également une dimension de sensibilisation du personnel du réseau et des organismes communautaires. Comme nous le verrons, le deuxième forum au deuxième temps de la recherche s'est présenté un peu différemment.

## **2.2 La deuxième année de la recherche (2001-2002) : La difficile identification des faibles lecteurs**

Nous avons dû réfléchir aux critères de recrutement et à la stratégie à privilégier pour constituer notre échantillon. L'identification de ces populations de faibles lecteurs s'avérait effectivement difficile. Nous savions cependant que le niveau de scolarité pouvait servir comme premier critère de difficultés en lecture et écriture. Il nous fallait donc, d'une part, la collaboration de nos partenaires de terrain et des différents organismes qui côtoyaient cette clientèle et, d'autre part, il nous fallait préciser la définition d'un faible lecteur pour leur permettre de faire un recrutement adapté. En plus du critère scolaire, nous avons donc également opté pour une définition autoproclamée. Les personnes devaient donc s'identifier comme ayant ou ayant eu des difficultés en lecture et/ou en écriture. La prise en considération des ex-faibles lecteurs est importante pour considérer les événements ou les éléments déclencheurs dans la décision d'améliorer ses habiletés en lecture et écriture et pour saisir le processus à l'œuvre (amélioration *versus* dégradation des habiletés). Les critères d'échantillon étant clarifiés, le recrutement s'est avéré un peu plus complexe.

### ***Les stratégies de recrutement***

Lorsque nous avons sollicité les intervenants et professionnels pour identifier et recruter des faibles lecteurs, ils ont rapidement exprimé des craintes quant à la réaction des personnes qui présentent des difficultés en lecture et écriture. La honte, la dissimulation de ce genre de difficultés, les risques d'étiquetage des personnes concernées, semblaient dresser un obstacle à une invitation spontanée à participer à cette recherche. Certains services ont fait des invitations systématiques par envoi postal aux personnes dont ils connaissaient les difficultés en lecture et écriture. D'autres ont suggéré de fonctionner par affiche publicitaire placée dans leur service. Ces deux stratégies se sont soldées par des échecs cuisants. Une autre suggestion s'est révélée inefficace : celle de présenter simultanément la recherche à des groupes qui se réunissaient pour une autre raison (formation recherche emploi, informations sur les procédures administratives en emploi, groupe de croissance personnelle, groupe religieux, etc.). Nuançons cependant l'inefficacité de cette dernière stratégie, puisqu'elle a été probante pour un service. En effet, la présentation de groupe a été complétée par la présence quotidienne d'un membre de l'équipe de recherche dans le service en question. C'est ce mode de recrutement qui s'est avéré le plus opérationnel, comme nous le verrons plus loin.

À la suite de cela, nous avons donc pensé élargir les espaces de recrutement à des lieux atypiques (dans le cadre des observations itinérantes lors de la première année ces lieux avaient déjà été identifiés comme des espaces pertinents) et en investissant les lieux par une présence régulière (ex. : dans les salles d'attente des organismes distributeurs de nourriture, dans les soupes populaires, lors des pauses santé, des rencontres de groupe, dans les hébergements provisoires pour adultes en difficulté socioéconomique, dans les salles d'attente des services, etc.). Ce sont ces lieux qui ont permis de développer une autre forme de rapport avec les personnes, rapport plus personnel et individualisé.

### ***Le contact interpersonnel***

Le contact interpersonnel avec les usagers des différents services précédemment cités a été très facile. Nous avons été surpris par l'ouverture des personnes devant la présentation individuelle de la recherche et leur réceptivité face à la proposition de participer. Aucune honte ni gêne n'a été manifestée lors de ces contacts.

La seule crainte évoquée reposait sur la possibilité d'une sollicitation quelconque pour retourner aux études si les intéressés participaient à la recherche. D'autres ont exprimé la peur de voir leur aide sociale coupée s'ils parlaient de leurs stratégies d'adaptation face à leurs difficultés : démontrer leurs compétences les auraient amenés à prétendre à une gamme d'emplois à laquelle ils n'étaient pas présumés avoir accès. Une fois cette crainte levée, les entrevues se déroulaient alors dans des endroits publics, dans des cafés, parfois dans les services même, le plus souvent cependant elles ont été réalisées au domicile des personnes. Ce cadre a permis de relever la présence d'écrits chez les personnes (mots sur le réfrigérateur, conservation de coupures de journaux, photos avec légendes, posters, vases avec écrits, tableaux, etc.) et de livres (bibles, magazines, livres de recettes, etc.) et de discuter des fonctions originales et plurielles qu'elles leur assignaient. Dans certaines entrevues, les conversations étaient familiales, la parenté ou les enfants étant présents. Ce contexte d'entrevue a montré aussi que ces faibles lecteurs n'étaient pas systématiquement des gens isolés. Dans le même sens, ces interviewés nous référaient d'autres personnes de leur entourage mais aussi d'autres lieux de recrutement comme les cuisines collectives et les cliniques d'impôts. Nous avons été surpris par leur connaissance des services à Sherbrooke. Certains organisaient leur journée à partir des services fréquentés et répondant à leurs besoins (repas distribués dans différents lieux, obtention de vêtements usagés dans divers magasins, etc.). Cette connaissance des services nous révèle les stratégies de débrouillardise dont fait preuve cette population marginalisée.



### ***La spécificité du centre de détention***

La percée dans le centre de détention de Sherbrooke a été très révélatrice. La présentation de la recherche se faisait d'abord en groupe, dans les classes, en présence des professeurs. Là encore, les chances de recruter après la présentation dans les classes ont été facilitées par la collaboration étroite des instituteurs, déjà très sensibilisés à cette problématique. Les personnes intéressées étaient donc libérées, le temps d'une entrevue individuelle. Le résultat obtenu par ce mode de recrutement vient questionner la prémisse qui veut que les faibles lecteurs aient honte de leurs difficultés, élément qui nous a paru très intéressant. Finalement, une quarantaine de personnes a été recrutée en centre de détention.

### ***L'équipe d'intervieweurs***

L'équipe d'intervieweurs était composée de trois personnes, étudiants et étudiantes à la maîtrise en service social, supervisées par la coordonnatrice du projet de recherche. Chacune s'intéressait indirectement à cette question des faibles lecteurs et travaillait simultanément dans des milieux différents (Centre jeunesse, consultation privée, Centre local de services communautaires). La curiosité pour le discours des faibles lecteurs constituait le moteur de cette équipe. L'équipe était surprise de l'aisance avec laquelle les personnes parlaient de leur vie, de la place de la lecture et de l'écriture dans leur histoire personnelle et familiale, du rapport à la lecture et à l'écriture et enfin des stratégies développées pour fonctionner en société. La fréquentation et l'adaptation de ces étudiants aux lieux de fréquentation et de vie des faibles lecteurs ont permis d'élargir le bassin de recrutement. Des rencontres régulières avec les membres de cette équipe ont stimulé les réflexions. Les commentaires et les questionnements respectifs quant au contenu des entrevues et les lieux de passation de ces entrevues ont favorisé un partage et une continuité dans l'analyse des résultats.

### ***Relations entre interviewés et chercheurs***

Pour les lieux qui ont été fréquentés de manière régulière pendant la recherche, les usagers ont manifesté de l'intérêt pour la « personne-étrangère », affiliée à l'université et souvent associée au statut de professeure. Même si les présentations avaient déjà été faites en groupe avec un intervenant du milieu, les usagers redéfinissaient notre rôle à leur convenance. Par exemple, dans une soupe populaire, la personne chargée du recrutement était identifiée comme la professeure de français pour ceux et celles qui auraient de la difficulté en lecture et écriture. La fréquentation de ces lieux a été riche aussi sur deux plans. D'abord pour observer les types d'écrits utilisés qui abondent dans les organismes (le menu du jour, le règlement, les heures d'ouverture, les activités ponctuelles, etc.), ensuite pour constater la circulation des supports écrits (journaux, coupons-rabais, offres de service, livres de croissance personnelle, lettres, etc.) et les pratiques d'écriture (écriture fonctionnelle mais aussi ontologique, par exemple) dans le groupe d'usagers.

La possibilité de circuler librement dans ces lieux avec l'accord des responsables a permis d'effectuer 104 entrevues dont 68 avec des hommes et 36 avec des femmes, avec des personnes âgées de 17 à 80 ans. Les jeunes constituent un pourcentage important des personnes interviewées. En moyenne, la scolarité complétée se situe autour de huit années. Quarante-cinq personnes n'ont jamais participé à des activités d'alphabétisation, 42 ont participé et complété une activité d'alphabétisation et 17 étaient en cours d'alphabétisation. Plus de la moitié était au chômage au moment de l'entretien. Le tableau 2 précise le profil de notre échantillon composé de 101 personnes interviewées.

**Tableau 2 : Profil des faibles lecteurs ayant participé à la recherche**

CARACTÉRISTIQUES	Femmes (34%)		Hommes (66%)		TOTAL	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)
<b>ÂGE</b>						
Entre 16 et 30 ans	7	7 %	24	23 %	31	30 %
Entre 31 et 50 ans	17	17 %	30	30 %	47	47 %
51 ans et plus	10	10 %	13	13 %	23	23 %
<b>NIVEAU DE SCOLARITÉ</b>						
Inférieur ou égal à un deuxième secondaire	24	24 %	39	40 %	63	64 %
Supérieur au deuxième secondaire	18	18 %	18	18 %	36	36 %
<b>SITUATION FAMILIALE</b>						
Célibataire	9		42		51	
Marié(e)	5		3		8	
Conjoint(e) de fait	4		4		8	
Monoparental(e)	3		1		4	
Divorcé(e)	8		10		18	
Séparé (e)	2		4		6	
Veuf (veuve)	4		1		5	

### *Les outils de cueillette de données : L'écrit et la grille d'entrevue*

Nous étions aussi sensibles à l'utilisation de l'écrit lors de l'entrevue. La signature du formulaire de consentement n'a pas présenté de problème. Pour ceux qui avaient plus de difficultés, l'accord oral enregistré venait compléter ce document signé. Quelques-uns ont souhaité compléter la partie concernant la possibilité d'obtenir les résultats de la recherche.

L'objectif étant de cerner la place de la lecture et de l'écriture dans leur parcours de vie, le tracé de la trajectoire de vie sur un axe chronologique ne posait pas de problème pour les interviewés qui participaient volontiers à l'utilisation de ce support en y référant par exemple. Ce tracé constituait la première partie de la grille d'entrevue. La deuxième partie de la grille amenait les faibles lecteurs à décrire leurs réseaux, leurs différents modèles d'influence, la place et les perceptions de la lecture et de l'écriture dans leur milieu.

L'objectif de la troisième partie était de décrire les pratiques d'écriture et de lecture des faibles lecteurs au quotidien. Enfin, la quatrième et dernière partie amenait les interviewés à nous parler de leurs stratégies pour se débrouiller dans des situations où ils étaient confrontés à la lecture ou/et l'écriture. Après quelques entrevues prétests et à la suite des premières réactions de ces interviewés, nous avons décidé d'ajouter une question dans notre grille : Comment serait-il s'il n'était pas faible lecteur? Cette dernière question permettait de mieux saisir le type et l'ampleur des changements (ou de l'absence de changement) qui seraient en jeu dans une décision d'amélioration des habiletés en lecture et écriture. Envisagé sous cet angle, les interviewés étaient à même de décrire les différences possibles avec leur vie actuelle.

L'équipe d'intervieweurs a été très surprise de l'importance et de la valorisation de l'écrit et de l'objet livre pour ces personnes rencontrées. Souhaitant souligner cette découverte majeure, nous avons opté pour une formule qui rendrait visible ces points-là. Une exposition intitulée *Et pourtant ils lisent et ils écrivent...* a donc été montée à la Bibliothèque municipale Éva-Sénécal de Sherbrooke, un lieu fortement investi par nos interviewés et évidemment par une clientèle potentiellement intéressée à la lecture. Une partie des photos de l'exposition a été composée avec la collaboration des faibles lecteurs (ex. : photo de leur *tee-shirt* portant des écrits). Cette exposition était divisée en trois sections.

Deux panneaux intitulés *On dit que* et *Ils nous ont dit que*, composés d'extraits d'entrevues avec les faibles lecteurs. Les préjugés à déconstruire étaient exprimés par l'expression « on dit que » et les extraits de nos interlocuteurs étaient présentés par l'expression « ils nous ont dit que » comme répliques à nos préjugés. Par exemple :

*On dit que :*

- *Les faibles lecteurs ont honte.*
- *Les faibles lecteurs ne sont pas très débrouillards, ils sont démunis.*

*Ils nous ont dit que :*

- *Honte, pourquoi? J'ai de la misère à lire et à écrire, c'est tout. Y'en a qui ont d'autres problèmes, qui sont alcooliques, j'sais pas moi. J'ai juste de la misère, c'est tout.* (Marcel, 33 ans)

Sur ces panneaux, des photos. Elles mettaient en évidence l'omniprésence de l'écrit dans le quotidien et dans la vie. Prises dans divers endroits publics de Sherbrooke, ces photos permettaient de réfléchir à l'importance de la lecture pour réussir à s'orienter dans l'environnement social.

Un présentoir intitulé *Les livres de leur vie*. On y trouvait des livres que les faibles lecteurs avaient identifiés comme des références dans leur existence. Ce sont les *best-sellers* de nos interviewés : *Découvrir*

*l'enfant en soi, Le poète de la sainteté (Saint François d'Assise) , Les hommes viennent de Mars et les femmes de Vénus, etc.*

Un présentoir intitulé *Ces écrits de notre quotidien*. Il s'agissait d'une série d'objets hétéroclites représentant ces objets de la vie quotidienne qui portent un message écrit : verres, statuettes, cadres de photo, etc.

Cette exposition a été présentée pendant quinze jours dans le hall d'entrée de la bibliothèque municipale. L'objectif de cette exposition était de sensibiliser, de conscientiser la population sherbrookoise au sujet de la place de la lecture et de l'écriture dans la vie, principalement en rendant visibles les témoignages des faibles lecteurs. La lecture n'est donc pas totalement absente de la vie des faibles lecteurs. Elle est fortement valorisée, elle est l'objet de discussion et de circulation dans des lieux atypiques.

L'exposition dans les locaux de la bibliothèque municipale accompagnait le deuxième forum qui mettait fin à la deuxième année de la recherche. Une projection de photos de différents lieux de la ville avec des extraits tirés des entrevues avec les faibles lecteurs a ouvert ce forum. Une cinquantaine de personnes était présente. Les invitations ont été lancées à tous les participants de la première année de la recherche (intervenants et professionnels ayant participé aux entrevues de groupe). La plupart ont souhaité recevoir le second bulletin synthèse (mai 2002) afin de prendre connaissance le plus tôt possible des analyses des entrevues réalisées auprès des faibles lecteurs.

À cela se sont ajoutés les nouveaux milieux-partenaires de la seconde année de la recherche. C'est pourquoi ce forum s'est ouvert à d'autres professionnels issus d'autres domaines (enseignants au Centre de détention de Sherbrooke, chercheurs de l'Université de Sherbrooke, intervenants du Centre de prévention de la toxicomanie Élixir, agents du service de la Sécurité du revenu, etc.). Le personnel en employabilité était beaucoup plus représenté que la première année. Les intervenants et professionnels de la santé et des services sociaux étaient cette fois plus diversifiés. Le diaporama d'ouverture de la séance consistait en une série de photos accompagnées d'extraits oraux de discours de faibles lecteurs. Les diapositives montraient des photos prises dans la ville de Sherbrooke où, là encore, on soulignait l'omniprésence de l'écrit dans l'existence en général, la valorisation de l'objet livre et la présence « invisible » de formes originales d'écriture (graffitis, tags, etc.)

Les participants ont clairement manifesté leur étonnement et parfois leur surprise par rapport aux discours des interviewés quant à la place de la lecture et de l'écriture dans leur vie et modes originaux d'appropriation de ces supports à la communication.

### 2.3 La troisième année de la recherche (2002-2003) : Les stratégies organisationnelles

#### *Notre démarche*

Rappelons que l'objectif de cette dernière année de la recherche était de saisir les modalités d'adaptation des services auprès de la clientèle des faibles lecteurs, à distinguer de celles mises en place par les intervenants et professionnels. Le discours de ces derniers avait été recueilli lors de la première année de la recherche. Pour élaborer notre outil de cueillette de données, nous avons d'abord cherché à savoir ce qui se faisait déjà dans les organisations pour desservir la clientèle ayant des difficultés en lecture et écriture. À travers une revue de la littérature, nous avons recensé quelques écrits essentiellement en ce qui concerne les organismes spécialisés en alphabétisation (qui, de par leur mission, adaptent des outils et disposent d'un personnel expert). Pour le reste, c'est donc plutôt un vide que nous avons constaté dans ce travail de revue de la documentation scientifique.

Plus attentifs aux pratiques organisationnelles spécifiques à nos services en région, nous avons décidé de rassembler et de consulter, dans un premier temps, les écrits internes aux organisations sherbrookoises (rapports d'activités, organigrammes, documents présentant la mission des organisations, etc.). Dans un second temps, des entrevues semi-directives avec les responsables des organisations des services ont complété et enrichi l'exploration documentaire.

**Tableau 3 : Regroupement sectoriel des organismes ayant participé à la recherche**

<b>Secteurs d'activité</b>	<b>Organismes</b>
Familles en difficulté	Moisson Estrie
Santé mentale	Maison Saint-Georges La Cordée
Éducation populaire	Comité des travailleurs et travailleuses accidenté(e)s de l'Estrie (CTTAE)
Amélioration de l'employabilité	Centre local d'emploi (CLE) Centre d'intégration au marché de l'emploi (CIME)
Jeunes	La Coalition sherbrookoise pour le travail de rue
Adultes en difficulté socioéconomique	La Chaudronnée (soupe populaire)
Éducation	Bibliothèque municipale Éva-Sénécal Centre de formation professionnelle 24-juin
Intervention sociale	CLSC
Services municipaux	Services récréatifs et communautaires de la Ville de Sherbrooke

Treize gestionnaires ont été rencontrés pendant l'été 2002. L'échantillon a été constitué en tenant compte du degré d'institutionnalisation des services et d'un souci de variété de secteurs et des populations desservies. Le CLSC, le centre local d'emploi, la Maison Saint-Georges, la bibliothèque, le service récréatif de la ville, Moisson Estrie, la Coalition sherbrookoise pour le travail de rue, la Chaudronnée, etc., font partie des organismes rencontrés. La majorité de ces organismes était déjà présents dans le projet dès la première année.

### *Des grilles d'entrevue intégrant les informations obtenues les années précédentes*

Dans la consultation documentaire, nous étions vigilants relativement à la place accordée à la population qui a de la difficulté en lecture et en écriture : Était-ce écrit explicitement dans les dépliants? Répondre au besoin de cette clientèle faisait-il partie de la mission de ces organisations? etc. Les questions des différents axes de la grille d'entrevue avec les gestionnaires étaient adaptées en fonction de cette première lecture. Les différents axes de la grille d'entrevue étaient les suivants (voir Annexe 2 – Outils d'enquête) :

- la population du service en question et la place accordée aux faibles lecteurs;
- les faibles lecteurs et le sentiment de responsabilité de l'organisme vis-à-vis des besoins de cette population;
- les modalités de prise en considération de la réalité des faibles lecteurs dans l'organisation.

Ces entrevues ont permis de dégager les stratégies développées par ces organisations non spécialisées pour répondre aux besoins des faibles lecteurs. Aussi, les stratégies élaborées par les intervenants lors de la première année ont été discutées avec les responsables des services concernés. Les résultats recueillis auprès des faibles lecteurs ont également été partagés avec les interviewés. Ces discussions ont réellement permis d'intégrer les nouvelles connaissances acquises tout le long de la recherche. Cette dernière étape a permis de répertorier des informations en lien avec les représentations des faibles lecteurs et les actions mises en place par les organisations pour répondre à cette population. Diverses appropriations de la problématique ont ainsi été réalisées.

Un dernier bulletin Synthèse a été rédigé la troisième année de la recherche. Le contenu reprenait les résultats des analyses des entrevues avec les organisations et donc l'identification des stratégies organisationnelles.

Il a été diffusé lors d'une conférence, événement marquant la fin de la recherche sur les faibles lecteurs. Ont été invités intervenants, professionnels, bénévoles qui avaient participé à un moment ou à un autre de la recherche et toutes les autres personnes intéressées. Se déroulant en milieu universitaire, le public étudiant était très représenté.

Comme nous l'avons vu la méthodologie adoptée pour cette recherche est fondamentalement constructiviste. Confrontés aux réalités du terrain, à celle des professionnels et des intervenants, à celle des populations à l'étude et à celle des organisations, un ajustement constant était nécessaire. Cet ajustement est possible lorsque les outils choisis permettent une réceptivité et une marge de remise en cause et de questionnement par les acteurs locaux. Chaque découverte a alimenté les années suivantes et les connaissances ont été diffusées auprès des milieux. Parallèlement, une diffusion se faisait également dans les colloques scientifiques (Symposium sur la famille, ACFAS, Colloque Alpha, etc.) et dans les lieux de formation (cours en service social).

La proximité à la fois avec les milieux et avec les populations à l'étude favorise des modes d'appropriation singulière de la problématique. Cette appropriation se dévoile d'abord du côté des personnes qui ont de la difficulté à lire et à écrire, ensuite du côté des milieux de la pratique, premiers acteurs confrontés à cette population et, enfin, du côté de l'équipe de recherche qui se doit de maintenir un espace d'accueil aux réactions diverses et inattendues. Grâce à un travail de visibilité permis par la recherche et sa diffusion, les parcours spécifiques, les stratégies invisibles, les espaces méconnus et fréquentés par les faibles lecteurs peuvent alors être réinvestis par les professionnels et les intervenants. C'est à la perspective de ces praticiens que nous nous intéressons dans le chapitre suivant.





### 3. PERSPECTIVE DES INTERVENANTS

Ce chapitre rend compte des entrevues menées au cours de la première année du projet. Il traite des représentations de la problématique chez les intervenants, une étape qui s'est terminée avec le forum de novembre 2000.

De mai à juin 2000, des entrevues de groupe ont été réalisées auprès d'environ 70 intervenants de Sherbrooke et de la région. Lors de ces entrevues de groupe, nous avons pu constater à quel point la question des faibles lecteurs constituait une préoccupation importante pour plusieurs intervenants et professionnels. Même si la majorité des gens rencontrés n'étaient pas des spécialistes en alphabétisation, ils rencontrent des faibles lecteurs, ils identifient chez ces derniers certains comportements, des difficultés mais aussi des trésors d'imagination et de débrouillardise.

Le concept de faible lecteur lorsqu'il est utilisé par les intervenants renvoie à des réalités multiples et différentes. Quel que soit le mot utilisé par les participants, il renvoie systématiquement à des pratiques d'écriture (ex. : écrire aux sons, faire des fautes d'orthographe, écrire avec un style télégraphique, etc.) et à un rapport « difficile » à la lecture. Moins fréquemment il évoque une personne dont l'expression orale est limitée (utilisation de termes inadaptés, répétition de mêmes mots, etc.).

Le terme le plus fréquemment employé par les participants est « analphabète », parfois associé au terme analphabète fonctionnel. Ces deux mots renvoient à des difficultés de lecture, d'écriture et de calcul. Dans d'autres groupes et pour d'autres personnes, le terme employé pour désigner les faibles lecteurs est celui de dyslexique. Il fait référence alors à des problèmes d'apprentissage. Plus rarement, on trouve le terme illettré, qui lui est beaucoup plus d'usage en Europe.

En dehors des organismes d'alphabétisation, les faibles lecteurs constituent à peu près 10 à 15 % de la clientèle des intervenants. Dans certains cas plus rares, les faibles lecteurs représentent plus que la majorité de la clientèle desservie.

Même si cette problématique reste périphérique, lorsque des faibles lecteurs se présentent, les intervenants considèrent que répondre à leurs besoins fait partie de leur travail. Ces intervenants sont sollicités essentiellement pour une aide relativement aux formulaires, aux documents administratifs et gouvernementaux. Chacun y répond à sa façon - nous verrons ceci plus en détail avec les différents types d'intervenants - en développant des stratégies d'intervention très créatives et opérationnelles.

### 3.1 Typologie des faibles lecteurs selon les intervenants

La typologie des faibles lecteurs nous est apparue à la lecture des entrevues : il ne s'agit pas d'une analyse de l'expérience des faibles lecteurs mais des représentations que les intervenants en ont. Ces types

« Parce que leurs amis, leurs connaissances, ce sont des gens comme eux. Ils ne se sentent pas à l'aise avec des gens plus scolarisés qu'eux. Ils n'ont pas d'estime de soi. C'est comme, ils disent : "On parle avec des gens qui ont des bac. Universitaires, puis on dirait qu'ils nous regardent... Ils s'en vont, ils nous trouvent pas intéressants." Ça les décourage. »

Enseignante

constituent de grandes tendances. Ces tendances ne correspondent jamais exactement à ce qu'on trouve réellement, il y a toujours des nuances. Elles nous permettent toutefois d'avoir une idée globale qui dépasse le récit d'une expérience individuelle.

#### ***L'anti-lecteur – la lecture comme ennemie***

« Il haït ça lire - il n'en a pas besoin - achalez-le pas avec ça. Il ne veut rien savoir. »

L'anti-lecteur est sans emploi, exclu et se caractérise par de nombreux autres problèmes. Son réseau familial et personnel est quasi absent. La lecture est une source d'ennui : il veut vivre en dehors de l'univers de la lecture. Lorsque qu'il est confronté à la lecture, il fera tout pour l'éviter et pour maintenir sa position, qui consiste à dire que, dans le fond, il n'en a pas besoin.

Selon les intervenants, pour lui, la lecture représente un effort; c'est une corvée. Dans cette perspective, ce sont surtout les causes individuelles qui sont évoquées : c'est quelqu'un qui refuse et on en vient à se demander si, au fond, il ne choisit pas de refuser. Le potentiel de changement est donc assez faible. C'est un peu une cause désespérée. L'anti-lecteur stagne.

#### ***Le lecteur raté – la lecture comme opportunité perdue***

« Il n'a pas eu la chance. S'il avait pu... »

Le lecteur raté représente une sous-culture de faible lecteur : celui qui n'a « malheureusement » pas d'accès au monde de la lecture. Son réseau familial et personnel est présent mais avec une mauvaise influence : il est porteur d'une mauvaise influence, d'une transmission des non-savoirs, d'une reproduction des problèmes et des conditions de vie. Son rapport à la lecture est souvent empreint de honte. Il se cache.

Selon les intervenants, la lecture est associée à une blessure, à un échec qui, malheureusement, était inévitable. Elle représenterait une occasion de développement identitaire, d'épanouissement et d'amélioration de l'estime de soi.

Le potentiel de changement du lecteur raté est plus important. Ce n'est toutefois pas un changement à court terme qui semble ici possible. Il mijote.

***Le lecteur en devenir – la lecture comme un chantier***

« *Il aimerait ça lire - comment faire? »*

Le lecteur en devenir, c'est celui pour qui le monde de la lecture apparaît comme un univers à explorer et où l'enjeu est alors de se donner des outils pour y arriver. Son réseau familial et personnel est perçu comme support positif : levier, moteur, aidant. La lecture le confronte à ses compétences; elle lui permettrait de prendre sa place, de s'affirmer dans sa famille et dans la société, de connaître une certaine forme de promotion sociale.

**Tableau 4 : Portrait des faibles lecteurs et rôle de la lecture et de l'écriture selon les représentations des intervenants**

<b>REPRÉSENTATION DU FAIBLE LECTEUR</b>	<b>VISION DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE CHEZ L'INTERVENANT</b>
<p><b>L'anti-lecteur</b> Celui ou celle pour qui la lecture est comme une ennemie. <i>Causes individuelles</i></p>	<p>Effort Travail</p>
<p><b>Le lecteur raté</b> Celui ou celle pour qui la lecture est comme une opportunité Perdue. <i>Causes familiales, sociales, institutionnelles</i></p>	<p>Identité Épanouissement Estime de soi</p>
<p><b>Le lecteur en devenir</b> Celui ou celle pour qui la lecture est comme un chantier. <i>Accent sur les conséquences et le changement</i></p>	<p>Pouvoir Avoir sa place Promotion sociale</p>

Les intervenants insistent alors sur sa trajectoire. Certains événements ont été déclencheurs de son désir d'apprendre à lire : les enfants à l'école, l'aide au devoir, des occasions de travail.

Chez ce lecteur dont le potentiel semble important, la question des causes devient plus secondaire. Ce n'est plus « *Comment ça se fait qu'il est rendu là? »*, c'est « *le fait de ne pas lire l'empêchait de travailler, de*

*s'émanciper, de se développer. En apprenant à lire il va pouvoir... »* Ce dernier lecteur est celui qui semble offrir les plus grandes possibilités de changement. Il est en mouvement.

Que peut-on dire de ces trois types? C'est qu'au-delà d'un idéal qui dit qu'au fond tout le monde devrait savoir lire et qu'on devrait prendre les moyens pour y arriver, on constate que la situation est plus complexe. Est-ce possible pour tous? Est-ce nécessaire pour tous?

### 3.2 Les conceptions sociales et les courants théoriques

Chez les intervenants, nous avons pu dégager deux grandes conceptions sociales de la problématique des faibles lecteurs : la conception catastrophiste normative et la conception relativiste.

La conception catastrophiste normative : « *Et en plus, il ne sait pas lire... »*. Cette conception correspond au faible lecteur qui ne maîtrise pas le code, qui ne sait pas s'exprimer. C'est la débâcle psychosociale : il est perdu dans le temps, perdu dans l'espace, perdu dans les mots, le vocabulaire, la communication. Il est multiproblèmes (carencé affectif, dépolitisé, ahistorique). Il est profondément malheureux (honteux, ne s'aime pas, isolé), ce qui le limite à son propre réseau de faibles lecteurs et l'empêche d'aller vers les ressources. Son problème de lecture n'est qu'un problème parmi tant d'autres. C'est une victime passive, pas un acteur : il a besoin qu'on l'aide et qu'on fasse les choses pour lui.

La conception relativiste : « *Ah oui, il ne sait pas lire mais... »*. Cette perception s'applique au faible lecteur pressenti comme acteur de sa société et objet d'interventions. Ses difficultés de lecture constituent une problématique secondaire par rapport à celle pour laquelle on le voit. Il a des carences cognitives ou d'apprentissage. Il est porteur des carences du système scolaire. Il a développé des stratégies de substitution, d'adaptation pour pallier ses difficultés en lecture et en écriture. C'est une question de génération. Il est acteur et son problème de lecture doit être situé parmi les autres.

Les courants théoriques qui traversent les représentations de la problématique chez les intervenants sont à la fois des courants disciplinaires et philosophiques, théoriques et normatifs (dans le sens des valeurs). Ils colorent les lectures du sens commun de concepts et de perspectives théoriques et scientifiques. Ils justifient le discours commun et l'intervention. Ils structurent les représentations de la question du travail à faire et du changement attendu.

*« C'est plus facile de se louer un film vidéo que de lire un livre ou de s'acheter un livre. Pas d'allure. C'est intéressant de regarder aussi les magazines. »*

*Intervenant jeunesse*

Le courant psychohumaniste (honteux, carencé; travail sur l'estime de soi). Ce courant est très prégnant au Québec, dans les milieux de

l'intervention. C'est aussi le courant psychosocial qui colore toutes les relations sociales entre des intervenants en organisme et leurs clientèles, quel que soit l'objectif et la mission de l'institution. Ainsi, le faible lecteur est plus souvent perçu à travers ses carences, son retrait social. On insiste sur sa honte et sur ses difficultés d'entrer en contact avec l'autre. Le travail à faire est introspectif, centré sur la personne : il faut d'abord créer un lien de confiance pour que la personne avoue sa carence et accepte de travailler dessus. Ce travail est personnel, souffrant, demande de l'écoute, de la compréhension, du non-jugement. Le changement attendu, éminemment individuel et personnalisé, est que la personne augmente son estime d'elle-même et se vive en développement, peu importe finalement qu'elle apprenne ou non à lire et à écrire.

Le courant comportementaliste (apprentissage, détection des troubles cognitifs, pathologie, troubles de comportement; travail sur les habiletés et les compétences). Ce courant, actuellement fort présent, est porté par les sciences de la psychologie et de l'éducation. Cette fois, le faible lecteur est perçu à travers ses troubles cognitifs d'apprentissage, de comportement. Il est dysfonctionnel et on en parle en termes de pathologie. Ces troubles représentent un problème personnel qu'il faut résoudre. Pour cela, il faut mettre en œuvre des stratégies de détection, de dépistage de la problématique. On utilisera alors des outils pour mieux cerner la nature du dysfonctionnement. Ensuite, ayant identifié les dysfonctions ou les risques de dysfonctions, on travaillera les apprentissages, les habiletés et les compétences par des renforcements, des apports de connaissances, des stratégies pédagogiques et cognitives. Le changement visé est individuel, comportemental et cognitif. Il s'agit de devenir fonctionnel.

Le courant systémique interactionniste (exclusion, marginalisation et processus d'étiquetage; travail sur les liens). Ce courant est plus contemporain (années 1970) et est marqué surtout par la sociologie et les sciences sociales. La personne faible lectrice est vue à travers ses interactions avec les autres et avec la société. On l'abordera le plus souvent comme une exclue, une marginale, victime d'un processus d'étiquetage social. Le travail à faire en est un sur le lien social : aider la personne à se lier socialement, lui proposer des ressources alternatives pour contrer ses difficultés en lecture et en écriture. On lui proposera de participer à des groupes, de rentrer dans des processus de citoyenneté, de lutter contre l'isolement, la pauvreté et l'exclusion. Le changement attendu est l'insertion des individus.

Le courant structurel (victime, abusé, exploité, dominé, trompé; travail sur les structures). Ce courant issu aussi des années 1970 est porteur du discours de Paulo Freire sur l'éducation populaire et la conscientisation. Les faibles lecteurs y sont vus comme des opprimés, dominés, exploités par une société qui abuse d'eux, les trompe pour mieux se développer. Ils sont des victimes des structures sociales d'oppression, au même titre que d'autres groupes minoritaires ou historiquement dominés (les étrangers, les Noirs, les femmes). L'association avec la pauvreté est très présente. Le travail doit être fait sur les structures pour les changer et sur les personnes en groupe et en mouvement pour les conscientiser à leur condition et ainsi leur offrir les outils

pour s'en sortir. La lecture et l'écriture font partie de ces outils nécessaires pour se battre à armes égales. Le changement visé est structurel et sociétal.

**Tableau 5 : Courants théoriques qui traversent les différentes lectures de la problématique des faibles lecteurs par les intervenants**

COURANTS THÉORIQUES	CADRE DE RÉFÉRENCE	REPRÉSENTATION DU FAIBLE LECTEUR	ANCRAGE DU CHANGEMENT	CHANGEMENT VISÉ
<b>Psychohumaniste</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psychosocial</li> <li>• Humaniste</li> </ul>	Carencé, honteux, isolé	Introspection  Lien de confiance	Changement individuel  Impact sur l'estime de soi
<b>Comportementaliste</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sciences de la psychologie</li> <li>• Psychopédagogie</li> <li>• Béhavioriste</li> </ul>	Dysfonctionnel, troubles cognitifs, d'apprentissage, de comportement	Détection, dépistage de la problématique  Apprentissages	Changement individuel, comportemental et cognitif  Devenir fonctionnel
<b>Systemique interactionniste</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociologie et sciences sociales</li> </ul>	En interaction avec les autres et avec la société, exclu, marginal, étiqueté	Travail sur le lien social	Changement systémique  Intégrer les individus
<b>Structurel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paolo Freire : éducation populaire et la conscientisation</li> <li>• Marxiste</li> </ul>	Opprimé, dominé, exploité	Travail pour changer les structures  Conscientiser les personnes	Changement structurel et sociétal  Société égalitaire

### 3.3 Trois types d'intervenants

Pour dessiner ces trois profils, nous représentons la société comme coupée en deux, une partie étant celle des faibles lecteurs, l'autre, celle du monde «normal» qui lit, écrit par besoin ou par plaisir. Comment se situent les intervenants rencontrés entre ces deux mondes? Quelles fonctions se donnent-ils? Utilisent-ils des outils particuliers? Quelle est leur vision de la lecture et de l'écriture et quelle place accordent-ils aux réseaux des faibles lecteurs?

*Les médiateurs ou clés de la médiacriture* - On les trouve dans tous les organismes, en première ou en deuxième ligne. Leur principale fonction est de servir d'intermédiaires entre les deux mondes sans s'impliquer complètement ni dans l'un ni dans l'autre. Leurs actions principales sont d'observer, d'identifier les faibles lecteurs, de les référer, de les orienter. Ils peuvent aussi, dans leur fonction d'intermédiaires, traduire au monde lettré les besoins identifiés dans le monde des faibles lecteurs. La question est pour eux objective et doit être

traitée par des experts. La lecture est nécessaire, mais elle est aussi un média parmi d'autres. En ce sens, elle n'est pas indispensable et une fois leur orientation faite, ils ne pousseront pas plus loin. Les effets pervers sont liés à l'objectivation quasi scientifique de la problématique, qui peut facilement être mise en statistique sans tenir compte des expériences diverses des personnes. Il peut alors y avoir une généralisation-rigidification de la problématique. Ces intervenants-médiateurs donnent peu de place aux réseaux naturels, si ce n'est pour y référer les individus ou pour assurer le relais dans la chaîne d'intervention quand ces réseaux sont fatigués. Les intervenants de type médiateur ne sont pas vus comme des supports et sont considérés comme faiblement en interaction avec le faible lecteur.

*Les traducteurs ou écrivains publics* — C'est sans doute le type d'intervenant le plus rencontré. Leur fonction est de traduire un monde vers l'autre (monde de l'écrit vers monde du non-écrit, et vice versa), de sorte que, comme traducteurs, ils sont très outillés. En fait, la traduction est, pour eux, le support idéal pour assurer l'accessibilité des faibles lecteurs au monde des lettrés.

*« Ils s'entraident beaucoup entre eux parce qu'ils savent qu'ils proviennent (...) À un moment donné, ils ont fait comme ça dans le chemin-là. Ils s'entraident entre eux, vraiment beaucoup. Beaucoup plus que nous autres. »*

*Professionnelle, entreprise de récupération*

Leurs outils sont variés, parfois originaux, parfois génériques. Ils vont des pictogrammes aux affiches, en passant par les couleurs, les modèles, les patrons. Ils utilisent le téléphone, l'ordinateur et l'image à la place et non en complément de l'écrit. L'oral est aussi mis de l'avant à la place de l'écrit, tout comme l'action ou la répétition. L'apprentissage de la lecture et de l'écrit n'est pas visualisé comme réaliste : la dualité entre les deux mondes est trop forte. Le traducteur préfère les stratégies alternatives qui permettent d'éviter ou de contourner les lectures inaccessibles. En fait, les traducteurs considèrent la communauté des faibles lecteurs comme une entité qu'ils ne visent pas à changer, pas plus qu'ils ne tenteraient de changer la communauté des sourds, par exemple. Pour communiquer avec leur clientèle de faibles lecteurs, ils apprennent donc d'autres langages que l'écrit. Ils se font alors les transmetteurs de la voix du monde des faibles lecteurs ou vice versa, leur traduisent une partie du monde lettré (les imprimés, etc.).

L'effet pervers de ce type d'intervention est l'infantilisation des populations. Bien que la nouvelle langue que l'on invente pour traduire l'écrit soit souvent beaucoup plus simple, pour ne pas dire simpliste, elle n'accueille pas de nuances et accepte peu de contradictions. De plus, ces modes d'intervention peuvent avoir pour effet d'empêcher le changement. Puisqu'on traduit un monde à l'autre, pourquoi faudrait-il le changer?

Enfin, contrairement aux médiateurs, les traducteurs font place aux réseaux naturels dans lesquels on trouve souvent des supports à la traduction. On va même y chercher d'autres traducteurs qui sont alors identifiés à des aidants naturels (les enfants pour les parents, le voisin, etc.).

*Les passeurs ou les professionnels de l'écrit* — Ce sont ceux qui accompagnent les faibles lecteurs d'un monde à l'autre. Au-delà de la traduction ou d'un service d'intermédiaire, les passeurs ont en commun une vision des ponts à établir entre les deux mondes et d'ouvertures possibles par les apprentissages qui peuvent être cognitifs, culturels ou sociaux. En fait, ils visent la transformation des faibles lecteurs en lecteurs normaux. Pour cela, ils peuvent se référer à des courants théoriques divers (cognitivistique ou structurel, par exemple).

Comme les traducteurs, les passeurs utilisent de nombreux supports et outils qui, toutefois, ne visent pas à remplacer mais à accompagner l'écrit, car les passeurs entretiennent le postulat qu'à un moment donné, le faible lecteur n'aura plus besoin de ces supports. Il en est de même pour l'oral, l'image ou l'ordinateur, qui sont présentés comme des vecteurs du passage à l'écrit et non comme des substituts. On trouve deux types de passeurs : le solidaire et l'expert.

*Le solidaire* — On le trouve surtout en éducation populaire. C'est un militant de l'écrit, de l'écrit comme apprentissage. Il a une vision structurelle, sociopolitique de la problématique. Pour lui, la lecture est la clé du pouvoir, à tout le moins de la citoyenneté. Il croit également que les réseaux font partie intégrante du passage à l'écrit; il se fait donc un devoir de les connaître et de travailler avec eux pour que les faibles lecteurs s'approprient leurs apprentissages. Ces derniers lui paraissent des moyens de conscientisation, qui ouvrent à la participation citoyenne dans la société.

*L'expert* — On le trouve davantage en éducation-formation. C'est un professionnel spécialisé dans l'écrit. Sa vision est généralement cognitive, parfois psychohumaniste. Pour lui, la lecture est indispensable pour une vie normale en société. Le passage à l'écrit est, pour lui, une affaire de pédagogie; ses outils sont donc scientifiquement validés (modèles, manuels, guides d'apprentissage, etc.). Enfin, pour réussir ce passage, le lien avec le faible lecteur est également nécessaire. Les réseaux sont, par conséquent, moins importants à ses yeux qu'à ceux de l'intervenant solidaire. L'expert travaille surtout avec le faible lecteur, qu'il conçoit comme isolé.

« D'après moi, les petits villages, à un moment donné, même en ville, les gens qui restent en région X, par exemple, ils vont avoir cette même problématique-là. En fait, c'est des gens de village. Ils vivent comme des gens qui vivent en banlieue, dans les petits villages. C'est-à-dire que dans le bloc, je ne veux pas faire de préjugés, mais par exemple, on prend à X, on a comme un bloc connu, c'est sur la 8<sup>e</sup> Avenue, ben le taux de faibles lecteurs et d'analphabètes, il est élevé là. On dirait qu'ils se sont tous ramassés là. Il y a toute une dynamique, puis ils s'entraident entre eux ».

*Professionnel en employabilité*



La surnormalisation constitue un effet pervers possible de l'intervention de passage. C'est la tendance à vouloir que tout le monde lise et écrive, communique de la même manière, sans laisser place à la créativité, ni à divers types de communications originaux, ni aux stratégies d'adaptation mises en œuvre par les faibles lecteurs eux-mêmes.

*« Tu vas souvent avoir des jeunes — ça c'est très drôle qui vont dire — quand ils veulent avoir comme un papier, il faut qu'ils donnent un papier parce qu'ils ont été absents, un papier qui remettent au directeur, ils se font chicaner par le directeur. Parce que le jeune rédige le papier pour que sa mère signe en bas, parce que sa mère elle ne l'écrira pas le papier, elle n'est pas assez confiante pour écrire. Là le jeune écrit puis là le directeur dit: "Tu as copié, c'est ton écriture!" Le jeune n'ose pas dire que sa mère ne sait pas écrire ou qu'elle n'est pas capable de le faire. Elle a juste signé le document. »*

*Intervenant Maison des jeunes*

**Tableau 6 : Profils d'intervenants : «du monde des faibles lecteurs au monde des lecteurs»**

Figure d'intervenant	Vision du rapport entre les deux mondes et changements attendus	Fonction	Action et outils	Vision de la lecture et écriture	Place des réseaux	Effets pervers
<b>Les médiateurs les clés de la médiacriture</b>	Deux mondes en interface Changement individuel	Intermédiaire entre les deux mondes	Observer Identifier Référer Orienter	Nécessaire mais non indispensable	Peu de place aux réseaux naturels	Objectivation Généralisation
<b>Les traducteurs les écrivains publics</b>	Deux mondes distincts Accessibilité aux services Pas de changement	Traduire un monde pour l'autre	Pictogrammes Couleurs Modèles Stratégies de substitution à la lecture et écriture	Inaccessible Stratégies alternatives	Place aux réseaux naturels	Infantilisation Simplification des messages Dépendance aux outils
<b>Les passeurs les professionnels de l'écrit</b> <i>« Le solidaire » « L'expert »</i>	Deux mondes en rapport de force Vision structurelle du changement Vision cognitive, psychohumaniste	Accompagner d'un monde à l'autre	Création de supports, d'outils d'accompagnement de la lecture et écriture Éducation et organisation	Clé du pouvoir, de la citoyenneté Indispensable	Intégration des réseaux Les réseaux sont moins importants	Surnormalisation <i>«tout le monde doit lire et écrire »</i>

Cette vision bipolaire de deux mondes distincts est fortement questionnée par ce que les faibles lecteurs nous ont livré de leurs rapports à la lecture et à l'écriture. C'est ce que nous verrons dans le chapitre suivant.



## 4. PERSPECTIVE DES FAIBLES LECTEURS

La deuxième année de la recherche (2000-2001) a été consacrée aux faibles lecteurs. Nous avons mené 104 entrevues auprès de jeunes, d'adultes en difficultés socioéconomiques et de personnes ayant des problèmes de santé mentale. Dans le cadre d'entrevues individuelles et semi-directives, chacun a raconté la place de la lecture et de l'écriture dans sa vie, dans sa famille et dans ses réseaux. Ces personnes ont également décrit les stratégies mises en place pour surmonter leurs difficultés en lecture et écriture. Contrairement aux appréhensions des intervenants à propos des réserves des faibles lecteurs à témoigner de leur expérience, la réceptivité a été très bonne et le contact informel et individuel avec ces personnes a été notre stratégie de recrutement la plus efficace.

Mais qu'avons-nous donc découvert durant cette année où une centaine de personnes ont été rencontrées? Les faibles lecteurs ont montré qu'ils ont des pratiques de lecture et d'écriture originales et marginales. L'intensité de ces pratiques est directement liée à des périodes de leur vie. Elles se déploient dans des espaces plutôt informels. Non seulement ils possèdent des livres, mais ils en parlent avec fierté. Ces pratiques ont du sens, elles remplissent une fonction et elles inscrivent ces personnes dans un processus de développement personnel, de normalisation et de production d'histoires. L'appropriation de la lecture et de l'écriture se fait de manière individuelle mais aussi collective. Le réseau des faibles lecteurs est ainsi composé de lecteurs. On y échange des livres, on en discute et on y développe des stratégies de lecture et écriture. Enfin, dans ces réseaux des figures de référence peuvent changer leur rapport à la lecture et à l'écriture.

Les résultats de l'analyse de ces entrevues ont été présentés lors du forum du 30 novembre 2001 à la Bibliothèque Éva-Sénécal de la ville de Sherbrooke. Des représentants de différents milieux professionnels étaient présents. Pour présenter nos résultats à la population sherbrookoise, nous avons préparé une exposition sur les pratiques de lecture et d'écriture des faibles lecteurs. Inaugurée lors du forum et intitulée «Et pourtant ils lisent et ils écrivent», cette exposition voulait démontrer l'importance de la lecture dans la vie de ceux qui ont de la difficulté à lire et à écrire. Cette exposition suscitait une interrogation sur la place de la lecture et de l'écriture dans nos existences.

*« Vous autres,  
vous pensez  
qu'on a de la  
misère et tout,  
que c'est  
niaiseux ce qu'on  
lit, mais nous on  
a ben du fun  
quand même à se  
lire l'horoscope  
le matin avec  
l'équipe de  
travail. »*

*Chantal*

Cette exposition comporte trois sections. La première qui s'intitule « On dit que » et « ils nous ont dit que » est composée d'extraits qui sont tirés d'entrevues. Ils remettent en question plusieurs préjugés concernant les faibles lecteurs et leurs difficultés en lecture et écriture, qui s'expliqueraient par la paresse, l'absence d'intérêt, la mauvaise influence des parents, etc. La deuxième section « Les livres de leur vie » contient des livres qui ont été identifiés par les faibles lecteurs comme des références dans leur existence. Certains ont accompagné des moments importants de leur vie en leur permettant de transformer leur façon de faire et de voir. La série d'objets hétéroclites, « Ces écrits de notre quotidien », nous montre ces objets de la vie quotidienne qui portent un message écrit.

#### 4.1 Que nous ont-ils dit?

Nos analyses des entrevues nous ont permis de dégager un portrait des pratiques et des représentations de la lecture chez les faibles lecteurs. Dans la présente section, nous reprenons les présentations de la conférence du forum 2001. Nous y trouvons une description des types d'écrits auxquels ils réfèrent, une exploration du vocabulaire pour parler de la lecture et de l'écriture, un portrait des fonctions et des appropriations de la lecture et de l'écriture pour finalement conclure sur les dimensions familiales et collectives de ces pratiques.

Les faibles lecteurs utilisent l'écrit dans leur vie quotidienne. Nous avons regroupé les écrits dont ils nous ont parlé en trois types : l'écrit privé, l'écrit public et l'écrit public-esthétique. Chacun de ces types repose sur des supports, se développe dans des espaces et se pratique dans des temps différents.

L'écrit privé correspond, par exemple, à la correspondance amoureuse, aux livres qu'on reçoit en héritage, aux recettes, aux menus et au journal personnel. C'est à l'intérieur de la maison et dans des espaces publics plus intimes que se développe cette pratique que l'on peut souvent associer à un travail de réflexion sur

*« J'ai jamais aimé ça écrire. Depuis que je suis en prison, avec ma blonde, on s'écrit. J'écris sur du papier à lettre, je les garde toutes. J'ai une petite valise exprès pour ça dans ma cellule [...] j'ai un calendrier sur lequel je note toujours des rendez-vous, des visites, les dates que j'ai envoyé mes lettres, les dates que je les reçois. Des choses de même. Des choses qui sont pratiques pour moi comme quand j'appelle ma blonde : « je t'ai malé une lettre hier ». Bon, je vais le marquer sur le calendrier. Si je n'ai pas reçu la lettre dans 4 ou 5 jours. Je vais m'informer pour savoir comment ça se fait. »*  
Yves

soi. Ce type d'écrit s'inscrit souvent dans des transitions et des passages qui marquent des moments tournants du cycle de vie personnel, familial ou professionnel.

Dans le cas de l'écrit public, le document écrit est un objet d'échange qu'il faut faire circuler. Il s'agit alors de journaux, de feuillets d'informations, essentiellement de documents ayant un caractère officiel. On le trouve dans des espaces comme les soupes populaires ou divers organismes communautaires, au cœur de la vie collective et communautaire.

L'écrit public-esthétique est celui des *tags* et des graffitis effectués surtout par les jeunes, dans divers endroits de la ville : la rue, les murs, les stationnements, les infrastructures routières. Se conjuguent ici des finalités de création et d'expression politique, cette forme artistique marginale étant une prise de parole notamment par des jeunes qui trouvent plus difficilement d'autres places dans la cité.

*Les mots pour parler de la lecture et de l'écriture*

Il est apparu au cours des entretiens que l'idée que se font les faibles lecteurs de la lecture et de l'écriture varie passablement. Afin de catégoriser et de mieux comprendre ces représentations, nous avons effectué une analyse des mots utilisés par les personnes rencontrées pour parler de la lecture et de l'écriture. Cette analyse lexicométrique a porté sur 1451 énoncés où il est fait mention, par les personnes interviewées, de lecture et d'écriture. Elle a fait ressortir trois grandes classes d'énoncés qui permettent de tracer le portrait d'autant de grandes tendances dans les représentations : l'école et les difficultés de l'écrit, la lecture passion et la lecture spirituelle pour s'en sortir.

**Tableau 7 : Les mots pour parler d'écriture et de lecture**

Noms et adjectifs	Verbes	Utilisés surtout par...	Domaine sémantique
Lecteur, passion, plaisir, roman, bulle, curieux, découverte, journal	Adorer, dévorer, aimer, lire	Femmes Personnes de 17 à 49 ans Personnes en emploi Formation secondaire trois	PASSION
Capable, difficulté, devoir, école, misère, parent, professeur, papier	Se débrouiller, demander, dire, expliquer, montrer, savoir, enseigner	Personnes de plus de 50 ans Sans emploi et retraités Scolarité primaire	ÉDUCATION/DIFFICULTÉS
Deuil, prière, projet, seul, alcool	Boire, cheminer, consommer, droguer, jeter, mémoriser, recommencer, vendre	Homme Personnes de 30 à 49 ans Secondaire quatre ou cinq non terminé	SPIRITUALITÉ/S'EN SORTIR

### ***L'école et les difficultés de l'écrit***

La première classe regroupe un peu plus des deux-tiers des énoncés analysés soit 69 %. Elle est fortement liée au milieu scolaire et aux difficultés. Les noms et adjectifs *capable, devoir, difficulté, école, misère, parent, professeur, papier* sont typiques de cette classe comme le sont les verbes *se débrouiller, demander, dire, enseigner, expliquer, montrer* et *savoir*. Aucun mot directement associé à l'action de lire n'est typique de ce groupe; tout au plus y trouve-t-on des allusions sommaires au support de l'écrit avec les mots *papier* et *feuille* de même qu'au verbe *écrire*. Les passages qui contiennent ces mots font donc état d'une représentation ardue et pénible du rapport à l'écrit qui met un fort accent sur la production – écrire – dans un contexte scolaire. Cette classe d'énoncés est particulièrement associée aux personnes âgées de 50 ans et plus, aux personnes sans emploi et aux retraitées et au niveau de scolarité primaire. Aucun genre n'est associé à cette classe.

### ***La lecture passion***

La seconde classe regroupe des mots principalement associés au plaisir de la lecture et comprend 20 % des énoncés analysés. Les noms et adjectifs typiques de cette classe sont *bulle, chevet, curieux, découverte, journal, lecture, livre, lecteur, passion, plaisir, revue* et *roman*. On y trouve aussi les verbes *adorer, aimer, dévorer* et *lire*. Le rapport à l'écrit représenté ici est donc ludique, intime, positif et plus axé sur la lecture que sur l'écriture. Elle est associée au producteur autre et officiel, l'*écrivain*, et déborde aussi dans le champ culturel plus général pour parler de *télévision* et de *film*. Ce sont les femmes, les personnes âgées entre 17 et 49 ans, les personnes en emploi ou en formation et celles avec une scolarité de troisième secondaire qui se trouvent typiquement associées à cette classe de représentations.

### ***La relecture spirituelle pour s'en sortir***

La dernière classe regroupe 11 % des énoncés et elle est principalement associée à la toxicomanie et à la spiritualité.

*L'année que je me suis séparé... À ce moment-là, j'étais dans l'assurance et j'ai tout laissé. Je faisais du mouvement et c'est là qu'une certaine forme de spiritualité a commencé à entrer en moi et une certaine forme de lecture.*

Cette analyse nous permet une première incursion dans l'univers des représentations de la lecture et de l'écriture chez nos faibles lecteurs. On y saisit une diversité de représentations qui interroge l'obsession sociale qui consiste à promouvoir un rapport logique et rationnel à l'écrit comme source d'information et de

formation. Dans la section suivante, nous explorons les diverses appropriations de l'écrit chez les faibles lecteurs qui s'éloignent de cette vision logique de l'écriture.

#### 4.2 À quoi ça sert de lire et d'écrire ? Des appropriations et des fonctions diversifiées

Notre recherche vise à saisir les sens donnés à la lecture et à l'écriture par ceux dont on croit, à tort, qu'ils les sortent de leur vie parce que n'en possédant pas le savoir scolaire ou instrumental. Pour mieux saisir quels sont leurs rapports à la lecture et écriture, nous proposons

« Honte, pourquoi? J'ai de la misère à lire et à écrire, c'est tout. Y'en a qui ont d'autres problèmes, qui sont alcooliques je sais pas moi. J'ai juste de la misère, c'est tout. »

Marcel

d'abord d'identifier comment, selon leurs discours, lecture et écriture ont une signification sociale sans les limiter au domaine cognitif. Nous avons identifié trois formes d'appropriation de la lecture et de l'écriture chez les faibles lecteurs qui correspondent à des fonctions centrales du point de vue des faibles lecteurs. Ces appropriations ne sont pas mutuellement exclusives, elles peuvent cohabiter chez une même personne ou encore marquer de manière différentielle diverses étapes d'une trajectoire de vie. Elles se développent souvent dans un rapport familial ou collectif à la lecture.

**Tableau 8 : Humanisation, lire et écrire pour être et être avec**

<b>Normes d'appropriation</b>	<b>Fonctions</b>	<b>Processus</b>	<b>Finalités</b>
<b>HUMANISATION</b> <i>Lire et écrire pour être et être avec</i>	ONTOLOGIQUE (fonctions secondaires) Spirituelle Éducative Relationnelle  <b>Socialisation</b>	Points tournants Introspection/Extériorisation  <b>Développement personnel</b>	Connaissance de soi et des autres Être en lien Rapport aux autres
<b>INCLUSION</b> <i>Lire et écrire pour prendre sa place</i>	INSTRUMENTALE (fonctions secondaires) Éducative Relationnelle  <b>Participation sociale</b>	Polarisation Intégration/ Exclusion  <b>Normalisation</b>	Reconnaissance sociale Promotion
<b>AFFIRMATION</b> <i>Lire et écrire pour laisser ses traces</i>	RELATIONNELLE (fonctions secondaires) Ludique Éducative Symbolique	Continuité Appartenance/Différence  <b>Production d'histoires</b>	Appartenance Repères Transmission

De manière surprenante pour des personnes qu'on pourrait croire fort éloignées de ce domaine, du fait de leurs manques de savoir ou de leur désintérêt, la lecture et écriture présente pour plusieurs un sens ontologique reposant sur l'identité et l'être. Les stratégies de lecture et écriture sont individuelles (par exemple, on écrit pour soi dans l'intimité de sa chambre ou on lit pour soi de manière répétitive un passage de *La Bible* ou un livre qui a marqué sa trajectoire) ou collectives (on se prête entre proches un ouvrage marquant de l'histoire individuelle) mais donnent et prennent sens dans la mémoire familiale et celle du réseau. C'est ainsi que plusieurs personnes effectuent durant l'entrevue un rappel des correspondances amoureuses ou des correspondances marquantes de leur trajectoire. Certains livres sont transmis comme héritage familial, parfois même en sautant une génération comme dans ce cas d'une mère ne sachant pas lire qui garde précieusement

*« Oui, c'est important savoir lire parce qu'avec la lecture tu peux faire beaucoup de choses. Quand tu ne sais pas lire, c'est comme un handicap pour plein d'affaires.*

*« Pour te trouver un emploi, pour ton épicerie, pour ton budget, pour vivre en logement, je trouve que c'est un handicap quand tu ne sais pas lire parce que tu achètes un produit pour nettoyer quelque chose, il faut que tu saches lire à quoi ça sert. »*

*Madame Gosselin*

pour ses enfants, lorsqu'ils seront grands, les encyclopédies transmises par sa propre mère et dont elle regarde parfois les images avec son conjoint.

Certains écrits représentent une mémoire familiale. Il peut s'agir d'écrits originaux ou recopiés : on pense ainsi aux menus ou faire-part de mariage ou de naissance, mais aussi à des pensées recopiées pour ses enfants par une mère qui fait alors bien attention de ne pas faire de fautes d'orthographe. Les recettes de cuisine recopiées ou découpées dessinent aussi cette mémoire familiale. Le journal personnel est souvent identifié comme trace ontologique, mais aussi relationnelle puisqu'on y discute de ses liens et de ses relations. Les moments où ce journal est débuté, interrompu, recommencé est le plus souvent lié à l'histoire individuelle et familiale : rupture ou naissance. Plus encore ces écrits ou ces traces de lecture sont le fait souvent de lecteurs non reconnus sur le plan scolaire.

Léonard, 66 ans, actuellement à la retraite, ne sait pas écrire et il a déjà essayé de retourner à l'école pour apprendre à lire. Il se pratique en recopiant des mots dans des journaux, ou en découpant des extraits qui illustrent des images d'oiseaux qu'il aime beaucoup. Le livre qui l'a marqué est celui d'une chanteuse parce qu'il a un lien de parenté avec elle.

*Ça fait longtemps. Ça fait au dessus de quarante ans que j'ai ça. C'est parce que la chanteuse, c'est parent avec nous autres ça.*

Marc, 38 ans, a réussi à sortir de sa dépendance aux drogues. Le livre occupe une place très importante car il lui a servi de support dans sa décision de changement. Ce sont des livres qu'on lui a conseillés dans les groupes de fraternité qu'il a fréquentés. Ces livres l'aident à se connaître, « ses qualités, ses défauts ce que l'on a bien de la misère à réaliser ».



*C'est un livre qui m'a aidé à faire le ménage en dedans de moi. Je l'ai refait avec le même livre, il y a quatre ans, j'ai reculé à ce moment-là de 34 ans en arrière, j'ai gratté le fond de la poubelle. J'aime beaucoup ces livres-là, « Le plus grand miracle du monde », je ne sais pas si tu connais?*

Ginette, 30 ans, nous parle longuement du livre *Christiane F, 13 ans, droguée, prostituée*, qui a marqué sa trajectoire parce qu'elle l'a lu adolescente alors qu'elle-même vivait des situations de marginalisation proches de son héroïne. Non seulement elle l'a lu et relu. Mais, plus encore, elle l'a fait lire à des amis et membres de sa famille, comme pour expliquer ce qu'elle ne pouvait leur dire. Devant nous aussi elle le conseille à une copine en difficulté qui assiste à l'entrevue. La marque laissée par ce livre est si forte, même après 15 ans, que Ginette explique que si elle veut bien lire et écrire, ce serait justement pour écrire sa vie, laisser un témoignage comme celui-là qui pourrait marquer d'autres jeunes, d'autres trajectoires. Nombreux sont d'ailleurs les faibles lecteurs rencontrés qui caressent le projet d'écrire un jour leur propre histoire, comme témoignage et pour aider les autres.

### ***L'inclusion, lire et écrire pour prendre sa place***

Ces pratiques de lecture et d'écriture prennent aussi un sens instrumental renvoyant à la communication et à l'insertion sociale. On parle alors d'entraide, de référence informelle et parfois quasi spécialisée. Pour les lettres d'impôts, on s'adressera à tel ami, qui s'y connaît, alors que pour remplir un formulaire, on verra sa sœur. Le support peut être vertical (la demande aux parents qui s'y connaissent ou aux enfants plus scolarisés) mais aussi horizontal (la révision linguistique par une amie). Dans cette fonction instrumentale, il y a une forte circularité des écrits, des lectures et des informations, des pratiques collectives, etc. Tous les réseaux informels peuvent alors être mobilisés, soit par une personne clé, soit par plusieurs membres, dans l'entraide instrumentale.

Nicole est très autonome : elle connaît bien les services et les ressources de la ville. Elle vit seule et s'offre des balades en autobus tout en discutant avec ses amis les chauffeurs d'autobus qui la connaissent très bien. Ainsi, c'est devenu une habitude, ils lui lisent ses lettres et l'aident à comprendre et à composer les réponses.

Depuis son accident de travail, Jacques, 45 ans, a décidé de s'impliquer pour défendre la cause des accidentés. L'intérêt pour la lecture a pris sa source à l'intérieur des réseaux qu'il côtoie.

*Un moment donné, j'étais membre d'une association des personnes célibataires et je dirais que beaucoup étaient des lecteurs importants. J'avais des amis dans cette association qui lisaient beaucoup et souvent ils me suggéraient des livres. Il m'est donc arrivé de lire des livres que l'on m'avait prêtés. Il fallait que ces livres traitent de psychologie, spirituel un peu, la recherche des valeurs.*

Nous avons été surpris aussi de constater combien certains lieux sont propices à une lecture collective

*« Je sais reconnaître mon nom et mon prénom. Rendu à mon âge, 62 ans, y a plus grand-chose à faire. J'achète La Tribune et je lis les gros titres. Je découpe les passages qui parlent des oiseaux. J'aime ça les oiseaux. Je les colle dans mon album, tu veux-tu le voir? Je les montre à mon ami Serge et Mme Tremblay, eux autres ils lisent très bien. Ça fait au dessus de 40 ans aussi que je l'ai ce livre sur la chanteuse Bolduc. C'est parce que Bolduc, c'est de la parenté avec nous autres ça. »*

*Jean Tremblay*

ou circulaire. Une soupe populaire est ainsi un lieu où, par petits groupes et en s'entraînant, on lit ensemble les gros titres des journaux, les petites annonces et où, plus encore, on échange les coupons-rabais, les recettes de cuisine et certains messages fonctionnels écrits (liste de produits utiles pour tel bricolage, par exemple). On y écrit aussi collectivement des pétitions, des lettres pour les uns ou les autres, etc.

### ***L'affirmation, lire et écrire pour laisser ses traces***

Nous avons aussi repéré une appropriation centrée sur l'affirmation où les fonctions relationnelles sont centrales. Les pratiques de lecture et d'écriture renvoient au plaisir individuel, collectif, ludique, artistique ou social, dans lequel la lecture ou l'écriture marque des temps et des espaces de jeu, d'amusement, de plaisir : manger de tel livre; lire et relire pour le plaisir; le jeu des graffitis et des dessins faits pour soi, des poésies et des textes que l'on garde comme souvenir. La famille et les réseaux peuvent alors jouer le rôle d'équipiers dans le jeu, de lecteurs extérieurs de l'art ou encore de figures épicuriennes marquantes. Ce sens conjugue la mémoire et le quotidien, l'identitaire et le social.

Les tags et les graffitis effectués surtout par les jeunes, dans des endroits visibles de la ville, entrent bien sûr dans cette catégorie où la création est plaisir. Ainsi, David, 17 ans, est à la rue depuis une année. Il n'aime pas écrire, il fait beaucoup de fautes d'orthographe et écrit aux sons. Mais écrire sur les murs ne lui pose pas de problème, plus encore, c'est son plaisir.

*Sur un mur, c'est un gros papier géant. Ce qu'on marque dessus, c'est plein de monde qui vont le voir. C'est plus simple publier un mur qu'un papier.*

Les écrits collectifs de la soupe populaire présentent aussi ce caractère ludique et parfois artistique. On y écrit des blagues qu'on emmène chez-soi; on y recopie des extraits de poèmes ou de pensées qu'on garde dans son portefeuille ou qu'on affiche sur son réfrigérateur. L'écriture stylisée, proche de la calligraphie, celle qu'on trouve dans ces soupes populaires ou dans les foyers religieux pour itinérants vient insister sur ce sens artistique : ce n'est pas tant le contenu qui importe que la création artistique du support ou de l'écriture. Les lecteurs extérieurs sont alors fort importants puisqu'ils sont ceux qui légitiment l'écrit en renforçant le plaisir : il en

*« Quelqu'un qui sait lire et écrire, c'est quelqu'un qui peut faire un avocat, un médecin. Mon fils, il aurait pu faire un Premier ministre. »  
Chantal*

est ainsi pour ce monsieur de 54 ans qui possède un carnet de pensées du jour (*Celui qui peut sourire lorsqu'on l'a volé, vole lui-même quelque chose à son voleur*) qu'il complète régulièrement dans le projet d'écrire ensuite un livre qui circulerait dans ses réseaux et témoignerait de sa trajectoire et de son quotidien. Les règles de grammaire et d'orthographe perdent alors de leur importance, la norme, c'est la création personnelle et le plaisir des yeux ou des sons. Et ce plaisir est alors partagé avec le réseau informel.

Il en est de même dans la recherche des cartes de fête et surtout des messages dont elles sont porteuses : non seulement elles sont porteuses de relation, mais elles sont aussi des vecteurs ludiques de création. Ainsi, Ginette insiste sur le choix personnalisé qu'elle effectue de ces cartes selon les personnes auxquelles elle les envoie : « il faut que le message ça leur colle exactement et que ça me colle aussi. Je passe beaucoup de temps à les chercher : c'est différent pour chacun, ce choix, c'est ma touche personnelle ».

### 4.3 La lecture et l'écriture : des pratiques individuelles?

L'un des moyens que nous avons privilégié pour rendre compte de la place de la famille et des réseaux est de s'intéresser aux figures de lecteurs et d'écrivains qui s'y trouvent tantôt avec une connotation positive, parfois de manière négative (comme contre

*« Je fais encore beaucoup de fautes. L'école j'ai lâché à 12 ans pour travailler. J'écris, mais c'est plein de fautes. Quand j'ai des dictionnaires et grammaires, je suis capable de me corriger. Depuis que je suis tout petit, j'ai appris à être dur, autodidacte, dans l'écriture et pour mes corrections. J'avais au-dessus de 175 \$ de dictionnaires, j'ai vendu tout cela pour 15 \$ et je me suis acheté de la bière. Je traînais tous mes livres avant, j'avais plus de 400 pages d'écrits et j'ai tout jeté cela dans un bac. J'étais tanné de traîner mes écritures. Cela représentait trois ans de ma vie. »*

*Yves*

modèle, par exemple). Pour en rendre compte, nous avons d'abord exploré les entrevues auprès des faibles lecteurs pour y identifier trois formes d'ancrages de ces figures dans les pratiques de lecture et d'écriture.

#### ***Compétences et expertises des personnes proches***

Dans le premier cas, il s'agit des membres de la famille qui ont des compétences particulières en lecture et écriture, compétences que les faibles lecteurs peuvent solliciter dans diverses circonstances liées au quotidien ou plus globalement s'inscrivant dans leur trajectoire et leur histoire. Ce recours aux compétences familiales se traduit par une forme de spécialisation des expertises : certains seraient particulièrement habiles dans la rédaction de lettres administratives, d'autres dans les fonctions juridiques ou encore liées à des aptitudes en grammaire et en orthographe.

Pour Jacques, 45 ans, l'écriture est une pratique associée à une obligation, lorsqu'il doit écrire une lettre au bureau de chômage pour expliquer sa situation ou encore à la compagnie d'électricité qui lui demande de prendre une entente pour payer ses dettes.

*Je suis forcé par les choses à écrire comme des fois, j'écris les lettres. Toutefois, je vais réaliser un brouillon et ensuite je vais voir quelqu'un pour la faire corriger. (...) Souvent cela va être ma mère ou une de mes sœurs.*

Ce sont souvent des femmes qu'on sollicite dans ces contextes, elles semblent plus naturellement compétentes dans ce rapport à l'écrit.

Le réseau de proximité est aussi sollicité dans le même contexte. Marcel, 55 ans, ne sait ni lire ni écrire. Il a appris à fonctionner avec l'aide des autres ou en développant des stratégies de mémorisation. Le prêtre de sa paroisse fait en quelque sorte office d'écrivain public qui s'occupe de toutes ses petites affaires administratives. Ces interventions lui permettent d'ailleurs de négocier avec les services publics certains avantages. Ce ne sont pas uniquement les compétences en lecture et écriture qui sont sollicitées. Par exemple, Anne, 38 ans, a dû écrire des lettres lors des procédures de divorce qu'elle a entreprises. Elle a fait appel à sa mère qui n'est pas nécessairement meilleure en rédaction, mais en quelque sorte pour faire équipe, parce qu'ensemble ça va mieux pour écrire et pour organiser sa pensée.

*Ma mère je lui demandais. Bien, je n'ai pas assez confiance en moi. Quand je suis toute seule, je suis capable, je m'arrange. Je fais des fautes mais coudonc, j'écris ce que je pense. Des fois je vais recommencer, je mets le papier là et je recommence [...] quand je suis avec ma mère, je lui demande de m'aider, elle a de la misère elle aussi, mais on met nos deux idées ensemble.*

En plus des compétences plus classiques, nous observons des compétences relationnelles, de mobilisation, de motivation et de solidarité qui, aux dires de plusieurs des faibles lecteurs que nous avons rencontrés, sont souvent plus importantes et prioritaires à leurs yeux.

### ***Oppositions et mythes pour définir et situer les figures***

Nous avons remarqué que les références à des figures fortes se faisaient souvent en mettant en relief des oppositions, un peu comme si les figures devaient être définies en tension avec d'autres figures, qui sont souvent des figures de non-lecteurs. Ce processus de différenciation introduit souvent une représentation du

monde où la lecture occupe une place dans un univers émotif, féminin, intellectuel en opposition à un univers pragmatique, masculin et manuel. Il ne s'agit pas d'une sous culture que l'on pourrait associer aux genres, ce sont en fait ce qu'on pourrait appeler des tendances fondamentales, auxquelles les faibles lecteurs adhèrent ou pas.

Dominique, 44 ans, élevée à la ferme, nous raconte que les filles étudiaient contrairement aux gars qui devaient travailler. Dans cet environnement, la lecture et l'écriture n'étaient pas valorisées parce qu'on n'y voyait pas vraiment d'utilité pour vivre et s'occuper de la ferme que les garçons reprendraient sûrement un jour. Dominique s'identifiait plus à cet univers agricole qu'au monde des livres, ce qui explique ses difficultés scolaires et son manque d'intérêt pour les études. Elle deviendra agricultrice, s'intégrant à l'univers des hommes et y trouvant une place, en n'ayant pas besoin de l'écriture ni de la lecture. On trouvera dans les entrevues d'autres oppositions entre les lectrices et les hommes forts, les mères écrivaines et les pères faibles lecteurs/pourvoyeurs, les enfants savants lecteurs et les parents faibles lecteurs.

*«Pour moi c'est dur de lire c'est sûr et la lecture pour ma fille je trouve ça important. Mais je la trouve pas pire parce qu'on va sur le chemin, elle voit quelque chose et elle va le lire. Ou on écoute un film et elle va lire des affaires tu sais. Mon plus petit, il ne sait pas lire encore mais j'essaie...Tu sais, je lui en parle que c'est important de savoir lire. Que c'est très important. Je leur dis moi je n'ai pas eu la chance de continuer, j'ai simplement un secondaire I, mais vous vous êtes capable.»*

*Marie-Josée*

Les figures fortes de lecteur ou d'anti-lecteur occupent les rôles principaux dans ce que nous pourrions appeler les mythes familiaux de lecture et d'écriture. En fait, nombreux sont les fragments de l'histoire familiale qui se structurent autour des pratiques de lecture et d'écriture. Les livres et les écrits peuvent constituer un support important de l'histoire familiale. Certaines pratiques étonnent, elles s'inscrivent dans la mémoire familiale et ont une fonction de marqueurs identitaires. C'est le cas par exemple des images des hyper lecteurs, ces gens qui lisent sans cesse, comme si c'était leur seule raison de vivre. Jacques, 53 ans, a grandi dans un milieu très pieux où les oncles et les tantes pratiquaient.

*J'ai une de mes sœurs, elle est une lectrice. Elle est une grande liseuse. Elle va avoir tellement de livres qu'à un moment donné, elle va en donner 300. Puis 5, 6 ans après, ça va être à refaire, elle va en redonner 300 ou 400. [...] Toujours le phénomène de lecture, elle c'est une lectrice, des murs de 300, 400 livres à tout bout de champ. Il y en a toujours eu.*

À travers ces mythes, ce sont aussi des histoires sur des écrits marquants, des records de livres lus ou encore des pratiques associées à une certaine sagesse de nature expérientielle ou spirituelle qui sont présentées.

## ***La lecture c'est moi, la lecture c'est les autres : intériorité et extériorité***

L'analyse des rôles attribués par les faibles lecteurs à ces figures de lecteurs permet de saisir le statut qu'ils se donnent comme personne dans des pratiques de lecture et d'écriture. Ce statut apparaît parfois dans un rapport d'extériorité lorsqu'il s'organise autour des figures vues comme des personnes aidantes ou encore comme figures mythiques. C'est le cas de Robert qui admire beaucoup sa mère qui sait lire et écrire. Elle est une source d'information importante et essentielle à son existence, tant pour se débrouiller au quotidien que dans des occasions plus exceptionnelles (par exemple, lorsqu'il a eu des problèmes de santé). Toutefois, il dit que la lecture ce n'est pas pour lui, que c'est fini, terminé et qu'il se débrouille sans savoir.

À l'inverse, dans certains cas, les figures mythiques s'inscrivent plus dans un rapport personnel à la lecture comme modèle à suivre ou à donner à ses enfants. C'est le cas de Sylvain, 49 ans, qui a de la difficulté à écrire et, pourtant, il écrit des chansons qu'il fait corriger par sa meilleure amie qui est très bonne en orthographe.

*Ça me prend du temps, puis je ne fais pas des belles pages centrées comme une secrétaire. Mais je me débrouille. Je demande à d'autres personnes de corriger mes fautes de mon manuscrit. La personne à qui j'ai prêté ma machine à écrire, je lui ai demandé de corriger mes fautes. Puis on a regardé dans le dictionnaire aussi un peu. C'est ça, j'arrive chez elle pour taper mes chansons, puis là, je lui ai demandé de corriger mes fautes avant parce que je voulais pas faire de fautes sur mes chansons tapées à la dactylo. C'est ça, elle a corrigé ce qu'elle avait trouvé. Quand elle n'était pas sûre elle-même, on regardait dans le dictionnaire.*

Simone, 80 ans, épouse d'un comédien, a repris contact avec la lecture à la suite du travail de son mari :

*Mon mari était dans le théâtre. En me mariant, un an après, il a commencé à faire du théâtre. Fait que tout ça, j'ai commencé à lire le journal, puis c'est là... c'est ça qui a déclenché. Il y avait des articles sur lui. Je voulais les lire.*

### ***Trois types de figures familiales***

Cette présentation des trois ancrages de la lecture et de l'écriture nous permet d'identifier des figures (familiales ou de réseau) qui s'inscrivent de manière différenciée dans les trajectoires et le quotidien : les figures mythiques, les figures charnières et les figures identificatoires.

**Tableau 9 : Figures mythiques, charnières et identificatoires**

<b>FIGURES</b>	<b>LEUR PLACE</b>	<b>DES PERSONNES ...</b>	<b>DES PERSONNES ...</b>
<b>MYTHIQUES</b>	Repères dans l'histoire et la mémoire	Pour qui écriture et lecture sont au cœur de l'existence	Pour qui la lecture et l'écriture sont inutiles
<b>CHARNIÈRES</b>	Liée à un moment clé de la trajectoire; transformation des manières de voir les choses et d'agir	Qui se servent de la lecture et de l'écriture pour changer choses	Qui n'associent pas le processus de changement à la lecture et à l'écriture
<b>IDENTIFICATOIRES</b>	Compétences pratiques au quotidien, modèles	Dont les compétences en lecture et écriture sont un moyen de faire des choses : s'occuper des enfants.	Qui ont développé des stratégies d'évitement

La figure mythique, pour qui la lecture et l'écriture occupaient une place importante, marque l'histoire et la mémoire des personnes et des familles. Ce ne sont pas tant les habiletés et les compétences grammaticales qui sont mises de l'avant, que la capacité d'inscrire la lecture et l'écriture au cœur de son quotidien et de sa vie, d'y recourir facilement et de ne pas pouvoir s'en passer. On pourrait parler ici d'une certaine forme de performance liée à la centralité de la lecture et de l'écriture dans la vie de ces personnes. On trouve donc ici, la tante Fernande, véritable bibliothèque mobile qui était toujours là pour raconter des histoires fantastiques, pour informer sur des événements politiques ou encore pour révéler certains secrets de la vie des vedettes et des journaux. Et souvent, ce qui étonne le plus, c'est qu'elle avait tout pris ça dans des livres et dans des journaux. Cette figure mythique traduit une inscription spécifique dans le réseau de parenté par la place accordée à la lecture et à l'écriture. Antoine, par ailleurs, nous raconte l'histoire de son frère Henri devenu curé et ensuite professeur après avoir quitté la prêtrise pour se marier : il a quitté un univers de pauvreté en donnant beaucoup de place à la lecture dès son enfance, ce qui faisait dire à son père qu'il ne reconnaissait plus son fils avec toutes ses idées qu'il prenait dans les livres. Cette figure mythique traduit ici une trajectoire de mobilité sociale ascendante et d'amélioration de la condition socioéconomique.

Le deuxième type de figure que nous avons identifié est la figure charnière. Elle est associée à un moment clé de la trajectoire qui se traduit par une transformation dans sa vision du monde, ses rapports avec les autres ou encore ses pratiques et son implication sociale. David, un jeune décrocheur de 17 ans, a été confronté à une professeure dans la cinquantaine qui l'a «traumatisé». La lecture est ici incontournable et inévitable. À partir de ce moment et à travers ce contact, David ne lira plus et n'écrira plus de la même façon. Il s'inscrit alors dans un programme de formation. Un autre exemple est celui d'Albert qui, lors du décès de sa

mère, regrette profondément de ne pas pouvoir se préparer pour dire quelque chose lors de la cérémonie religieuse. Il entreprendra par la suite l'écriture d'une lettre adressée à sa mère, ce qui mobilisera son intérêt pour l'écriture. Il faut aussi souligner ici l'importance des enfants qui sont souvent à l'origine d'une remise en question importante chez les faibles lecteurs. À partir du moment où ces derniers réintroduisent l'écrit et la lecture dans l'environnement familial, les parents faibles lecteurs se trouvent confrontés à nouveau à leurs difficultés. Plusieurs entreprennent alors des démarches pour améliorer leurs habiletés et aussi pour pouvoir mieux assumer leur rôle de soutien dans les devoirs. De la même manière, on observe chez certains jeunes faibles lecteurs une remise en question lorsqu'ils quittent le domicile familial et cherchent à s'intégrer au marché du travail. L'environnement familial qui leur avait permis de vivre en dehors de l'univers des lecteurs n'offre plus la même protection et, confrontés à des échecs répétés, ils sont amenés à réviser leur vision de la lecture et de l'écriture. Dans ce contexte, des figures charnières apparaissent, donnant corps à cette réflexion et devenant en quelque sorte des supports et des leviers.

Le dernier type que nous avons repéré est la figure identificatoire. Elle est souvent perçue comme un modèle à la fois dans l'histoire et dans le quotidien mais pas uniquement autour des habiletés en lecture et écriture. Ce sont aussi les savoirs et les compétences développés par la lecture et l'écriture qui sont valorisés. Par exemple, Simone admire Maryse parce qu'elle est «bonne» avec les enfants, le fait d'avoir lu toutes sortes de choses sur l'éducation et la pédagogie y serait pour quelque chose. D'une façon différente, pour Huguette, son implication dans un groupe de développement personnel s'est fait alors que sa sœur l'y a invitée après y avoir participé. L'accroissement des pratiques de lecture et d'écriture s'inscrit dans une démarche de transformation personnelle qui modifiera de façon durable la place de la lecture et de l'écriture au quotidien.

#### **4.4 Les figures phares de faibles lecteurs**

Bien que nous ayons vu que le découpage bipolaire n'est pas le seul mode d'analyse pertinent, reprenons maintenant notre métaphore des deux mondes en présence, celui des lecteurs et celui des faibles lecteurs. Nous pouvons alors identifier trois figures phares de faibles lecteurs qui articulent les deux univers.

Ainsi, l'univers des lecteurs peut parfois exercer une répulsion vis-à-vis du faible lecteur, on a alors une personne faible lectrice *résistante* qui maintient son identité de faible lecteur et la revendique. Les deux univers sont indépendants, leurs frontières sont très hermétiques. Il n'y a pas de processus qui soutiendrait le

*« Je lis La Tribune et La Nouvelle. La Nouvelle je la jette, ensuite La Tribune je la donne à mon propriétaire. Quand y vient chercher le journal, on jase surtout des décès. Lui y connaît beaucoup beaucoup de monde à Sherbrooke. »*

*Simone*



passage d'un univers à un autre. Pour d'autres, cet univers des lecteurs peut exercer au contraire une attraction, on a affaire à une personne *participante*. Cette personne peut rester dans le monde des faibles lecteurs et peut aussi avoir pris la décision d'améliorer ses habiletés. Elle vise toujours la participation. Parce qu'elle a saisi l'enjeu de la lecture et écriture, elle veut apporter sa contribution à l'amélioration du sort d'autres faibles lecteurs. Un certain pont est établi alors entre les deux univers où les frontières sont perméables. Le passage des deux univers peut se faire par la valorisation du changement et l'amélioration des habiletés.

Enfin, pour d'autres, l'univers des faibles lecteurs doit être manifeste et rendu public. La personne veut traduire son univers aux autres. C'est un faible lecteur *témoin-conteur*. C'est le processus d'exclusion généré par le manque d'habiletés en lecture et écriture que l'on souhaite mettre de l'avant. L'univers des faibles lecteurs fait, d'une certaine façon, partie de l'univers des lecteurs. Le passage entre les deux univers se fait par le témoignage social qui montrera les pratiques d'insertion et les stratégies mises en place par les faibles lecteurs pour fonctionner dans l'univers des lecteurs et pour s'intégrer à la société.

### ***Le résistant : « faible lecteur et fier de l'être »***

Ce faible lecteur *résistant* remet en cause la place que l'on peut accorder à la lecture et l'écriture dans nos sociétés. Il va s'efforcer de démontrer qu'il peut s'en passer pour fonctionner dans la vie. Le résistant exclut la lecture et l'écriture de sa vie quotidienne. Elle est inutile, inintéressante et exige trop d'effort. Il n'a pas honte de ses difficultés en lecture et écriture.

Selon lui, la lecture et l'écriture ne sont pas des vecteurs indispensables de communication et elles le sont encore moins pour avoir sa place et s'insérer dans le marché du travail. L'univers des lecteurs peut être dénigré et dévalorisé. Par exemple, pour cette mère de famille, la maîtrise de la lecture et écriture ne garantit pas un travail.

*J'ai travaillé à la buanderie, y'avait une fille qui avait trois bac. Elle pouvait être professeure! Et elle travaillait au salaire minimum à la même place que moi.*

C'est un faible lecteur qui va souvent mettre en évidence des habiletés spécifiques et contraires pour opposer les deux univers : les intellectuels aux manuels, les maladroits aux débrouillards, les éduqués aux écoliers de la vie. Il saura convaincre son auditoire en référant à des contre-modèles de lecture et écriture puisés dans son environnement. Cependant, ces contre-modèles possèdent toujours d'autres habiletés qui viennent compenser leurs difficultés en lecture et écriture. Par exemple, Dominique, 44 ans, voue une admiration sans borne à son père, analphabète, mais dont la force physique était connue dans tout le village. Dominique a continué le métier familial en devenant lui-même agriculteur et se trouvant bien dans l'univers de la non-écriture.

Lorsque le contexte exige de faire appel à la lecture et à l'écriture, le faible lecteur résistant a recours à des stratégies diverses :

Le déni : « *J'ai pas besoin de ça moi, je m'en sors* ». Il banalise ainsi ses difficultés.

Les stratégies de contournement mettent en avant-plan d'autres alternatives qui vont éviter d'avoir à écrire et à lire. « *J'haïs ça lire et écrire, demande-moi pas de le faire* ». Par exemple, dans une soupe populaire, on va chercher à inviter les autres à parler d'une nouvelle, d'un événement dont on a entendu parler et qui fait la une du journal local. N'ayant pas un accès direct à l'information, il tente de se la procurer par d'autres vecteurs.

Les stratégies de substitution invitent au développement de moyens, de trucs qui vont permettre d'avoir accès aux informations écrites. Edmond, 50 ans, a une excellente mémoire : « *C'est dans ma tête. Moi j'essaie de m'habituer, de faire travailler le cerveau sans le papier, sans écrire* ». Ces stratégies transforment parfois le support écrit, par exemple, au travers de codes, d'écriture aux sons, etc.

***Le participant, faible lecteur ou non, il veut aider ceux qui sont exclus, limités par cette difficulté : « Je veux favoriser les ponts entre les faibles lecteurs et les lecteurs »***

Le participant a pris conscience de la place et de l'importance de la lecture et écriture dans la société. Dans sa trajectoire de vie, il a été confronté aux limites de son niveau en lecture et écriture. C'est dans l'espace familial, de la santé et du travail que ce niveau a été requestionné. L'entrée des enfants à l'école, une grossesse, la dégradation physique, un accident, la difficulté à trouver un travail vont être des éléments moteurs dans le processus de décision d'amélioration de ses habiletés. Son objectif est de sortir de la marginalité et d'intégrer la « norme ». L'univers des lecteurs exerce une attraction, la lecture et l'écriture sont très valorisées. Elles donnent un pouvoir et un statut pour se défendre, revendiquer et se faire reconnaître. Elles permettent aussi la connaissance de soi et des autres.

Les stratégies mises en place pour changer ses habiletés et faire partie de l'univers des lecteurs peuvent être le retour aux études, le militantisme, la pratique de la lecture et de l'écriture, l'entraider (ex. : aide intergénérationnelle, aide entre conjoints, etc.).

Ayant vécu le processus d'exclusion, parfois à cause de ses anciennes difficultés en lecture et écriture, il souhaite aider les autres faibles lecteurs en participant à la vie collective : sociale, économique, etc., dans laquelle il leur accorde une place. Le participant accompagne le faible lecteur vers l'univers des lecteurs. La rupture avec le monde des faibles lecteurs sert de référent pour aider ces derniers à sortir de leur monde de marginalité et d'exclusion.

Les espaces où le participant investit ses énergies et offre ses services peuvent être des organismes communautaires (comme Gaston qui décide d'ouvrir un organisme communautaire pour aider les familles des détenus, notamment pour les démarches administratives et juridiques), des lieux publics (soupes populaires, groupe d'entraide, etc.), des associations de défense des droits (personnes handicapées, personnes accidentées du travail, etc.).

*Le témoin - conteur, faible lecteur qui ne sait pas lire et écrire et qui veut nous parler de son univers*

Pour lui, l'univers des lecteurs doit connaître la réalité des faibles lecteurs et la prendre en considération. Le témoin - conteur ne cherche pas à changer les habiletés du faible lecteur, il va permettre de faire vivre l'histoire de ces exclus. Il est un témoin ponctuel dont la mission est de dire et de faire dire leur réalité. Il connaît bien son univers et veut le faire sortir du noir. Il est souvent un excellent conteur.

**Tableau 10 : Types de faibles lecteurs : processus, stratégies et finalités**

<b>Types de faibles lecteurs</b>	<b>Processus</b>	<b>Stratégies</b>	<b>Finalités</b>
<p><b><i>Le résistant</i></b> Je suis faible lecteur et fier de l'être  La lecture comme ennemie</p>	<p>Identification  Assume</p>	<p>Déni et contournement Substitution</p>	<p>Légitimer</p>
<p><b><i>Le participant</i></b> Je veux favoriser les ponts entre les faibles lecteurs et les lecteurs  La lecture comme clé du pouvoir</p>	<p>Transition  Accompagne Porte-parole</p>	<p>Militantisme Retour aux études</p>	<p>Prendre sa place</p>
<p><b><i>Le témoin - conteur</i></b> Je suis faible lecteur et je vais vous faire connaître mon univers  Il y a de la vie en dehors de la lecture</p>	<p>Extériorisation  Rend visible</p>	<p>Fait appel aux ressources (institutionnelles ou réseaux)</p>	<p>Sensibiliser Conscientiser</p>

Le témoin - conteur a renoncé à changer les habiletés du faible lecteur pour différentes raisons : l'âge, l'évaluation qu'il fait de son niveau, des problèmes de santé mentale, etc. Mais, il parle du monde des faibles lecteurs sans pour autant souhaiter leur sortie de ce monde. Ce type de faible lecteur est réaliste. Le témoin -

conteur veut donner plus de visibilité à l'univers des faibles lecteurs, leur permettant ainsi de participer à des activités, ateliers divers où la lecture et écriture n'est pas un obstacle à une implication et à une reconnaissance sociales. Le témoin-conteur investit son univers, y prend sa place et transmet sa situation à l'univers des lecteurs. Les espaces qu'il investit sont à la fois des espaces formels et informels : soupes populaires, organismes, la rue, etc.

\*\*\*

Comment les organisations peuvent-elles prendre en considération ces représentations et pratiques de lecture diversifiées, originales et complexes? Dans le chapitre suivant, nous nous intéressons aux stratégies organisationnelles à l'œuvre vis-à-vis de ces populations.

## 5. STRATÉGIES ORGANISATIONNELLES

La troisième année du projet (2003), sous le thème de l'adaptation des services auprès de la clientèle des faibles lecteurs, venait compléter les entrevues de groupe effectuées les années précédentes auprès des intervenants et des professionnels. Dans les réflexions suscitées par les participants de ces groupes de discussion, l'accessibilité des services et les limites de transformation de leurs pratiques étaient sérieusement questionnées.

L'objectif de ce troisième temps de la recherche était donc de savoir comment les faibles lecteurs sont pris en considération dans les organismes. Ce sont l'accessibilité et l'adaptation des services qui ont été interrogées durant cette dernière année. L'idée était de dégager les stratégies organisationnelles mises en œuvre pour identifier, rejoindre et répondre aux besoins des faibles lecteurs.

### 5.1 Comment avons-nous procédé?

Nous avons d'abord fait un travail de recension des écrits de la littérature scientifique sur l'adaptation des services à la population ayant des difficultés à lire et à écrire. Les seuls écrits recensés étaient liés principalement à des organismes spécialisés en alphabétisation. Pour mieux saisir la situation des faibles lecteurs et les organisations des divers secteurs, nous avons décidé de partir de la documentation interne aux établissements (rapports d'activités, dépliants, organigrammes, documents décrivant la mission de l'organisation, etc.). Après lecture et défrichage de ces documents, nous avons pu alors cibler des questions à approfondir avec les gestionnaires de ces organisations. L'objectif de ces entrevues était également de transmettre aux responsables des organisations le discours des intervenants et professionnels recueilli à l'étape précédente. Ainsi, les stratégies individuelles développées par les praticiens pour répondre aux faibles lecteurs faisaient l'objet de discussion avec les gestionnaires.

Pour établir notre échantillon des organisations, nous avons opéré un recrutement en fonction de trois critères :

- le type d'organisations (institutionnelle ou communautaire);
- les secteurs représentés (éducation, santé mentale, social, etc.);
- les populations desservies (jeunes, adultes en difficulté socioéconomique, etc.).

### ***Qui avons-nous rencontré?***

La majorité des personnes interrogées étaient engagées comme partenaires depuis le début de cette recherche : gestionnaires de service comme les CLSC, les centres locaux d'emploi et les organismes communautaires de différents milieux (santé mentale, social, éducation, etc.).

Au total, treize gestionnaires ont été interviewés entre juillet et septembre 2002 au sujet de :

- leur clientèle et la place accordée aux faibles lecteurs;
- la responsabilité de l'organisme et les besoins de cette population;
- les modalités de prise en considération de la réalité des faibles lecteurs dans l'organisation.

### ***Comment avons-nous analysé les entrevues?***

Dans l'analyse de chacune des entrevues, des informations se rapportant à trois types de catégories ressortaient de manière transversale : les représentations des faibles lecteurs, l'appropriation de la problématique, les actions entreprises pour y répondre; à celles-ci s'est ajoutée une quatrième catégorie, à savoir, les propositions d'actions futures.

Par représentation, il s'agissait d'identifier dans le discours des acteurs les caractéristiques, les idées qui rendaient compte de la conception des faibles lecteurs par les responsables de structures. L'appropriation est en fait la manière dont les organismes se saisissent de la problématique. Elle permet de voir quel lien ils entretiennent avec la problématique et comment ils l'appréhendent. La catégorie des actions, plus simple à discerner, a ajouté à l'analyse une dimension plus pratique, dans le sens où elle a facilité la compréhension des activités et interventions qui sont mises en œuvre pour répondre à la problématique des faibles lecteurs. Enfin, ajouter la catégorie des propositions d'actions revenait à séparer les actions effectives (de la troisième catégorie) avec celles qui sont encore à l'état de projets ou d'idées, afin de souligner les idées intéressantes des structures pour une meilleure prise en charge des faibles lecteurs.

## **5.2 Des stratégies organisationnelles diverses**

Ce travail d'analyse a permis de dégager cinq stratégies organisationnelles qui sont, en quelque sorte, des stratégies typiques : la stratégie de rationalisation, la stratégie d'alphabétisation, la stratégie de concertation, la stratégie de mutation, la stratégie d'*empowerment* local. Chacune d'entre elles traduit une dynamique spécifique et interne aux structures interrogées. On peut ajouter, d'ores et déjà, qu'il n'est pas rare que deux ou trois stratégies se côtoient dans un même espace organisationnel. Cela rend compte en effet de leur forte mouvance à l'intérieur même de nombreux organismes. Par exemple, une même structure peut

privilégier une certaine stratégie à un moment donné, puis opter pour une toute autre stratégie, ce qui a pour conséquence de rendre les barrières entre les différentes catégories (représentation, appropriation, action, proposition d'actions) perméables.

### ***Stratégie de rationalisation : Les faibles lecteurs, un public à multiples problèmes***

Dans la stratégie de rationalisation, la problématique des faibles lecteurs est conçue comme un problème social. Le faible lecteur est exclu, voire stigmatisé. La réponse proposée se présente sous deux formes :

- une forme adaptative qui suggère une vision égalitaire des services rendus : *on doit se dire que ces personnes-là vont avoir accès au même service que quiconque* (gestionnaire A<sup>7</sup>);
- une forme protectionniste : l'organisme estime que la problématique n'est pas de son ressort et que d'autres structures sont mieux « équipées » pour y répondre.

Ces deux formes induisent des dynamiques fort différentes. Dans un cas, un travail ponctuel auprès des faibles lecteurs est mis en place, notamment par l'adaptabilité des outils ou encore par la substitution des divers supports à l'information. Cette flexibilité se manifeste également dans l'accompagnement du professionnel. Dans l'autre cas, on insistera pour sectoriser les actions : *c'est pas notre spécialité d'établir un plan d'action spécifique pour les faibles lecteurs... Quand ça concerne nos services ou nos activités oui, ce sera de notre responsabilité* [gestionnaire B].

Les actions ne sont pas foncièrement et spécifiquement orientées vers la population des faibles lecteurs. Tout au plus, seront utilisés des outils déjà existants, sans remettre en cause leur efficacité auprès d'un tel public.

---

<sup>7</sup> Pour préserver l'anonymat et la confidentialité des répondants, nous avons choisi d'identifier les gestionnaires par des lettres.

Dans ces organisations, on souhaite l'universalisation des actions, par exemple, par la formation et on cloisonne les services.

**Tableau 11 : Stratégie organisationnelle — Rationalisation**

<b>RATIONALISATION</b>		
<b>Représentations</b>	<b>Problème social</b>	
<b>Appropriations</b>	Égalité des services reçus (appropriation avancée) <i>Forme adaptative</i>	Sectorialité des services (appropriation relative) <i>Forme protectionniste</i>
<b>Actions posées</b>	Remise en cause des outils Substitution Accompagnement ADAPTER	Utilisation d'outils existants SECTORIALISER
<b>Moyens privilégiés pour changer</b>	Universalisation des actions Formation Stimulation	Cloisonnement des services Référence

***Stratégie d'alphabétisation : Le faible lecteur, une personne démunie***

La stratégie d'alphabétisation renvoie davantage à une représentation du faible lecteur comme une personne démunie, à la fois individuellement (*Quelqu'un qui a plus de scolarité a plus de chance de s'en sortir que quelqu'un de sous-scolarisé* [gestionnaire C]) et socialement (exemple une personne opprimée par la société). Il y a donc nécessité de mettre en place des *services spécialisés* pour palier aux dysfonctions des faibles lecteurs. Cette spécialisation peut prendre trois formes.

- une forme intra-muros : la structure répond alors avec ses moyens propres à la problématique;
- une forme extra-muros : *on a le devoir, quand on voit quelqu'un qui se dirige vers un apprentissage, de le suggérer à des personnes spécialistes dans ça.* (gestionnaire E);
- une forme hybride : la structure fait appel, dans le cadre de son organisation, à un organisme spécialisé; *L'école entreprise, c'est une action concertée...* (gestionnaire F)

Le souci de renvoyer vers des personnes ou à des instances compétentes en la matière est omniprésent, mais il prend des formes différentes. Le partenariat actif et passif sous-entendu dans cette stratégie constitue un moyen privilégié pour considérer cette clientèle. On doit avoir une bonne connaissance du réseau.



**Tableau 12 : Stratégie organisationnelle — Alphabétisation**

<b>ALPHABÉTISATION</b>			
<b>Représentations</b>	Démuni individuellement et socialement		
<b>Appropriations</b>	Spécialisation des services		
	Autonomisation pédagogique et psychosociale		
<b>Actions posées</b>	Forme intra-muros Référence en interne	Forme extra-muros Référence à l'externe (structure spécialisée)	Forme hybride Référence à l'externe dans l'interne
	RÉFÉRER	RÉFÉRER	RÉFÉRER
<b>Moyens privilégiés pour changer</b>	Partenariat actif et passif		

***Stratégie de concertation : Le faible lecteur, un « objet » d'intervention***

Il n'y a pas de représentation homogène du faible lecteur dans la stratégie de concertation. La question des faibles lecteurs n'en demeure pas moins un problème sociétal qui renvoie à une responsabilité collective. Ce qui prime ici, c'est avant tout la dynamique de concertation entre les acteurs du travail social (dynamique horizontale) ou du secteur public alliant l'État (dynamique verticale). Elle la définit. Il faut intervenir car *c'est une responsabilité de tous*. Deux types de motivation viennent appuyer cette stratégie :

- les motivations professionnelles, au travers de la collaboration et de la complémentarité des services; *faut qu'on se parle, puis qu'on s'associe* (gestionnaire F). Elles sont le fondement de la dynamique horizontale ;
- les motivations structurelles, par la valorisation et les sollicitations auprès du secteur public, permettant d'activer ce type de stratégie; *Les Gouvernements, y faut qu'y se parlent... Commencer par vous parler entre Ministères* (gestionnaire D). C'est l'assise de la dynamique verticale.

Les actions posées sont donc à la fois institutionnelles et intersectorielles.

Dans ces organisations, on valorise le réseau actuel et on souhaite son extension. On considère que des subventions ciblées devraient être affectées à tous les services du réseau pour décloisonner les structures et répondre adéquatement aux besoins de cette population. On voudrait enfin simplifier les procédures pour prendre en considération les personnes faibles lectrices.

**Tableau 13 : Stratégie organisationnelle — Concertation**

<b>CONCERTATION</b>		
<b>Représentations</b>	Problème sociétal	
<b>Appropriations</b>	Partenariat et décloisonnement des structures Dynamique horizontale	Partenariat et sollicitations de l'État et des Ministères Dynamique verticale
<b>Actions posées</b>	Collaboration Complémentarité Motivations professionnelles	Valorisation du secteur public Travail de transversalité avec les structures Motivations structurelles
<b>Moyens privilégiés pour changer</b>	Valorisation et extension du réseau actuel	Subventions spécifiques Allègement des protocoles

*Stratégie de mutation : Les faibles lecteurs, une priorité*

C'est d'abord en termes quantitatif que la problématique est représentée dans la stratégie de mutation : *S'il y avait un grand volume de personnes, ça nous inciterait à modifier un peu notre approche. Il faudrait modifier certaines choses si le volume de personnes ayant des difficultés à lire et écrire était important.* (gestionnaire E). Cette stratégie est alors une réponse qui remet en question la dynamique interne existante de la structure et qui conduit à une dynamique de changement organisationnel, le plus souvent perçu comme nécessaire. Le faible lecteur devient isolé de l'information. L'objectif est alors de se faire comprendre par tous, y compris des faibles lecteurs. Et cet objectif passe par une réorganisation, voire une transformation des mécanismes internes dans le but d'accroître l'accessibilité des services : *On est en train de revoir la politique de fonctionnement des différentes tâches au bureau d'accueil, du travail des conseillères et au niveau du magasin* (gestionnaire F).

Le fait d'apporter des transformations en profondeur, touchant la structure même des organisations, ébranle également les outils et remet en question leur utilisation. On assiste à une mutation de l'outillage des professionnels. On considère possible une rénovation de services. On fait la promotion de la reconnaissance des initiatives professionnelles et du changement structurel.

**Tableau 14 : Stratégie organisationnelle — Mutation**

<b>MUTATION</b>	
<b>Représentations</b>	Notion quantitative Faible lecteur isolé de l'information donc nécessité de se faire comprendre
<b>Appropriations</b>	Rénovation structurelle  TRANSFORMER L'ORGANISATION
<b>Actions posées</b>	Agir sur les mécanismes organisationnels internes Transformer les outils
<b>Moyens privilégiés pour changer</b>	Reconnaissance des initiatives Changement structurel Transformer les pratiques

***Stratégie d'empowerment local : Le faible lecteur, d'abord un acteur***

La stratégie d'empowerment local met l'accent sur les ressources du territoire et de sa population. Les faibles lecteurs en font partie, au même titre que d'autres habitants. En l'occurrence, ils ne sont pas perçus comme objet d'intervention mais comme des acteurs à part entière, vivant dans des réseaux sociaux et les faisant vivre grâce à leur ingéniosité et leur débrouillardise. Ils sont capables de se prendre en charge (potentialités – forces) : *ces gens - là ont une foule de moyens qu'ils ont développés. Je suis sûre qu'ils ont des stratégies. Y connaissent, y trouvent, y inventent.* (gestionnaire F). Ils sont acteurs dans le sens où ils se positionnent au sein de la communauté. Ils ont leur place. L'empowerment local traduit en fait l'ancrage des services dans le territoire. La démarche privilégiée est avant tout globale; *il faut regarder la personne dans son ensemble, dans son entité et non juste parce qu'elle a besoin de nourriture.*

La territorialisation soulignée dans la stratégie d'empowerment local revient à prendre en considération les forces en présence, qu'elles soient institutionnelles, individuelles, communautaires ou étatiques, afin qu'elles s'harmonisent selon la dynamique propre du territoire et des habitants le faisant vivre, l'objectif restant toujours le même : la mobilisation de tout un chacun. On souhaite tisser toujours plus les forces territoriales en étant au plus près de la dynamique territoriale. Ceci passe par une meilleure connaissance du milieu et des réseaux.

**Tableau 15 : Stratégie organisationnelle — Empowerment local**

<b>EMPOWERMENT LOCAL</b>	
<b>Représentations</b>	Faible lecteur comme acteur ingénieux et débrouillard Acteur en réseau
<b>Appropriations</b>	Ancrage des services : territorialisation Approche globale, approche milieu
<b>Actions posées</b>	Travailler à l'échelle du milieu Créer des outils spécifiques selon les contextes Intégrer le public à l'organisation Miser sur les stratégies de débrouillardise MOBILISER
<b>Moyens privilégiés pour changer</b>	Rendre visibles les ressources Tisser les forces territoriales Diagnostiquer le milieu

\*\*\*

Ces entrevues ont permis de mettre en évidence des stratégies développées par des organisations non spécialisées dans la réponse aux besoins des faibles lecteurs. Les gestionnaires des organisations rencontrées ont des représentations diversifiées des faibles lecteurs. Comme responsables de service, ils s'approprient aussi de manière variable la clientèle des faibles lecteurs qui, bien souvent, n'en est pas une. Les actions mises en place découlent de ces représentations et modes d'appropriations de la question des faibles lecteurs. Les moyens privilégiés pour changer les organisations découlent directement des trois dimensions précédentes et tiennent compte des forces, potentiels, limites et réalités institutionnelles.

La conceptualisation de ces stratégies organisationnelles permet de considérer la problématique des faibles lecteurs d'un autre point de vue, qui enrichit et complexifie la question.

## 6. RÉACTIONS, ÉCHANGES et TÉMOIGNAGES

Au cœur de ce projet de recherche nous trouvons un plan de diffusion et de transfert qui se voulait progressif et continu. Les trois grandes étapes de la recherche ont donné lieu à des échanges multiples avec nos partenaires régionaux qui visaient alors une double fonction : 1) informer des résultats, des constats, de l'avancement des travaux; 2) échanger sur les pistes d'analyse en se servant des réactions des milieux pour compléter, reformuler ou confirmer les propositions que nous mettions de l'avant. Dans ce chapitre, nous voudrions rendre compte de ce caractère particulier de notre recherche : 1) en relatant les synthèses de deux ateliers qui impliquaient des acteurs des milieux de pratique; 2) en donnant la parole à quatre des membres de l'équipe de chercheurs pour qu'ils identifient de leur point de vue les points saillants du travail des trois années.

### 6.1 Les forums : opportunités d'appropriation et d'échange

#### *Forum 2000 : une responsabilité à partager*

Lors du premier forum portant sur le point de vue des intervenants, quatre ateliers ont réuni des acteurs d'horizons divers à qui nous avons proposé de discuter des questions suivantes : Qui doit s'occuper des faibles lecteurs? Quels seraient les points à aborder avec les faibles lecteurs dans le cadre des entrevues à venir? Que font les intervenants avec les stratégies d'adaptation des faibles lecteurs? Une orientation commune très forte a pu être identifiée : la personne doit être au centre des préoccupations et des interventions. Cette orientation marque l'ensemble des propos et des réponses aux trois questions principales des ateliers.

L'alphabetisation et le développement de certaines habiletés chez le faible lecteur sont la responsabilité de tous les acteurs de la société. D'abord, l'individu, le faible lecteur lui-même, doit choisir de changer sa situation. Ensuite, l'intervenant communautaire doit adapter ses pratiques et développer des mécanismes. De plus, l'expert est interpellé pour offrir des ressources. Certes, l'État doit intervenir par des politiques d'appui et de soutien individuel et institutionnel. Toutefois, il faut promouvoir les ressources existantes, respecter le rythme d'apprentissage de chacun et accompagner les individus. La responsabilité est donc transversale et touche la société québécoise. Certains diront : « Cessons de se demander qui doit agir. Demandons-nous plutôt comment devons-nous faire pour atteindre l'objectif? » Dans cette perspective, il faut favoriser le partenariat

entre les organismes. Enfin, on doit revoir nos exigences sociales envers le faible lecteur. C'est un projet de changement que l'on doit enraciner dans la société.

Les participants aux ateliers ont suggéré des questions à développer auprès des faibles lecteurs. Tous veulent comprendre ce qui motive l'apprentissage, ce qui déclenche le processus. Ils veulent mieux cerner les conditions facilitant le développement des habiletés en lecture. Certains voudraient enrichir leurs perspectives d'intervention en abordant la perception du problème du point de vue des faibles lecteurs. D'autres voudraient saisir quelle est la perception du faible lecteur envers les ressources existantes. Plusieurs aimeraient savoir si leur client est heureux malgré ses difficultés en lecture et en écriture. Dans les différentes actions menées, on doit mettre l'accent sur la personne, sur ses capacités compétentes dans l'accomplissement de ses rôles sociaux. Enfin, on retiendra de ces ateliers et de la synthèse des propos, une volonté d'articuler et d'arrimer les diverses stratégies d'intervention, sans toutefois les uniformiser.

À la question «Que font les intervenants avec les stratégies d'adaptation des faibles lecteurs? », les participants présentent leurs pratiques et leurs stratégies d'ailleurs fort diversifiées. Celles-ci visent, dans la majorité des cas, à favoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. On tente de reconnaître le besoin de l'individu et de l'accompagner dans son projet. Certains intervenants insistent sur le fait que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'est pas toujours la priorité des faibles lecteurs qu'ils rencontrent : ils respectent alors le rythme et les objectifs de la personne. Ces pratiques relèvent tantôt de choix professionnels (initiative personnelle), tantôt d'un mandat de l'organisation. Les actions vont de l'aide ponctuelle (pour remplir un questionnaire, par exemple) à la référence à un organisme d'alphabétisation. Bref, on offre un enseignement individualisé, on accompagne pour franchir certaines étapes du processus d'apprentissage, on offre un soutien fonctionnel et parfois émotionnel. Tous s'entendent pour éviter la dépendance de l'individu envers le service. Les stratégies des intervenants sont donc nombreuses et significatives pour le faible lecteur. C'est d'ailleurs en raison du lien de confiance établi avec le faible lecteur que celui-ci se trouve à l'aise de présenter son problème. Considérant l'ensemble des pratiques, les intervenants reconnaissent l'avantage de favoriser les collaborations entre les différents professionnels, ce qui permettrait le développement d'actions concertées.

### ***Forum 2001***

Lors de ce deuxième forum, les discussions en atelier portaient sur l'appropriation des résultats de la recherche et de la description que nous avons présentés du point de vue des faibles lecteurs. Nous avons alors proposé quatre questions : Ce contenu questionne-t-il votre façon de faire avec les faibles lecteurs? Pourrez-vous tenir compte de ces informations dans vos pratiques? Comment pouvez-vous utiliser ces informations? Comment ces analyses vous permettent-elles de questionner les pratiques dans vos organisations? La question centrale était de savoir si les informations transmises par les faibles lecteurs convergeaient ou divergeaient avec ce que les intervenants avaient observé dans leurs pratiques. Lors de ces ateliers, plusieurs intervenants

ont confirmé l'importance de la fonction spirituelle de la lecture. Le constat qui a suscité le plus de réaction est celui de la notion de plaisir dans la lecture pour les faibles lecteurs. Cette « lecture-cadeau », comme certains l'ont nommée, est d'autant plus surprenante qu'elle paraît très intégrée à la vie quotidienne.

Le constat de la diversité des ressources des faibles lecteurs a été repris dans les ateliers et nous constatons un changement de perception des intervenants à ce sujet. Les types d'écrits évoqués correspondent bien à ce que les intervenants observaient dans leurs milieux de travail. Il paraît nécessaire de prendre en considération le réseau des faibles lecteurs et les personnes charnières susceptibles de changer le rapport à la lecture et écriture. Dans un atelier, les participants ont discuté de leur représentation du faible lecteur qui correspondait à un être plus handicapé et limité dans ses capacités en lecture et écriture, démuné intellectuellement, psychologiquement et socialement, selon eux. Bien entendu, la totalité des faibles lecteurs de la recherche n'ont pas les mêmes ressources, les mêmes forces et les mêmes potentiels.

Les stratégies et les pratiques développées par les faibles lecteurs questionnent la pertinence des supports écrits tels qu'ils sont utilisés dans les organisations. Cela dit, un espace de négociation pourrait être envisagé entre la transformation de ces écrits (pour les vulgariser, grossir les caractères, synthétiser, etc.) qui les rendrait plus accessibles, un accompagnement complémentaire ou substitutif et la prise en considération effective des habiletés des faibles lecteurs. La diversité des profils de faible lecteur nécessiterait donc une approche qui intégrerait plusieurs de ces aspects. La prise en considération de la réversibilité des habiletés leur permet d'envisager une place possible comme acteur de changement dans les interventions avec les faibles lecteurs. Des actions complémentaires entre les organismes spécialisés et les autres services ont été suggérées. Une coordination des efforts individuels et sectoriels permettrait un maillage plus efficace pour desservir adéquatement les faibles lecteurs.

Globalement, les participants adoptent une attitude critique sur la volonté de transparence et de diffusion de l'information par l'écrit. L'accessibilité des services leur semble moins évidente pour les faibles lecteurs et ils se questionnent sur les limites de transformation de leurs pratiques. Les résultats questionnent alors les organisations à plusieurs niveaux : 1) l'intégration des supports utilisés pour communiquer avec la clientèle et ceux privilégiés par les faibles lecteurs; 2) la mission d'information et d'aide qui est confiée à l'organisme, les directives ministérielles et les possibilités d'applications individuelles; 3) les limites de la prise en charge des difficultés des faibles lecteurs en matière de lecture et d'écriture et, par conséquent, le suivi de cette clientèle : répondre à des besoins ponctuels, référer, accepter de devenir la personne-ressource de manière continue, etc.

## 6.2 Témoignages des chercheurs

Dans cette section, nous offrons l'opportunité à quatre des chercheurs membres de l'équipe de faire part individuellement de ce qui semble constituer les faits saillants de cette recherche.

*L'écriture et la lecture comme support à l'histoire et à la construction de l'identité — Partir de ce qui est pour penser ce qui pourrait être*  
*Commentaire de Roch Hurtubise, Département de service social*

Cette recherche permet d'identifier des pratiques de lecture et d'écriture chez des populations souvent jugées par leurs difficultés et leurs carences. À quoi sert de lire et d'écrire quand on ne sait pas le faire? Les trois années du projet nous ont permis de plonger dans une réflexion sur la lecture et l'écriture et leur rôle dans une société où l'explosion des technologies de la communication et de l'information s'accompagne d'un recours prédominant à l'image et au son. Et pourtant, ils écrivent et ils lisent!

Pour les populations pauvres et exclues, malgré les difficultés et les incompétences, l'écrit est omniprésent. S'orienter dans la ville, se déplacer et trouver son chemin, faire ses achats quotidiens sont des activités qui ne peuvent se faire sans une certaine pratique de la lecture et de l'écriture. De ce point de vue, nous avons constaté des stratégies de débrouillardise originales que des faibles lecteurs mettent en œuvre et qui sont révélatrices de leur capacité d'adaptation et d'innovation. Mais l'un des constats les plus importants est que les pratiques de lecture et d'écriture ne prennent pas d'abord sens à travers ces usages pragmatiques. Ce dont les faibles lecteurs nous ont parlé lorsqu'on les interrogeait sur leur représentation de la lecture et de l'écriture, c'est souvent des fonctions plus fondamentales.

Plus qu'un simple élément constitutif de l'image de soi, la lecture et l'écriture sont au cœur du processus de construction identitaire. Si on se définit parfois comme analphabète ou faible lecteur, on dira aussi que certains livres ont joué un rôle important à des étapes cruciales de sa vie, que le fait de noter sur des bouts de papier des pensées importantes aide à fixer l'essentiel pour soi, que l'écrit est parfois le plus précieux des cadeaux, celui qu'on fera à des personnes proches et importantes à nos yeux. Cette fonction identitaire de l'écriture et de la lecture repose sur une définition de l'écrit comme patrimoine : l'écrit est un support essentiel de son histoire, il permet de s'organiser, de réfléchir sur sa vie et de se raconter. Plusieurs des faibles lecteurs ont évoqué l'importance des écrits intimes, certains ont même raconté leurs pratiques de rédaction de lettres d'amour ou de journaux personnels. C'est sans doute l'un des constats les plus étonnants de cette recherche que de trouver, chez des faibles lecteurs, un rapport à la lecture qui relève plus de la quête ontologique et du questionnement philosophique. L'écrit est donc un espace fondamental pour penser sa vie, ses rêves et pour se projeter dans un avenir meilleur.



D'un point de vue familial, l'écrit assure le lien avec ceux qui nous précèdent et ceux qui nous suivent. Le patrimoine et l'héritage donnent une place à l'écrit sous diverses formes : lettres, pensées, psaumes, paroles. On peut donc ainsi parler d'une fonction de filiation et de transmission qui repose sur l'écrit. Les faibles lecteurs nous ont souvent parlé de modèles de lecteurs (ou d'anti-lecteurs) dans leur famille, un ancêtre, une tante qui occupe une place importante dans leur histoire. Au quotidien, la lecture et l'écriture constituent souvent des liants des dynamiques familiales. En dehors d'un rapport scolaire à l'écrit les rôles peuvent s'interchanger : les enfants offrant leur support aux parents ou encore introduisant un rapport plus ludique ou humoristique à l'écrit. À côté de cette fonction familiale, nous observons aussi un rôle dans la consolidation des réseaux et des relations sociales : l'écrit est omniprésent dans divers lieux de rencontre. Il est au cœur des échanges comme en témoigne cette histoire quotidienne autour de la manchette du *Journal de Montréal* : tout le monde commente la nouvelle, discute des interprétations possibles. La lecture pour le faible lecteur permet de se lier au monde, d'être en contact avec son environnement immédiat et, plus largement, avec sa ville, son pays et la planète.

Certains pourraient nous critiquer pour ce portrait qui serait trop romantique ou optimiste. Je me souviens d'une intervenante experte en alphabétisation qui m'a reproché dans un colloque de taire les difficultés, la misère et la souffrance des faibles lecteurs. Globalement, sur les trois années de cette recherche, le portrait fait par les intervenants est beaucoup plus pessimiste que celui fait par les faibles lecteurs. Pourquoi? Probablement parce que nous avons profondément intériorisé la norme sociale qui dit que pour réussir sa vie, il faut savoir lire et écrire. Probablement aussi parce que pour plusieurs intervenants, le rapport à la lecture et à l'écriture est plus complexe et tourmenté qu'on ne le voudrait : je n'ai pas le temps d'écrire, le temps de lire. En prenant le temps de réfléchir sur les faibles lecteurs, c'est inévitablement son propre rapport à la lecture et à l'écriture qu'on interroge.

De ce point de vue, la reconnaissance des fonctionnalités de la lecture et de l'écriture chez des populations qui n'en maîtrisent pas adéquatement l'usage ouvre des pistes stimulantes pour la recherche et pour l'intervention. La révision d'une représentation sociale largement partagée des faibles lecteurs comme relevant des difficultés, de l'échec et de la souffrance me semble un défi majeur. Dans les services et les interventions faites auprès de populations défavorisées, il faudrait repenser l'usage de la lecture et de l'écriture en tablant sur la multiplicité des fonctions : pragmatique et fonctionnelle certes, aussi ontologique, familiale, identitaire, relationnelle et sociale. C'est là que la lecture et l'écriture deviennent l'affaire de tous, et l'un des meilleurs moyens d'en faire la promotion est de reconnaître et d'utiliser cette diversité des pratiques, cette pluralité des représentations qui ont leur place et leur pertinence.

Lorsque nous avons élaboré ce projet puis quand nous l'avons débuté, il était clair que nous ne voulions pas partir des incompétences ou des manques des personnes que nous avons appelées, faute d'autre terme, des faibles lecteurs. Nous étions même mal à l'aise avec cette appellation puisqu'elle situait la personne rencontrée sur une échelle de lectorat allant de faible à fort. C'est ainsi que, dans notre volonté de travailler avec des personnes qui se désignaient elles-mêmes comme faibles lectrices, nous avons rencontré une femme qui lisait fort bien des ouvrages entre autres de philosophie, mais qui estimait en lire trop peu d'où la « faiblesse de son lectorat »! Tout au long de la démarche, ce questionnement nous est resté : Comment devons-nous les qualifier, les dénommer et comment le faire en insistant sur leurs pratiques alternatives, leurs savoirs différents et leur altérité plutôt que sur leurs difficultés, leur marginalité ou leurs carences?

L'évolution des concepts auxquels nous avons référé tout le long de la démarche, illustre elle aussi cette dynamique théorique dans laquelle nous sommes rentrés. Ainsi, notre première revue de la littérature scientifique mettait de l'avant des manques de compétences et d'habiletés en lecture et écriture ainsi que des explications causales à ce qui était présenté comme un problème individuel et social. Dès ce moment nous prenions position contre le concept de compétences qui, selon nous, découpe une situation complexe en multiples éléments linéaires tout en les décontextualisant. Dans notre projet de recherche, nous parlions des pratiques des faibles lecteurs en lien avec des organismes de divers domaines. Nous pensions alors aux pratiques de compensation mises en œuvre quand on ne sait ni lire ni écrire ainsi qu'à des pratiques de communication ne reposant ni sur la lecture ni sur l'écriture.

Lors de la première étape de la recherche, celle qui nous a menés à saisir le discours et les représentations des intervenants sur ces faibles lecteurs, nous avons vu resurgir les explications causales, l'analyse en termes de non-savoir et de handicap, l'action sous forme de dépistage du problème, de prévention de ses déterminants ou de traitement de ses conséquences. Nous avons alors pensé stratégies : stratégies des intervenants face aux faibles lecteurs, stratégies des faibles lecteurs face à un monde de lecteurs. La présentation des figures typiques d'intervenants se situant entre deux univers différenciés : celui, normal, de la lecture et celui, marginal, de la non-lecture, illustre bien ce que signifie le concept de stratégies. Celles-ci, individuelles ou collectives, s'inscrivent essentiellement dans une visée fonctionnelle, voire utilitaire qui donne un sens, une orientation tant aux représentations qu'à l'action. En même temps, dès ce moment, le concept de stratégies, s'il est pertinent lorsqu'on aborde les organisations comme nous l'avons fait dans notre troisième étape, nous paraissait insuffisant pour exposer la totalité et la complexité des pratiques et représentations des intervenants et c'est le passage par les figures typiques qui nous permettait le mieux d'identifier et d'analyser la diversité de ces pratiques en lien avec des contextes d'intervention et des identités professionnelles.

Ce choix de procédures d'analyse nous a été fort utile dans la deuxième étape de la recherche, lorsqu'on s'est intéressés à ce que les faibles lecteurs eux-mêmes avaient à nous dire de leurs pratiques quotidiennes et de leurs représentations de la lecture et de l'écriture. En effet, nous avons très vite compris qu'ils ne vivaient pas dans un autre monde et que leurs rapports à l'écrit étaient loin de n'être que fonctionnels ou utilitaires. Le concept de stratégies, renvoyant à la débrouillardise et aux façons de faire alternatives, s'avérait insuffisant, voire réducteur pour exprimer la totalité complexe de pratiques qui avaient des fonctions autant identitaires que ludiques ou symboliques. Là encore, le passage par les types d'appropriation de la lecture et écriture et par les grandes figures de faibles lecteurs devenait une perspective théorique et méthodologique d'analyse permettant de rendre compte de la diversité et de la complexité tout en respectant les personnages que nous avons vu surgir dans nos entretiens. C'est aussi par ces figures typiques que nous avons pu redonner à ces personnes une densité ontologique, temporelle et sociale qui, croyons-nous, leur est souvent enlevée par le découpage en termes de savoirs, de compétences ou même de stratégies d'adaptation.

Le deuxième forum nous a permis de transmettre cette compréhension nouvelle à des intervenants que nous avons rencontrés lors de la première étape de la recherche et plusieurs d'entre eux ont été déstabilisés, comme nous-mêmes chercheurs l'avons été, lorsque nous avons trouvé dans les entretiens des termes et des anecdotes qui situaient la lecture ou l'écriture dans les domaines du plaisir, du jeu, de la spiritualité, du symbole ou de la passion. Nous croyons fermement que la recherche doit jouer ce rôle de déséquilibrer les savoirs, les croyances ou encore les tabous préétablis en introduisant de nouvelles connaissances, une autre perspective sur les processus sociaux et leurs acteurs. Plus encore, j'ai la conviction que rendre lisible cette autre réalité vécue par ces populations très souvent sans voix est une manière de leur offrir la plume des chercheurs pour témoigner de leur ancrage social et de leur participation citoyenne. Ce n'est sans doute pas sans raison que plusieurs de ces dits faibles lecteurs nous ont demandé à avoir le rapport final de la recherche!

*Une relecture de l'inscription sociale des «faibles lecteurs»  
Commentaire de Sylvain Bourdon, Faculté d'éducation*

Lorsque j'ai accepté de me joindre à l'équipe pour mettre sur pied et mener à terme ce projet de recherche, c'était en raison de sa convergence avec mes travaux antérieurs auprès des populations marginalisées, principalement sous l'angle des apprentissages effectués ou à effectuer pour faciliter les transitions hors de la précarité, et d'un intérêt alors émergent pour le rôle de l'écrit dans l'insertion sociale et professionnelle des adultes. Dès la rédaction du projet de recherche, nous avons bien noté des malaises avec l'appellation «faibles lecteurs» qui venait en contradiction avec notre volonté, clairement établie par ailleurs, d'éviter d'aborder les populations à l'étude sous l'angle de carences ou de manques mais plutôt de révéler et de soutenir une vision plus équilibrée de leurs pratiques et situations. Malgré ces réticences, et à défaut d'une alternative viable, nous avons persisté dans l'emploi de ce vocable, parfois avec, mais la plupart du temps sans, les guillemets. Au terme de la démarche, c'est autour d'une «relecture» de cette appellation que je formule mon bref commentaire.

Les services gouvernementaux et communautaires actuels sont majoritairement organisés autour de lacunes ou de déficits perçus dans la population et, malgré des efforts parfois importants effectués par les acteurs de différents milieux en ce sens, il s'avère difficile d'éviter qu'une appellation au départ destinée à identifier, pour les mieux soutenir, des personnes aux prises avec une difficulté spécifique, ne se transforme en stigmate réducteur. Ce problème s'est avéré dans de nombreux cas, mais la nature même de l'objet «lecture» et son lien indissociable avec l'action même de nommer et de communiquer ce nom en font un cas particulièrement complexe. Dans les faits, la recherche et les discussions avec les partenaires ont permis de mettre à jour une multiplicité de pratiques de lecture et de figures de lecteur qui viennent autant nuancer la catégorisation des personnes interrogées. Il en ressort que de se considérer comme «faible lecteur» ne réfère dans les faits à aucun standard objectif ou objectivable, mais plutôt à une construction de la signification de cette appellation chez les personnes visées qui comporte à la fois une certaine définition de ce qu'est un «bon» lecteur et une appréciation de sa propre divergence par rapport à cette norme appréhendée. C'est ici qu'on observe tout l'effet du discours social actuel sur la «société du savoir» et l'importance de la scolarisation incarné, de manière forte, dans la préoccupation sociale au regard du décrochage scolaire et l'insistance pour l'obtention du diplôme de cinquième secondaire. Alors que cette pression peut avoir sur plusieurs un effet encourageant en fixant un objectif de scolarisation minimale, elle a pour effet pervers de dévaloriser en bloc les compétences considérées comme inférieures à ce seuil et, du coup, les personnes qui ne peuvent en revendiquer davantage. Marquées, au sens littéral autant qu'au figuré si on prend en considération toute la dimension tant symbolique que pratique rattachée au diplôme dans notre société, par une inscription dans une

position socialement marginalisée, on constate que les personnes peu à l'aise avec l'écrit n'y limitent toutefois que rarement leur propre identité. Si elles se mettent en scène comme faibles lectrices, au moins pour ce qui est de la recherche car c'est à ce titre explicite qu'elles ont généreusement accepté de participer, on découvre rapidement qu'elles ont des définitions fort différentes de ce que ce vocable peut signifier, d'une part, et qu'elles entretiennent par ailleurs très souvent des pratiques et relations avec l'écrit qui ne peuvent être subsumées au vocable «faible», d'autre part.

Ce qui m'a aussi frappé, c'est que la question de l'écrit ramène souvent à soi comme être humain, à sa trajectoire et aux relations avec les autres. Si cela était prévisible dans le cadre des entretiens avec les participants identifiés comme faibles lecteurs que nous avons interrogés précisément sous l'angle des trajectoires, c'est avec une certaine surprise que nous avons constaté à quel point les intervenantes et intervenants rencontrés dans le cadre des groupes de discussion et des forums ramenaient fréquemment la question des difficultés de lecture et écriture vécues par eux ou des proches. Alors que ces intervenants projettent fréquemment une vision teintée du manque, du handicap, sur les personnes peu à l'aise avec l'écrit, c'est quelque fois, peut-être même souvent, au regard de la relation tendue, sinon douloureuse, qu'ils ont eux-mêmes avec l'écrit. Ils sont aussi marqués par la rencontre sur leur trajectoire de l'écrit-obstacle, barrière non seulement à la communication, à l'apprentissage et aux relations, mais aussi à l'insertion sociale et professionnelle. S'ils ont su l'appivoiser, ou tout au moins le contourner, afin de mener à terme leurs projets de scolarisation, cette rencontre peut tout de même avoir engendré la méfiance et le souhait de protéger les faibles lecteurs en s'interposant de manières diverses entre eux et l'écrit qu'on a noté chez les intervenants des divers milieux. On voit ici l'importance d'examiner plus à fond le rôle du rapport à l'écrit des professionnelles et professionnels appelés à intervenir auprès de personnes en difficulté avec l'écrit sur leur rapport à ces personnes et sur la manière dont sont menées leurs interventions, même si l'apprentissage de l'écrit n'est pas l'objet de leur pratique.

Somme toute, cette recherche aura permis d'approfondir la réflexion d'une multiplicité d'acteurs au regard de la place de l'écrit et des difficultés avec la lecture dans leurs pratiques de soutien aux populations marginalisées. Mais plus encore, elle a pour moi été l'occasion d'une relecture de ma perspective de lettré, vivant en grande partie de et par l'écrit – un point de vue partagé par plusieurs intervenantes et intervenants rencontrés – et de son impact sur le monde de celles et ceux qui ne s'y inscrivent pas d'emblée.

À la jonction entre l'univers de la recherche et l'univers des praticiens, la coordination du projet sur les faibles lecteurs interpellait plusieurs acteurs : les universitaires-chercheurs, les professionnels-intervenants, les étudiants-intervieweurs engagés dans la cueillette et l'analyse de données et les faibles lecteurs. L'élément rassembleur de ces multiples personnes était la lecture et l'écriture. Plus qu'une problématique extérieure à eux, il s'agissait là d'un sujet qui souvent les interrogeait personnellement. Ainsi, par exemple dans le travail de contact des milieux, les personnes du terrain (intervenants et professionnels) partageaient facilement leurs propres difficultés ou la présence de faibles lecteurs dans leur entourage immédiat.

La coordination de ce genre de projet ne peut se passer de la collaboration des milieux de la pratique et doit miser sur la flexibilité de l'équipe de recherche. L'engagement et l'apport des étudiants comme intervieweurs ont été importants. Ils ont su mettre en œuvre leurs compétences de futurs travailleurs sociaux pour bâtir une proximité et un climat de confiance avec les faibles lecteurs. Plusieurs voix ont été entendues dans plusieurs espaces (milieu de travail pour les professionnels, milieu de vie pour les usagers des services, domicile chez les personnes faibles lectrices) dont la fréquentation a animé les réflexions sur les entrevues. La contribution des personnes faibles lectrices était centrale dans cette recherche. L'ouverture et l'enthousiasme manifestés lors des sollicitations pour participer aux entrevues de recherche questionnent les appréhensions fréquentes éprouvées vis-à-vis des dites «résistances» à participer à une recherche.

La mobilisation des milieux autour de la problématique des faibles lecteurs était conditionnelle à un réel effort de connaissance de ces milieux à Sherbrooke et en région (connaissance de leur mission, de leur travail et de leur population). Cette prise de contact exige du temps investi dans des conversations téléphoniques, des rencontres, des visites de service, des lectures de documents internes. Une collaboration efficace ne s'improvise pas subitement à partir d'un sujet de recherche intéressant. Elle se développe progressivement à partir du partage des intérêts de connaissance et de la reconnaissance réciproque entre les universitaires et les praticiens. Cette étape d'apprivoisement peut ensuite ouvrir à des relations privilégiées avec des personnes clés du milieu qui deviennent des porteuses du projet et qui assurent une certaine continuité dans le suivi de la recherche. L'importance de ces rapports est évidente pour la bonne continuité du projet certes, mais aussi pour que ces milieux deviennent des futurs espaces d'appropriation des résultats de la recherche.

La limite de cette stratégie de personnalisation des contacts est le changement de personnel, réalité criante surtout dans les milieux communautaires. Pour certaines personnes, l'intérêt pour la recherche a été exporté vers leur nouveau milieu de travail. S'adapter aux réalités des milieux, au changement et aux contraintes institutionnelles est donc nécessaire surtout pour un projet qui s'échelonne sur trois années. Ces

réalités bousculent les calendriers universitaires, mais plus intéressant, elles interrogent principalement les stratégies de recrutement et de partenariat préétablies en même temps qu'elles impulsent une innovation des moyens et outils.

Cette rapide tentative de synthèse des mécaniques et processus à l'œuvre dans la coordination de ce genre de recherche-action démontre combien les connaissances des différents domaines et les compétences multiples gagnent à être croisées.





## CONCLUSION

Cette recherche permet d'identifier une variété de fonctions de la lecture et de l'écriture. Lorsque des acteurs des milieux d'interventions ou des milieux politiques pensent l'action auprès des faibles lecteurs qui n'est pas *à priori* une action pédagogique (il peut s'agir d'une action en matière de santé, d'une action psychosociale ou encore d'une action sociale), ils sont susceptibles de développer trois grands types de stratégies :

- a) adapter des supports écrits en les modifiant : la taille des caractères, favoriser les dessins et les graphiques, recourir à un support multimédia ;
- b) modifier leurs pratiques pour contourner l'écrit, en développant des stratégies de substitution et de contournement, par exemple en faisant une lecture à voix haute ou en substituant l'explication orale à l'information écrite ;
- c) référer les faibles lecteurs à des lecteurs compétents pour les aider à comprendre les écrits.

Ces trois types de stratégies reposent sur des postulats implicites qui confirment à la fois l'omniprésence d'un rapport logique à l'écrit et du constat de l'incompétence des faibles lecteurs. De plus, ces stratégies mettent de l'avant une certaine forme de démission face à la pertinence d'utiliser l'écrit.

Les résultats présentés dans les chapitres précédents nous permettent de discuter ce qui nous semble être trois attitudes fortement ancrées chez les acteurs des milieux d'interventions. La levée de ces trois attitudes permettrait, nous semble-t-il, de penser autrement la place de l'écrit et de la lecture dans certaines interventions en reconnaissant des usages marginaux, des pratiques de détournement qui ont leur fonctionnalité dans des contextes spécifiques.

La première attitude concerne le fait que les faibles lecteurs, tout comme les illettrés, auraient un rapport déficient à la mémoire et à l'histoire, ou que ce rapport se concrétiserait par l'oral en excluant le recours à l'écrit. En fait, l'absence de compétence hypothèquerait la capacité de s'inscrire dans le temps, de produire et d'assurer la pérennité de son histoire, voire de construire et de modifier son identité comme personne. Pourtant, nous avons repéré des pratiques, chez des lecteurs avec des difficultés importantes, qui consistent à utiliser des supports écrits comme supports d'un récit de soi et d'une trajectoire individuelle. Nous avons aussi constaté leur capacité à faire un récit de soi qui repose sur divers ancrages et divers supports non écrits. Les faibles lecteurs ne sont donc pas nécessairement de «mauvais historiens» de leur vie et cette capacité à se dire

et à se raconter peut être une composante sur laquelle repose l'intervention «non éducative» auprès des faibles lecteurs.

La deuxième attitude consiste à éviter dans les échanges avec les faibles lecteurs toutes références aux livres et à l'écrit de manière à préserver une certaine forme «d'alliance» et de «complicité». Il ne faudrait pas parler des livres et de l'écrit parce qu'on risque alors de mettre les faibles lecteurs en situation de difficulté et d'échec. Lors de notre recrutement, plusieurs intervenants ont évoqué ces réserves à propos des risques d'étiquetage social. «Ils ont assez d'être exclus, schizophrènes, victimes, pauvres ou abusés. On ne va quand même pas en rajouter en disant qu'en plus, ils ne savent pas lire!» Or, le livre et l'écrit ne s'inscrivent pas seulement dans cette dynamique d'échec. Plusieurs faibles lecteurs nous ont raconté comment certains livres les habitent depuis longtemps, comment ils les ont accompagnés dans des moments importants de leur vie. Dans cette perspective, on pourrait utiliser les écrits dans les interventions sans insister au départ sur les difficultés, mais en pensant qu'il y a des bonnes chances que les gens s'approprient cet écrit. Dans notre recherche, les réactions des personnes interrogées au formulaire de consentement éthique sont instructives à cet égard. Il ne constituait pas un frein ou un obstacle, il représente une preuve de leur participation, un document qu'ils conservent, plusieurs demandaient à être informés des suites de la recherche. De plus, lors du forum de l'automne 2001, des intervenants constataient qu'ils avaient tendance à ne pas parler de leurs lectures à des faibles lecteurs.

La troisième attitude qui nous a intrigués tout le long de ce terrain de recherche peut être associée à un tabou, celui selon lequel il serait inacceptable de compter sur et de recourir aux enfants pour aider les parents à lire. On considère alors le faible lecteur comme un être isolé, hors du monde et sans ressource. Ce tabou repose sur deux normes sociales : la première est culturelle, la lecture est un acte privé, individuel qui met en présence un texte et un lecteur; la deuxième est familiale, les parents ont une fonction éducative et de socialisation qui pourrait être court-circuitée par une inversion des rôles où les enfants deviendraient en quelque sorte ceux qui guident, ceux qui savent et ceux qui transmettent. Dans ce contexte, plusieurs interventions tendent à individualiser le parent faible lecteur et à rendre son rôle parental invisible.

Il nous semble que l'un des résultats de cette recherche est d'introduire une réflexion sur la place de l'écriture et de la lecture chez des personnes qui lisent et écrivent peu. Pour favoriser la continuité des retombées des résultats de cette recherche nous envisageons trois formes d'appropriation.

Une première appropriation est liée à la sensibilisation et à la conscientisation d'un ensemble d'acteurs. Le regard que nous portons sur la lecture et l'écriture insiste sur la pluralité et la diversité des pratiques. La reconnaissance de cette diversité pourrait être favorisée de plusieurs manières. Les différents acteurs qui, tout

le long du projet, ont participé aux entrevues, aux forums, constituent autant de relais pour assurer ce transfert de connaissance. Au-delà du travail quotidien et des actions ponctuelles déployées pour prendre en considération la réalité des faibles lecteurs, il serait aussi pertinent que certains d'entre eux puissent appuyer le développement d'espaces d'appropriation tels des lieux d'échanges intersectoriels sur des problématiques transversales à des populations défavorisées. Sur le plan organisationnel, nous constatons l'ampleur du travail à faire. Comme nous l'avons présenté au sixième chapitre, des stratégies embryonnaires sont présentes, mais il reste difficile de se mobiliser collectivement pour une problématique qui n'est pas prioritaire et qui ne s'inscrit pas dans l'urgence. Pour que la question des faibles lecteurs soit plus partagée, il serait stratégique, par exemple, de l'inclure systématiquement dans les réflexions que porte l'organisation sur la question de l'accessibilité et de l'adaptation des services.

Sur le plan des appropriations possibles pour les acteurs politiques, cette reconnaissance de la diversité et de la pluralité devrait être au cœur des programmes et des politiques mis en œuvre pour agir sur la lecture. Nous n'avons pas choisi le terme de «faible lecteur», il nous a été proposé dans l'appel d'offre du programme de recherche. Pourtant ce terme qui nous indisposait au début de la recherche par son flou est devenu avec le temps un élément important du regard que nous posons. Ils lisent... peut-être peu, pas toujours et parfois mal. Mais ils lisent et c'est important pour eux. Dans l'élaboration des politiques le choix des mots est souvent déterminant. Les choix qui seront faits dans les années à venir devraient accorder une place importante au terme de faible lecteur (parallèlement à ceux d'illettré et d'analphabète) dans la mesure où il s'accompagne d'une reconnaissance de la pluralité et de la diversité. Cette diversité pourrait se refléter dans les outils utilisés que ce soit au niveau scolaire ou social. Pourrait-on penser que les histoires qu'on raconte dans les livres pour enfants mettent en scène cette diversité? Qu'on parle de ceux qui aiment la lecture, mais qui ne savent pas? Les actions mises de l'avant devraient aussi tableer sur cette diversité en favorisant le décroisement d'une problématique qui ne se limite pas à des difficultés d'apprentissage et qui devrait faire en sorte que la lecture et l'écriture deviennent non seulement des responsabilités partagées par tous mais aussi un projet, un moyen de travailler les alliances et les solidarités dans une société qui en manque parfois. On doit peut être développer à côté de nos objectifs normatifs de scolarisation pour tous des objectifs de reconnaissance et de promotion de la pluralité et de la diversité.

La dernière piste d'appropriation concerne plus spécifiquement les communautés locales. Nous avons développé ce projet de recherche dans un contexte régional en tablant sur les forces et sur les potentiels du milieu pour nous aider à réfléchir, à questionner et à comprendre. La mobilisation possible sur la question des faibles lecteurs a permis de réunir des acteurs de l'éducation, de la culture, de la santé, des loisirs, des partenaires du secteur public et du secteur communautaire, des hommes et des femmes, des jeunes, des adultes et des personnes âgées. Faire de la lecture et de l'écriture un enjeu transversal pour une communauté constitue un moyen fort pertinent d'introduire un changement. Il faut donc poursuivre ce travail de mobilisation de la

communauté en espérant que certains trouvent les moyens d'impliquer plus activement des partenaires du secteur privé qui sont souvent des employeurs, des distributeurs de biens et de services. Nous croyons que les projets de développement social gagneraient à inclure des objectifs en regard de la lecture et de l'écriture comme moyens de favoriser le développement et la participation tant sur le plan individuel que collectif.

Ainsi, dans ces modalités d'appropriation des résultats de la recherche, il apparaît primordial, quel que soit le niveau auquel on se situe (intervenants, organisations, décideurs politiques, communauté locale) de continuer à diversifier les représentations et les approches concernant la question des faibles lecteurs. Plus encore, il s'agit de multiplier les contacts, les opportunités et les contextes pour en parler, s'y « frotter » et se mettre en action. Plutôt que de se limiter à une perspective explicative et à un courant d'action, il devient essentiel de penser et d'agir dans et pour la diversité. Nous présentons ici quelques pistes d'action issues de cette perspective globale. Ces pistes peuvent être utiles tant aux intervenants qu'aux organisations, aux décideurs ou aux membres des communautés.

Ainsi, il est souhaitable de dire ce qui apparaît d'abord comme un tabou : on peut et il est intéressant de parler de lecture et d'écriture à des gens dont on pense qu'ils ne savent pas. On ne doit pas leur attribuer immédiatement un sentiment de honte. Plusieurs d'entre eux ne le portent pas... On doit oser lire, écrire et le faire avec ces mêmes populations. On peut, avec eux aussi, parler d'un livre, remettre un dépliant, renvoyer à un article de journal, etc. En fait, il s'agit de considérer ces personnes comme des adultes complexes et complets et non comme des êtres inachevés essentiellement dépendants. Plusieurs acteurs de la communauté ou des services et organisations seront amenés à jouer un rôle de personne clé dans la trajectoire d'un faible lecteur. Là encore, il faut prendre cette position et multiplier les postes ou les places qui la favorisent. Il est aussi important d'initier et de multiplier les contacts et les références possibles. Tous les guides inventoriant les ressources locales sur ce plan peuvent représenter une aide précieuse pour les intervenants et les faibles lecteurs.

De même, toute initiative locale favorisant une perspective intersectorielle et interdisciplinaire sera à soutenir et à développer. C'est dans cette perspective que les organismes et praticiens pourront penser à de multiples stratégies d'accessibilité et à une mise en œuvre qui ne standardise pas de manière unique le couloir d'accès à un organisme en le refermant. Partout aussi il sera souhaitable de favoriser le réseautage, l'entraide, la création d'espaces qui permettent la lecture et l'écriture de plaisir, spirituelle ou ontologique. Les espaces informels ou polyvalents comme les salles d'attente, les centres culturels, communautaires et récréatifs, les soupes populaires pourraient être utilisés dans ce sens. Certains de ces espaces, en particulier les bibliothèques et les centres de quartier mais aussi ceux qui permettent la réunion de nombreuses personnes de milieux défavorisés et les médias, pourraient se donner comme défi de publiciser et diffuser les productions littéraires de ces faibles lecteurs.

Enfin, ces pistes d'action parfois larges et intersectorielles, parfois pointues et spécifiques à un organisme ou à un territoire ne doivent pas masquer la nécessité de ressources, de programmes et d'actions plus ponctuels ou plus scolaires. C'est justement la diversité et la multiplication des espaces d'entraide, de support et de visibilité des pratiques de lecture qui permettront aux faibles lecteurs de dépasser ce statut assigné pour devenir citoyens au sens plein du terme.



## BIBLIOGRAPHIE

BAUDELLOT Christian, CARTIER Marie et Christine DETREZ (1999). *Et pourtant ils lisent*. Paris: Seuil, 245 p.

BÉLISLE Rachel (2001). *Des rapports pluriels à l'écrit*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Collectif de recherches sur les occupations, 115 p.

BESSE Jean-Marie (1995). *L'école, l'écrit et l'illettrisme*. Magnard, 114 p.

BISHOP Meredith (1991). « Why Johnny's Dad Can't Read. The Elusive Goal of Universal Adult Literacy ». *Policy Review*, 55, 19-25.

BLAIS Hélène (1989). « Penser l'allographie pour en finir avec l'étiquette analphabète ». *Revue québécoise de psychologie*, 10 (3), 92-124.

BOURDON Sylvain, F. Deschenaux, F., Coallier, J.-C., Dionne, P. et Leclerc, M.-H. (2001). *Le travail et les conditions de travail dans le milieu communautaire québécois. Rapport de l'enquête 2000*, Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Collectif de recherche sur les occupations.

CERTEAU De Michel (1990). *L'invention du quotidien*. Paris: Gallimard, 415 p.

CHAREST Diane et Sylvie ROY (1992). *Départs et abandons en alphabétisation : enquête auprès des personnes inscrites aux activités d'alphabétisation*. Québec: Service de l'alphabétisation, Direction de la formation générale des adultes, Direction de la recherche, Ministère de l'Éducation du Québec, 96 p.

CHALOM Maurice (1991). *Le migrant démuné : alphabétisation et intégration*. Montréal: Liber, 110 p.

CHARTIER Roger (1995). *Histoires de la lecture*. Paris: IMEC, 525 p.

CHAUDRON Martine et François De SINGLY (1993). *Identité, lecture, écriture*. Paris: BPI, 264 p.

CLERCK De Marcel (1993). *Analphabétismes et alphabétisations (au pluriel)*. Hambourg: Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 203p.

COLLECTIF (1998). *Le temps de lire, un art de vivre. Politique de la lecture et du livre*. Québec: Gouvernement du Québec, Québec, 96 p.

COLLINS Sheila (1989). « Workplace Literacy : Corporate Tool or Worker Empowerment? ». *Social Policy*, 20(1), 26-30.

CORIN Elen et al. (1990). *Comprendre pour soigner autrement, repères pour régionaliser les services de santé mentale*. Montréal : Presse de l'Université de Montréal

ESPÉRANDIEU Véronique et Jean VOGLER (2000). *L'illettrisme*. Paris: Dominos-Flammarion, 120 p.

FREIRE Paulo (1971). *L'éducation : pratique de la liberté*. Paris: Pédagogie des opprimés, Maspéro, 202 p.

GIASSON Jocelyne (1995). *La lecture*. Montréal: Gaétan Morin, 398 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1998). *Politique de la lecture et du livre*. Québec: Publications officielles.

HAUTECŒUR Jean-Paul (1994). *ALPHA 94 : Stratégies d'alphabétisation et de développement culturel en milieu rural*. Hambourg/Québec: Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Ministère de l'Éducation du Québec, 443 p.

(1992). *ALPHA 92 : Recherches en alphabétisation*. Hambourg/Québec, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Ministère de l'Éducation du Québec, 478 p.

(1989). « Fragments d'histoire ancienne et actuelle de l'alphabétisation ». *Revue québécoise de psychologie*, 10 (3), 149-160.

HERMES Joke (1995). *Reading women's magazines : An analysis of everyday media use*. Cambridge: Polity Press, 226 p.

HOGGART R. (1970). *La culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*. Paris: Editions de Minuit, 423p.

HOHL Janine (1996). «Qui sont les parents? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école». *RIAC - Lien social et politiques*, 55, 51-62.

HUMBERT Colette (1976). *Conscientisation : expériences, positions dialectiques et perspectives*. Paris: L'Harmattan, 166 p.

HURTUBISE Roch (1992). « Être amoureux et le dire : à propos des rapports amoureux ». *Revue internationale d'action communautaire*, 27/67, 39-49. (ARB)



HURTUBISE Roch (2000). «Aide alimentaire et pauvreté : vers de nouvelles formes de priorisation des clientèles et des interventions ». In D. Laberge ( Dir.), *Errance urbaine*. Sainte-Foy: Éditions MultiMondes, 349-359.

HURTUBISE Roch et Michèle VATZ LAAROUSSI (1995). *Journal de famille. Guide d'animation*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, 1996, 71p.

(1995) « Enfants, histoires et identités familiales », *P.R.I.S.M.E.*, été 1995, 5(2-3), 335-346.

JODELET (1993). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

LAHIRE Bernard (1999). *L'invention de l'illettrisme*. Paris: La Découverte, 371 p.

(1993) *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille: Presses universitaires de Lille, 188 p.

LECLERCQ Véronique (1995). «Formation de base des adultes et didactique de l'écrit». *Repères bibliographiques. Perspectives documentaires en éducation*, 36 (42).

LÉVI-STRAUSS Claude (1962). *Tristes tropiques*. Paris: Le Monde, Paris, 504 p.

MARTINI Tanya S. et Stewart PAGE (1996). « Attributions and the Stigma of Illiteracy : Understanding Help Seeking in Low Literate Adults ». *Revue canadienne des sciences du comportement*, 28(2), 121-129.

MAUGER Gérard et Claude F. POLIAK (1998). «Les usages sociaux de la lecture». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 123, 3-24.

OUELLET Hector et Jacques ROY (1994) « L'accessibilité aux services sociaux ». In F. Dumont, S. Langlois et Y. Martin (dir.) *Traité des problèmes sociaux*. Québec: IQRC, 867-888.

POISSANT Hélène (1998). *L'alphabétisation*. Montréal, Les Éditions Logiques, 234p.

PROULX Jean-Pierre (1994). « L'analphabetisme ». In F. Dumont, S. Langlois et Y. Martin (dir.) *Traité des problèmes sociaux*. Québec: IQRC, 797-816.

RADWAY Janice (1984). *Reading the romance : Women, patriarchy, and popular literature*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

SAINT-JACQUES et al. (1994). *Ces livres que vous avez aimés : les best-sellers au Québec de 1970 à aujourd'hui*. Québec: Nuit blanche, 350 p.

STATISTIQUES CANADA (1996). *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisation au Canada*. Ottawa: Secrétariat national de l'alphabétisation, 14-107.

STERCQ Catherine (1994). *Alphabétisation et insertion socio-professionnelle*. Bruxelles: De Bœck, 141 p.

TREMBLAY Hélène (1997). *Pour prévenir l'analphabétisme : recherches, réflexions et propositions d'actions*. Québec: Direction de la formation générale des adultes, Ministère Éducation du Québec, 38 p.

VATZ LAAROUSSI Michèle et al. (1999). *Les histoires familiales au cœur des stratégies d'insertion: trajectoires de migration en Estrie et au Saguenay-Lac-St-Jean*. Sherbrooke: Rapport de recherche présenté au CQRS.

## **ANNEXE 1 : Diffusion des résultats**

### **Conférence présentée au symposium de recherche sur la famille, UQTR, 2001**

#### **LIRE ET ÉCRIRE : DES SAVOIRS, DES COMPÉTENCES ET DES STRATÉGIES SOLITAIRES OU SOLIDAIRES? LA PLACE DES FAMILLES ET DES RÉSEAUX POUR CEUX QUI NE SAVENT PAS...**

Roch Hurtubise, Michèle Vatz Laaroussi et Lyliane Rachédi

Département de service social, Université de Sherbrooke

#### **1. LES FAIBLES LECTEURS : UNE POPULATION, UN HANDICAP OU UN PROBLÈME SOCIAL?**

S'intéresser à ceux qui ne savent pas bien lire et écrire pour comprendre quels sont leurs rapports à l'écrit, voilà un vaste projet de recherche qui s'inscrit aussi dans le projet d'une société qui veut à la fois améliorer les compétences de l'ensemble de ses membres mais aussi utiliser les meilleurs médias pour transmettre les informations et règles nécessaires à la vie en société. Nous rendons compte ici des premiers résultats d'une recherche en cours depuis 1999, portant sur les pratiques de lecture et d'écriture de ceux que nous appelons les faibles lecteurs<sup>8</sup>. Il s'agit bien sûr d'un terme générique instrumental visant à décrire une vaste population aux caractéristiques diverses mais possédant un point commun : le fait de ne pas savoir lire ou écrire de la manière fonctionnelle adéquate aux attentes de notre société. La littérature scientifique à ce sujet est d'autant plus vaste que le phénomène prend des couleurs différentes selon la période visée et la discipline choisie. Ainsi, si l'analphabétisme est courant et normal pour les Québécois du début du siècle, il devient un phénomène de classe dans les années 1950 pour, avec l'école obligatoire et gratuite, se transformer dans les années 1980 et pour les nouvelles générations en anomalie puis en problème social. Le fait de ne pas savoir lire et écrire peut dès lors être considéré comme un handicap, une carence, un dysfonctionnement, une pathologie ou encore une déviance selon qu'on adopte une perspective sociologique ou psychologique, plutôt développementaliste ou plutôt cognitiviste. Dans tous les cas, c'est par l'écart négatif à la norme que se caractérise la personne, ici en manque de savoir, et plus encore c'est par son statut individuel qu'on l'identifie. Les différentes recherches à ce sujet tendent en effet à décrire des individus isolés vivant personnellement des difficultés singulières, parfois présentées comme des pathologies (on parle ainsi de dysorthographe par

---

<sup>8</sup> Cette recherche sur les pratiques de lecture et d'écriture des faibles lecteurs est financée par une subvention d'action concertée FCAR-CQRS dans le cadre de la nouvelle politique de la lecture du gouvernement du Québec. Elle regroupe une équipe de professionnels et de chercheurs de l'Université de Sherbrooke et plusieurs organismes communautaires de la région des Cantons-de-l'Est. Certains de ces organismes travaillent spécifiquement sur la lecture et l'écriture, d'autres sont concernés au travers d'autres activités ou interventions.

exemple ou de troubles cognitifs de la lecture) mais souvent aussi attribuées à des trajectoires de vie difficiles ou à des ruptures sociales et familiales massives et destructrices.

Le premier volet de notre recherche réalisé en 1999-2000 nous a permis de rencontrer des intervenants et des professionnels de différents milieux, desservant des clientèles aux prises plus ou moins directement avec des difficultés en lecture et en écriture. Il s'agissait d'organismes de divers horizons : services de santé, services sociaux, organismes d'employabilité, de formation, organismes visant les problèmes de santé mentale, favorisant l'éducation populaire et intervenant selon les cas auprès de jeunes et d'adultes en difficultés socioéconomiques dans la région de Sherbrooke. Une soixantaine de personnes ont été rencontrées et au travers de onze entrevues de groupe, nous avons essayé de saisir leur préoccupation pour cette question des faibles lecteurs et les stratégies qu'ils développaient pour répondre aux besoins de cette clientèle. Un premier portrait des représentations de cette question chez les intervenants a été tracé à l'automne 2000. S'il venait confirmer les points principaux de la littérature scientifique, ce portrait permettait aussi de saisir des tendances différentes dans la manière dont les intervenants appréhendent ces difficultés et les personnes qui en sont porteuses. Pour les uns, il s'agit d'un problème majeur à traiter pour permettre aux personnes de devenir autonomes en société, pour d'autres, c'est un problème secondaire afférent à une trajectoire de vie difficile et souffrante. C'est alors la personne qu'il faut soutenir et à qui il faut rendre un minimum d'estime de soi et de contrôle sur sa vie. Pour d'autres enfin, certains milieux sociaux sont porteurs et reproducteurs de ce type de rapport négatif à la lecture et à l'écriture : c'est un travail communautaire de revalorisation de la lecture qui doit être effectué tout autant qu'une forme d'éducation populaire s'adressant aux plus démunis de notre société. Cependant, quelle que soit la tendance mise de l'avant, les intervenants présentaient les faibles lecteurs comme des personnes plutôt démunies, passives face à leurs difficultés, isolées et dont les milieux valorisaient peu ou pas du tout la lecture et l'écriture.

Se situant dans la lignée de nos recherches précédentes sur les stratégies des familles démunies, des jeunes de la rue ou des immigrants, notre projet vise à éclairer les zones d'ombre de ce portrait. En particulier, et les écrits en parlent souvent comme de stratégies d'adaptation ou de substitution, nous posons l'hypothèse que quels que soient leurs savoirs et leur instrumentation, les personnes considérées comme les plus démunies ont aussi des pratiques de lecture et d'écriture, des stratégies de survie mais aussi de changement et de participation dans une société où l'écrit est omniprésent. Nous croyons aussi que contrairement à la caractéristique d'isolement quasi incontournable pour les intervenants rencontrés, le faible lecteur n'est pas seul, qu'il vit en société, qu'il y a donc, comme tout un chacun, des relations, des liens, des réseaux. C'est sur ce paradoxe que nous articulons la réflexion du présent texte en tentant d'identifier la place prise par les réseaux informels et la famille dans les rapports à la lecture et à l'écriture de ceux qu'on perçoit au travers de leurs difficultés ou de leurs manques sur ce plan.

## 2. UNE MÉTHODOLOGIE ET UNE PERSPECTIVE POUR APPROCHER LES FAIBLES LECTEURS : PARLER DE LEURS PRATIQUES DE LECTURE

Une centaine d'entrevues ont été réalisées auprès de ceux qui se sont auto-définis comme des faibles lecteurs. Des personnes âgées entre 16 et 80 ans, appartenant à diverses populations dites à problèmes (adultes en difficultés socioéconomiques, jeunes de la rue, personnes avec difficultés de santé mentale) (tableau échantillon) ont été interrogées au sujet de leurs pratiques de lecture et écriture, de la place que ces pratiques ont dans leur vie et dans leur réseau ainsi que sur les stratégies développées pour palier à leurs difficultés. Ces entrevues semi-directives contenaient des questions ouvertes et aussi des déclencheurs qui permettaient de connaître mieux les perceptions des faibles lecteurs par rapport à l'accessibilité des services et les stratégies élaborées pour fonctionner. Plusieurs de ces déclencheurs<sup>9</sup> mettaient en scène le réseau social et familial des personnes et ont permis de discuter avec elles de la place que ce réseau et cette famille, parfois réels, parfois symboliques, prenait dans leurs pratiques de lecture et d'écriture.

Les personnes faibles lectrices ont été recrutées soit par nos partenaires de première ligne, soit directement et de manière informelle dans différents services (soupes populaires, clinique d'impôts, etc.). Le recrutement par les organismes et les intervenants s'est révélé difficile : étant donné l'image dévalorisante et négative des faibles lecteurs portée par les intervenants, ceux-ci craignaient que les entrevues ne soient perçues comme menaçantes, ingérantes ou encore comme génératrices de honte et d'exclusion. Notre recrutement informel nous a permis de constater que, contrairement aux craintes exposées par les intervenants concernant les réserves de ce genre de personnes à parler de lecture et d'écriture, la réceptivité était bonne. Il faut dire que nous avons mis de l'avant les pratiques de lecture et écriture quel que soit le rapport de leurs acteurs à l'école ou au savoir scolaire et normé. Peu ont manifesté de honte ou de gêne face aux difficultés éprouvées et ils ont raconté spontanément, et souvent avec plaisir, leur rapport à la lecture et à l'écriture et la place de ces supports dans leur trajectoire de vie.

Nous avons dès lors découvert des faibles lecteurs qui lisent et qui écrivent, individuellement mais aussi collectivement et qui mettent ainsi en évidence des pratiques sortant des normes usuelles de la lecture et de l'écriture. Originales et marginales, elles sont peu connues et peu valorisées pourtant elles remplissent différentes fonctions. Nous avons aussi rencontré, par le discours et les histoires de nos interviewés, des familles et des réseaux qui accordent une place valorisante à la lecture et à l'écriture, une place qui transforme

---

<sup>9</sup> Voici un exemple de déclencheur auquel les personnes étaient amenées à réagir avec les questions suivantes : Que pensez-vous de cette situation? Que feriez-vous à la place de cette personne? « *Moi, j'écris comme je peux même si j'écris aux sons et avec ben des fautes, c'est pas grave, ma femme elle m'encourage ben gros. Moi, je me comprend, et, de toute façon, mon plus jeune y est là pour corriger mes choses. Fait que, c'est comme ça.* »

les pratiques et les représentations de la lecture tout en révélant une volonté et des modalités innovantes de participation à la société.

Enfin, nous avons découvert des faibles lecteurs qui développent des stratégies ingénieuses et originales pour fonctionner malgré leurs difficultés. Les réseaux et les familles sont au cœur du développement de ces stratégies. Dans un premier temps, nous nous intéressons aux divers sens donnés à la lecture et à l'écriture par les personnes rencontrées tout en situant la place que réseaux et famille y détiennent. Nous identifions ensuite les modèles et figures d'influence qui orientent, transcendent ou jalonnent les rapports à la lecture et l'écriture des personnes rencontrées tout comme leurs trajectoires.

### **3. LA LECTURE ET L'ÉCRITURE À LA LUMIÈRE DES RÉSEAUX**

Notre recherche vise en effet à saisir les sens donnés à la lecture et à l'écriture par ceux dont on croit, à tort, qu'ils les sortent de leur vie parce que n'en possédant pas le savoir scolaire ou instrumental. Pour mieux saisir quels sont leurs rapports à la lecture et à l'écriture, nous proposons d'abord d'identifier comment selon leurs discours, contextualisés dans la littérature théorique à ce sujet, lecture et écriture ont une signification sociale sans les limiter au domaine cognitif. Ainsi, pour eux, il s'agit à la fois d'un mode de régulation sociale et d'un mode de communication valorisé socialement. La lecture et l'écriture servent à créer de l'ordre et de l'équilibre social en distribuant des statuts, des pouvoirs, une hiérarchie, des étiquettes. Les personnes rencontrées y sont particulièrement sensibles puisque cette régulation tend à les classer du côté des carencés, des handicapés, des clientèles à problème ou à risque... comme des personnes non achevées, pas tout à fait entières, à qui il manque quelque chose. Ainsi, leurs définitions de ce que c'est que de ne pas être faible lecteur renvoient souvent à un statut ou une position sociale plus qu'à des savoirs ou fonctionnalités.

Jeanne-Marie, 53 ans, a des difficultés en écriture. Elle lisait avant d'avoir des problèmes de santé qui ont détérioré sa vue. Elle explique combien elle aurait aimé que son fils puisse continuer l'école.

Et pourquoi c'est important de maîtriser la lecture et l'écriture pour votre fils?

*Interviewée – Il aurait pu faire un professionnel. Il avait une façon intellectuelle pour ça : pour faire un médecin, un juge, un avocat, tu sais, un premier ministre.*

De même Nicole, 48 ans, a une neuvième année, elle est bénéficiaire de la sécurité du revenu. Elle a toujours avec elle, dans son sac, un livre pour « apprendre à maîtriser son stress ». Elle écrit des lettres aux usagers de la soupe populaire qu'elle fréquente quand elle se chicane avec eux.

Qu'est-ce que ce serait si vous n'étiez pas une faible lectrice? Vous seriez comment?

Interviewée – *Je m'en irais sur le marché du travail. Mais je ne suis pas assez forte, je suis sur l'aide sociale.*

Parler de la lecture comme d'un mode de communication, c'est aussi connaître et reconnaître les vecteurs privilégiés de communication (les affiches, les textes dans les organismes, l'écrit pour l'emploi) qui situent aussi leurs acteurs : il y a celui qui écrit et celui qui lit l'écrit, des publics visés, des écrits savants et des écrits populaires, des lectures de deuxième niveau et des lectures de bon sens, etc. C'est une communication qui positionne les acteurs en actifs-passifs et les personnes rencontrées, dans leur rapport avec la lecture et l'écriture instrumentales visant la communication sociale, se rangent d'emblée du côté des passifs.

Mais la lecture et l'écriture, c'est enfin et surtout un mode de socialisation qui, pour les faibles lecteurs comme pour tout citoyen, renvoie à l'éducation familiale et scolaire, aux relations entre les individus et à l'interface entre le privé et le public, entre l'informel et le formel. Et c'est plutôt dans ce rapport socialisant à la lecture et l'écriture qu'ils se situent comme acteurs même s'ils ne possèdent pas toujours les clés de la socialisation normée et dominante.

Ces trois fonctions sociales données à la lecture et à l'écriture sont articulées sur des rapports au savoir dont les personnes rencontrées sont éminemment porteuses. Et c'est dans leurs rapports singuliers au savoir parfois sacralisé, parfois dévalorisé, parfois technicisé, qu'apparaissent les trois sens suivants donnés à la lecture et l'écriture dans la vie, les représentations, le discours et les pratiques de ces personnes. Nous identifions ici un sens ontologique, un sens instrumental et un sens épicurien que nous avons trouvés de manière transversale dans le discours des personnes interviewées. Ces sens sont singuliers, liés à des histoires de vie et légitimés par des expériences personnelles tout en s'insérant dans les fonctions sociales de la lecture et l'écriture décrites auparavant. Ils articulent la place prise par la lecture et l'écriture dans la trajectoire des « faibles lecteurs » avec celle qu'ils donnent à la famille et aux réseaux. Ces sens sont à la fois finalité et altérité.

### **3.1 Lire et écrire pour être : l'Autre comme miroir, modèle et histoire**

De manière surprenante pour des personnes qu'on pourrait croire fort éloignées de ce domaine, du fait de leurs manques de savoir ou de leur désintérêt, la lecture et l'écriture présentent pour plusieurs d'entre eux un sens ontologique reposant sur l'identité et l'être dans lequel la famille et les réseaux renvoient à la mémoire et à la trajectoire historique. Les stratégies de lecture et d'écriture sont individuelles (par exemple, on écrit pour soi dans l'intimité de sa chambre ou on lit pour soi de manière répétitive un passage de *La Bible* ou un livre qui a marqué sa trajectoire) ou collectives (on se prête entre proches un ouvrage marquant de l'histoire individuelle) mais donnent et prennent sens dans la mémoire familiale et celle du réseau. C'est ainsi que plusieurs personnes effectuent durant l'entrevue un rappel des correspondances amoureuses ou des correspondances marquantes de

leur trajectoire. Certains livres sont transmis comme héritage familial, parfois même en sautant une génération comme dans le cas de la mère ne sachant pas lire qui garde précieusement dans sa salle à manger et pour ses enfants lorsqu'ils seront grands, les encyclopédies transmises par sa propre mère et dont elle regarde parfois les images avec son conjoint.

Certains écrits représentent une mémoire familiale (il peut s'agir d'écrits originaux ou recopiés : on pense ainsi aux menus ou faire-part de mariage ou de naissance, mais aussi à des pensées recopiées pour ses enfants par une mère qui fait alors bien attention de ne pas faire de fautes d'orthographe. Les recettes de cuisine recopiées ou découpées dessinent aussi cette mémoire familiale). Le journal personnel est alors souvent identifié comme trace ontologique mais aussi relationnelle puisqu'on y retrace ses liens et relations. Les moments où ce journal est débuté, interrompu, recommencé sont le plus souvent liés à l'histoire individuelle et familiale (c'est quand je me suis séparée de mon chum que j'ai arrêté mon journal ou, au contraire, c'est à la naissance de mon premier enfant que je l'ai commencé). Plus encore, ces écrits ou ces traces de lecture sont le fait souvent de lecteurs ou d'écrivains non reconnus sur le plan scolaire.

Léonard, 66 ans, actuellement à la retraite, ne sait pas écrire et il a déjà essayé de retourner à l'école pour apprendre à lire. Il se pratique en recopiant des mots dans des journaux, ou en découpant des extraits qui illustrent des images d'oiseaux qu'il aime beaucoup. Le livre qui l'a marqué est celui d'une chanteuse parce qu'il a un lien de parenté avec elle.

*Ça fait longtemps. Ça fait au dessus de quarante ans que j'ai ça. C'est parce que la chanteuse, c'est parent avec nous autres ça.*

Marc, 38 ans, a réussi à sortir de sa dépendance aux drogues. Le livre occupe une place très importante car il lui a servi de support dans sa décision de changement. « *C'est un livre qui m'a aidé à faire le ménage en dedans de moi. Je l'ai refait avec le même livre, il y a quatre ans, j'ai reculé à ce moment-là de 34 ans en arrière, j'ai gratté le fond de la poubelle. J'aime beaucoup ces livres-là, Le plus grand miracle du monde, je ne sais pas si tu connais?* » Ce sont des livres qu'on lui a conseillés dans les groupes de fraternité qu'il a fréquentés. Ces livres l'aident à se connaître, «ses qualités, ses défauts ce que l'on a bien de la misère à réaliser ».

Ginette, 30 ans, nous parle longuement du livre *Christiane F, 13 ans, droguée, prostituée*, qui a marqué sa trajectoire parce qu'elle l'a lu adolescente alors qu'elle-même vivait des situations de marginalisation proches de son héroïne. Non seulement elle l'a lu et relu mais, plus encore, elle l'a fait lire à des amis et membres de sa famille, comme pour expliquer ce qu'elle ne pouvait leur dire. Devant nous aussi elle le conseille à une copine en difficulté qui assiste à l'entrevue. La marque laissée par ce livre est si forte 15 ans après que Ginette explique que, si elle veut bien lire et écrire, ce serait justement pour écrire sa vie, laisser un



témoignage comme celui-là qui pourrait marquer d'autres jeunes, d'autres trajectoires. Nombreux sont d'ailleurs les faibles lecteurs rencontrés qui caressent le projet d'écrire un jour leur propre histoire, comme témoignage et pour aider les autres.

### **3.2 Lire et écrire pour s'insérer : l'autre comme appui et partenaire**

Ces lectures et écritures prennent aussi, bien sûr, un sens instrumental renvoyant à la communication et à l'insertion sociale dans lequel la famille et les réseaux permettent une inscription dans le quotidien et dans le concret. On parle alors d'entraide, de référence informelle et parfois quasi spécialisée. Pour les lettres d'impôts, on s'adressera à tel ami, qui s'y connaît, alors que pour remplir un formulaire, on verra sa sœur. Les aides peuvent alors être verticales (les demandes vont aller vers les parents qui s'y connaissent ou ce sont les enfants actuellement à l'école qui seront la référence) mais aussi horizontales : citons cette femme qui envoyait des lettres amicales à son amie à Montréal et que celle-ci lui renvoyait corrigées. Il y a aussi dans ce sens instrumental une forte circularité des écrits, des lectures et des informations, les lectures et écritures collectives fonctionnelles, etc. Tous les réseaux informels peuvent alors entrer, soit par une personne clé, soit par plusieurs membres, dans l'entraide instrumentale.

Nicole est très autonome : elle connaît bien les services et les ressources de la ville. Elle vit seule et s'offre des balades en autobus tout en discutant avec ses amis les chauffeurs d'autobus qui la connaissent très bien. Ainsi, c'est devenu une habitude, ils lui lisent ses lettres et l'aident à comprendre et à composer les réponses.

Depuis son accident de travail, Jacques, 45 ans, a décidé de s'impliquer pour défendre la cause des accidentés. L'intérêt pour la lecture a pris sa source à l'intérieur des réseaux qu'il côtoie .

*Un moment donné j'étais membre d'une association des personnes célibataires et je dirais que beaucoup étaient des lecteurs importants. J'avais des amis dans cette association qui lisaient beaucoup et souvent ils me suggéraient des livres. Il m'est donc arrivé de lire des livres que l'on m'avait prêtés. Il fallait que ces livres traitent de psychologie, spirituel un peu, la recherche des valeurs.*

Nous avons été surpris aussi de constater combien certains lieux sont propices à une lecture collective ou circulaire. Une soupe populaire est ainsi un lieu où, par petits groupes et en s'entraidant, on lit ensemble, les gros titres des journaux, les petites annonces et où, plus encore, on échange les coupons-rabais, les recettes de cuisine et certains messages fonctionnels écrits (liste de produits utiles pour tel bricolage, par exemple). On y écrit aussi collectivement des pétitions, des lettres pour les uns ou les autres, etc.

### 3.3 Lire et écrire pour le plaisir : l'autre comme public et partenaire

Nous identifions finalement, et c'est sans doute le plus surprenant pour une population considérée comme en grandes difficultés de lecture et d'écriture, un sens épicurien renvoyant au plaisir individuel, collectif, ludique, artistique ou social dans lequel la lecture ou l'écriture marquent des temps et des espaces de jeu, d'amusement, de plaisir. La famille et les réseaux peuvent alors jouer le rôle d'équipiers dans le jeu, de lecteurs extérieurs de l'art ou encore de figures épicuriennes marquantes. Ce sens conjugue la mémoire et le quotidien, l'identitaire et le social.

Les tags et les graffitis effectués surtout par les jeunes, dans des endroits visibles de la ville, entrent bien sûr dans cette catégorie où la création est plaisir. Ainsi, David, 17 ans, est à la rue depuis une année. Il n'aime pas écrire, il fait beaucoup de fautes d'orthographe et écrit aux sons. Mais écrire sur les murs ne lui pose pas de problème, plus encore c'est son plaisir.

*Sur un mur, c'est un gros papier géant. Ce qu'on marque dessus, c'est plein de monde qui vont le voir. C'est plus simple publier un mur qu'un papier.*

Les écrits collectifs de la soupe populaire présentent aussi ce caractère ludique et parfois artistique : on y écrit des blagues qu'on emmène chez-soi; on y recopie des extraits de poèmes ou de pensées qu'on garde dans son portefeuille ou qu'on affiche sur son réfrigérateur. La belle écriture, proche de la calligraphie, celle qu'on trouve dans ces soupes populaires ou dans les foyers religieux pour itinérants vient insister sur ce sens artistique : ce n'est pas tant le contenu qui importe que la création artistique du support ou de l'écriture. Les lecteurs extérieurs de ces plaisirs écrivains sont alors fort importants puisqu'ils sont ceux qui légitiment l'écrit en renforçant le plaisir : il en est ainsi pour ce monsieur de 54 ans qui possède un carnet de pensées du jour (les siennes; comme *Celui qui peut sourire lorsqu'on l'a volé, vole lui-même quelque chose à son voleur...*) qu'il complète régulièrement dans le projet d'écrire ensuite un livre qui circulerait dans ses réseaux et témoignerait de sa trajectoire et de son quotidien. Les règles de grammaire et d'orthographe perdent alors de leur importance, la norme, c'est la création personnelle et le plaisir des yeux ou des sons. Et ce plaisir est alors partagé avec le réseau informel.

Il en est de même dans la recherche des cartes de fête et surtout des messages dont elles sont porteuses : non seulement elles sont porteuses de relation, mais elles sont aussi des vecteurs ludiques de création. Ainsi, Ginette insiste sur le choix personnalisé qu'elle effectue de ces cartes selon les personnes auxquelles elle les

envoie : « il faut que le message ça leur colle exactement et que ça me colle aussi. Je passe beaucoup de temps à les chercher : c'est différent pour chacun, ce choix, c'est ma touche personnelle ».

Ainsi au travers de ces trois sens et des rapports d'altérité mis en œuvre avec les réseaux informels et la famille, apparaissent des figures clés du réseau ou de la famille qui vont devenir modèles ou contre-modèles dans les rapports à l'écriture ou à la lecture ou qui encore vont jouer des rôles clés dans la trajectoire de vie et de lecture de la personne.

#### **4. LES MODÈLES ET FIGURES DANS LE RÉSEAU**

L'un des moyens que nous avons privilégié pour rendre compte de la place de la famille et des réseaux sont de s'intéresser aux figures de lecteurs et d'écrivains qui s'y trouvent tantôt avec une connotation positive, parfois de manière négative (comme contre-modèle par exemple).

##### **4.1 Trois ancrages des modèles et des figures**

Pour en rendre compte, nous avons d'abord exploré les entrevues auprès des faibles lecteurs pour y identifier trois formes d'ancrages de ces figures dans les pratiques de lecture et d'écriture.

###### **4.1.1 *Les compétences et les expertises des proches***

Dans le premier cas, il s'agit des membres de la famille qui ont des compétences particulières en lecture et écriture, compétences que les faibles lecteurs peuvent solliciter dans diverses circonstances liées au quotidien ou plus globalement s'inscrivant dans leur trajectoire et leur histoire. Ce recours aux compétences familiales se traduit par une forme de spécialisation des expertises : certains seraient particulièrement habiles dans la rédaction de lettres administratives, d'autres dans les fonctions juridiques ou encore liées à des aptitudes en grammaire et en orthographe.

Pour Jacques, 45 ans, l'écriture est une pratique associée à une obligation, lorsqu'il doit écrire une lettre au bureau de chômage pour expliquer sa situation ou encore à la compagnie d'électricité qui lui demande de prendre une entente pour payer ses dettes.

« Je suis forcé par les choses à écrire comme des fois, j'écris les lettres. Toutefois, je vais réaliser un brouillon et ensuite je vais voir quelqu'un pour la faire corriger. Souvent cela va être ma mère ou une de mes sœurs».

Ce sont souvent des femmes qu'on sollicite dans ces contextes, elles semblent plus «naturellement» compétentes dans ce rapport à l'écrit.

Le réseau de proximité est aussi sollicité dans le même contexte. Marcel, 55 ans, ne sait ni lire ni écrire. Il a appris à fonctionner avec l'aide des autres ou en développant des stratégies de mémorisation. Le prêtre de sa paroisse fait en quelque sorte office d'écrivain public qui s'occupe de toutes ses petites affaires administratives. Ces interventions lui permettent d'ailleurs de négocier avec les services publics certains avantages.

*Il n'y a pas de problème...Même que le 411 moi, je ne le paie pas moi. J'ai dit que j'avais de la misère à écrire, puis le Bell me demande une preuve comme de quoi...J'ai envoyé une lettre par le prêtre, il a écrit la lettre comme de quoi j'avais de la misère à lire, puis les 411, je ne les paie pas.*

Ce ne sont pas uniquement les compétences en lecture et écriture qui sont sollicitées. Par exemple, Anne, 38 ans, a dû écrire des lettres lors des procédures de divorce qu'elle a entreprise. Elle a fait appel à sa mère qui n'est pas nécessairement meilleure en rédaction, mais en quelque sorte pour faire équipe, parce qu'ensemble ça va mieux pour écrire et pour organiser sa pensée.

*Ma mère je lui demandais. Bien, je n'ai pas assez confiance en moi. Quand je suis toute seule, je suis capable, je m'arrange. Je fais des fautes mais coudonc, j'écris ce que je pense. Des fois je vais recommencer, je mets le papier là et je recommence. Quand je suis avec ma mère, je lui demande de m'aider, elle a de la misère elle aussi, mais on met nos deux idées ensemble.*

En plus des compétences plus classiques, nous observons donc des compétences relationnelles, de mobilisation, de motivation et de solidarité qui, aux dires de plusieurs des faibles lecteurs que nous avons rencontrés, sont souvent plus importantes et prioritaires à leurs yeux.

#### **4.1.2 Des oppositions et des mythes pour définir les figures marquantes**

Nous avons remarqué que les références à des figures fortes se faisaient souvent en mettant en relief des oppositions, un peu comme si les figures devaient être définies en tension avec d'autres figures, qui sont souvent des figures de non-lecteurs. Ce processus de différenciation introduit souvent une représentation du monde où la lecture occupe une place dans un univers émotif, féminin, intellectuel en opposition à un univers pragmatique, masculin et manuel. Il ne s'agit pas de sous culture que l'on pourrait associer aux genres, ce sont en fait ce qu'on pourrait appeler des tendances fondamentales, auxquelles les faibles lecteurs adhèrent ou pas.

Dominique, 44 ans, élevée à la ferme, nous raconte que les filles étudiaient contrairement au gars qui devaient travailler. Dans cet environnement, la lecture et l'écriture n'étaient pas valorisées parce qu'on n'y voyait pas vraiment d'utilité pour vivre et s'occuper de la ferme que les garçons reprendraient sûrement un jour. Dominique s'identifiait plus à cet univers agricole qu'au monde des livres, ce qui explique ses difficultés scolaires et son manque d'intérêt pour les études. Elle deviendra agricultrice, s'intégrant à l'univers des hommes

et y trouvant une place, en n'ayant pas besoin de l'écriture ni de la lecture. On trouvera dans les entrevues d'autres oppositions entre les lectrices et les hommes forts, les mères écrivaines et les pères faibles lecteurs/pourvoyeurs, les enfants savants lecteurs et les parents faibles-lecteurs.

Les figures fortes de lecteur ou d'anti-lecteur occupent les rôles principaux dans ce que nous pourrions appeler les mythes familiaux de lecture et d'écriture. En fait, nombreuses sont les fragments de l'histoire familiale qui se structurent autour des pratiques de lecture et d'écriture. Les livres et les écrits peuvent constituer un support important de l'histoire familiale. Certaines pratiques étonnent, elles s'inscrivent dans la mémoire familiale et ont une fonction de marqueurs identitaires. C'est le cas par exemple des images des hyper-lecteurs, ces gens qui lisent sans cesse, comme si c'était leur seule raison de vivre. Jacques, 53 ans, a grandi dans un milieu très pieux où les oncles et les tantes pratiquaient. Sa mère est un modèle de « lectrice religieuse », et sa sœur également :

*J'ai une de mes sœurs elle est une lectrice. Elle est une grande liseuse. Elle va avoir tellement de livres qu'à un moment donné, elle va en donner 300. Puis 5, 6 ans après, ça va être à refaire, elle va en redonner 300 ou 400. [...] toujours le phénomène de lecture, elle c'est une lectrice, des murs de 300, 400 livres à tout bout de champ, il y en a toujours eu.*

André, 27 ans, éprouve beaucoup d'admiration pour sa mère substitutive qui est un modèle extérieur de liseuse.

*C'est ça il y avait beaucoup de livres, pas mal de livres. C'était une grosse bibliothèque mais c'était comme là, comme parure [...] Elle, elle lisait beaucoup quoi que ce soit.*

Il déclare qu'il est autodidacte et que, de cette manière, il souhaite un jour être instruit comme elle.

Marlène, 34 ans, nous parle de sa meilleure amie, un véritable modèle à ses yeux.

*Je la vois à tous les jours. Même, elle est en train de lire au téléphone, elle me lit son résumé de ses deux-trois pages... Elle lit, on peut dire un rat de bibliothèque là, elle lit beaucoup beaucoup. En une semaine c'est des gros livres, des gros romans, puis elle lit tout le temps, tout le temps.*

Anne, 36 ans, admire sa sœur parce qu'elle est une grande liseuse et elle veut inciter la famille à lire aussi.

*Ma sœur, elle aime bien bien ça la lecture. On dirait qu'elle pousse ma mère à lire. Bien, je veux dire, elle y apporte des livres parce qu'elle a gros des livres elle là. Ma mère ça lui prend du temps à lire. Elle est comme moi.*

À travers ces mythes ce sont aussi des histoires sur des écrits marquants, des records de livres lus ou encore des pratiques associées à une certaine sagesse de nature expérientielle ou spirituelle qui sont présentés.

#### **4.1.3 La lecture c'est moi, la lecture c'est les autres : intériorité et extériorité**

L'analyse des rôles attribués par les faibles lecteurs à ces figures de lecteurs permet de saisir le statut qu'ils se donnent comme personne dans des pratiques de lecture et d'écriture. Ce statut apparaît parfois dans un rapport d'extériorité lorsqu'il s'organise autour des figures vues comme des personnes aidantes ou encore comme figures mythiques. C'est le cas de Robert qui admire beaucoup sa mère qui sait lire et écrire. Elle est une source d'information importante et essentielle à son existence, tant pour se débrouiller au quotidien que dans des occasions plus exceptionnelles (par exemple, lorsqu'il a eu des problèmes de santé). Toutefois, il dit que la lecture ce n'est pas pour lui, que c'est fini, terminé et qu'il se débrouille sans savoir.

À l'inverse, dans certains cas, les figures mythiques s'inscrivent plus dans un rapport personnel à la lecture comme modèle à suivre ou à donner à ses enfants. C'est le cas de Sylvain, 49 ans, qui a de la difficulté à écrire et, pourtant, il écrit des chansons qu'il fait corriger par sa meilleure amie qui est très bonne en orthographe.

*Ça me prend du temps, puis je ne fais pas des belles pages centrées comme une secrétaire. Mais je me débrouille. Je demande à d'autres personnes de corriger mes fautes de mon manuscrit. La personne à qui j'ai prêté ma machine à écrire, je lui ai demandé de corriger mes fautes. Puis on a regardé dans le dictionnaire aussi un peu. C'est ça, j'arrive chez elle pour taper mes chansons, puis là, je lui ai demandé de corriger mes fautes avant parce que je voulais pas faire de fautes sur mes chansons tapées à la dactylo. C'est ça, elle a corrigé ce qu'elle avait trouvé. Quand elle n'était pas sûre elle-même, on regardait dans le dictionnaire.*

Simone, 80 ans, épouse d'un comédien, a repris contact avec la lecture à la suite du travail de son mari.

*Mon mari était dans le théâtre. En me mariant, un an après, il a commencé à faire du théâtre. Fait que tout ça, j'ai commencé à lire le journal, puis c'est là... c'est ça qui a déclenché. Il y avait des articles sur lui. Je voulais les lire.*

## **4.2 Trois types de figures familiales**

Cette présentation des trois ancrages de la lecture et de l'écriture nous permet d'identifier des figures (familiales ou de réseau) qui s'inscrivent de manière différenciée dans les trajectoires et le quotidien : nous identifions ici des figures mythiques ancrées dans l'histoire et la symbolique du réseau familial, des figures charnières ancrées dans des trajectoires et en marquant les virages et, finalement, des figures identificatoires parfois réelles, parfois légendaires mais jouant un rôle de modèles d'identification.

Les figures mythiques marquent l'histoire et la mémoire des personnes et des familles. Ce sont des personnes pour qui la lecture et l'écriture occupaient des places importantes. Ce ne sont pas tant les habiletés et les compétences grammaticales qui sont mises de l'avant que la capacité d'inscrire la lecture et l'écriture au cœur de son quotidien et de sa vie, d'y recourir facilement et de ne pas sembler pouvoir s'en passer. On pourrait parler ici d'une certaine forme de performance liée à la centralité de la lecture et de l'écriture dans la vie de ces personnes. On trouve donc ici, la tante Fernande, véritable bibliothèque mobile qui était toujours là pour raconter des histoires fantastiques, pour informer sur des événements politiques ou encore pour révéler certains secrets de la vie des vedettes et des journaux. Et souvent, ce qui étonne le plus, c'est qu'elle avait tout pris ça dans des livres et dans des journaux. Cette figure mythique traduit une inscription spécifique dans le réseau de parenté par la place accordée à la lecture et à l'écriture. Antoine, par ailleurs, nous raconte l'histoire de son frère Henri devenu curé et ensuite professeur après avoir quitté la prêtrise pour se marier; il a quitté un univers de pauvreté en donnant beaucoup de place à la lecture dès son enfance, ce qui faisait dire à son père qu'il ne reconnaissait plus son fils avec toutes ses idées qu'il prenait dans les livres. Cette figure mythique traduit ici une trajectoire de mobilité sociale ascendante et d'amélioration de la condition socioéconomique.

Le deuxième type de figure que nous avons identifié est la figure charnière. Elle est associée à un moment clé de la trajectoire qui se traduit par une transformation dans sa vision du monde, ses rapports avec les autres ou encore ses pratiques et son implication sociale. David, un jeune décrocheur de 17 ans, a été confronté à une professeure dans la cinquantaine qui l'a «traumatisé». La lecture est ici incontournable et inévitable. À partir de ce moment et à travers ce contact, David ne lira plus et n'écrira plus de la même façon. Il s'inscrit alors dans un programme de formation. Un autre exemple est celui d'Albert qui, lors du décès de sa mère, regrette profondément de ne pas pouvoir se préparer pour dire quelque chose lors de la cérémonie religieuse. Il entreprendra par la suite l'écriture d'une lettre adressée à sa mère, ce qui mobilisera son intérêt pour l'écriture. Il faut aussi souligner ici l'importance des enfants qui sont souvent à l'origine d'une remise en question importante chez les faibles lecteurs. À partir du moment où ces derniers réintroduisent l'écrit et la lecture dans l'environnement familial, les parents faibles lecteurs se trouvent confrontés à nouveau à leurs difficultés. Plusieurs entreprennent alors des démarches pour améliorer leurs habiletés et aussi pour pouvoir mieux assumer leur rôle de soutien dans les devoirs. De la même manière, on observe chez certains jeunes faibles lecteurs une remise en question lorsqu'ils quittent le domicile familial et cherchent à s'intégrer au marché du travail. L'environnement familial qui leur avait permis de vivre en dehors de l'univers des lecteurs n'offre plus la même protection et, confrontés à des échecs répétés, ils sont amenés à réviser leur vision de la lecture et de l'écriture. Dans ce contexte, des figures charnières apparaissent, donnant corps à cette réflexion et devenant en quelque sorte des supports et des leviers.

Le dernier type que nous avons repéré est la figure identificatoire. Elle est souvent perçue comme un modèle à la fois dans l'histoire et dans le quotidien mais pas uniquement autour des habiletés en lecture et

écriture. Ce sont aussi les savoirs et les compétences développés par la lecture et l'écriture qui sont valorisés. Par exemple, Simonne admire Maryse parce qu'elle est «bonne» avec les enfants, le fait d'avoir lu toutes sortes de choses sur l'éducation et la pédagogie y serait pour quelque chose. D'une façon différente, pour Huguette, son implication dans un groupe de développement personnel s'est fait alors que sa sœur l'y a invitée après y avoir participé. L'accroissement des pratiques de lecture et d'écriture s'inscrit dans une démarche de transformation personnelle qui modifiera de façon durable la place de la lecture et de l'écriture au quotidien.

## CONCLUSION

Il est intéressant de faire un lien entre ces places prises par la famille et les réseaux dans les sens donnés à la lecture et à l'écriture et la façon dont les faibles lecteurs ont investi l'espace d'entrevue que nous leur proposons. Trois modes d'investissement qui se relient aux sens donnés à la lecture et à l'écriture peuvent aussi être dégagés : 1) un récit chronologique qui renvoie à un sens ontologique, parfois épicurien donné à l'histoire familiale et où entrent des figures familiales mythiques et des figures charnières; 2) un récit de pratiques plus morcelé qui renvoie à un sens instrumental inscrit dans l'histoire et les réseaux du quotidien et où entrent à la fois des figures identificatoires et des figures charnières; 3) un récit de liens où les liens familiaux et ceux des réseaux découpent et construisent l'histoire de l'écrit et de la lecture dans la trajectoire. Ces récits peuvent alors renvoyer aux trois types de figures et d'événements ci-dessus mais c'est avant tout le rapport à l'autre, l'altérité qui les ordonnent.



## Revue de presse

### La Tribune

Général, samedi 1 décembre 2001, p. A5

#### **Et pourtant ceux qui ont de la difficulté lisent et écrivent**

Une exposition particulière à la Bibliothèque Éva-Sénécal

Bombardier, David

La Bibliothèque Éva-Sénécal présente jusqu'au 16 décembre l'exposition *Et pourtant ils lisent et ils écrivent...* Réalisée à partir des résultats d'une recherche universitaire de Sherbrooke, l'exposition se veut une tribune pour les «faibles lecteurs», ces personnes pour qui la lecture est difficile et demande un effort important.

« Leurs propos sont révélateurs de l'importance de l'écriture et de la lecture dans leur existence, même si c'est souvent difficile pour eux », explique Roch Hurtubise, professeur au Département de service social de l'Université de Sherbrooke.

Selon de récentes enquêtes, un Québécois sur cinq aurait des difficultés importantes à lire des documents simples utilisés dans la vie courante, rappelle-t-il.

Depuis 1999, une soixantaine d'intervenants et de professionnels de différents milieux sociaux ont été rencontrés par M. Hurtubise et son équipe. Une centaine d'entrevues ont aussi été réalisées auprès des faibles lecteurs issus de milieux défavorisés. Le troisième volet de la recherche, qui débutera en 2002, présentera la place des faibles lecteurs dans les organismes.

« L'objectif de cette exposition, souligne M. Hurtubise, est de mettre en évidence que la lecture n'est pas totalement absente des préoccupations de ceux qui ont de la difficulté à lire et à écrire. Elle est une pratique fortement valorisée qui se traduit par la présence des livres et des écrits comme des repères de l'histoire et de la mémoire de chacun. »

#### **Pour contrer les préjugés**

L'exposition, située à l'entrée de la bibliothèque de la rue Marquette, se divise en trois sections.

Un panneau, qui s'intitule *On dit et ils nous ont dit que*, est tapissé d'extraits d'entrevues et vise avant tout à remettre en question plusieurs préjugés concernant les faibles lecteurs.

« On dit souvent que les faibles lecteurs n'aiment pas lire et n'ont pas de livres », peut-on notamment lire dans une des bulles du panneau. Réponse d'un **faible lecteur**: « J'achète *La Tribune* et je lis les gros titres. J'découpe les passages qui parlent des oiseaux. J'aime ça, les oiseaux.» (Henry-Louis, 62 ans)

Ou encore : « Les faibles lecteurs ont honte. Honte pourquoi? demande Marcel, 33 ans. J'ai de la misère à lire et à écrire, c'est tout. Y'en a qui ont d'autres problèmes, qui sont alcooliques, j'sais pas moi. J'ai juste de la misère, c'est tout.»

Outre ce panneau, qui présente également des photos mettant en évidence l'omniprésence de l'écrit dans la vie de tous les jours, les visiteurs peuvent aussi observer le présentoir « Les livres de leur vie ». Dans celui-ci se trouvent plusieurs livres, dont des biographies et le désormais célèbre roman Harry Potter, identifiés par les faibles lecteurs comme étant des références dans leur existence.

Finalement, le présentoir « Ces écrits de notre quotidien » montre certains objets de la vie quotidienne portant un message écrit, de la boîte de carrés au chocolat jusqu'au pot de yogourt, en passant par le TV-Hebdo et les horaires d'autobus.

*dbombard@latribune.qc.ca*

### **Illustration(s) :**

Imacom

L'objectif de l'exposition *Et pourtant ils lisent et ils écrivent...* est de « mettre en évidence que la lecture n'est pas totalement absente des préoccupations de ceux qui ont de la difficulté à lire et à écrire », explique Roch Hurtubise, professeur au Département de service social de l'Université de Sherbrooke.

© 2001 *La Tribune*. Tous droits réservés.

## **Un projet de recherche pour rendre lisible l'invisible**

JOSÉE BEAUDOIN

De récentes enquêtes statistiques démontrent que, au Québec, une personne sur cinq aurait des difficultés importantes à lire des documents tout simples et essentiels au quotidien. Puisque *difficulté* rime trop souvent avec *préjugé*, les faibles lecteurs sont confrontés chaque jour à plus d'un obstacle. Et pourtant, ils lisent et ils écrivent, comme en témoigne une recherche menée par des professionnels et des chercheurs du Département de service social et du Département d'orientation professionnelle en collaboration avec plusieurs organismes communautaires de la région.

*Rendre lisible l'invisible*, voilà le titre d'un projet de recherche de trois ans visant à mettre en lumière les pratiques de lecture et d'écriture des faibles lecteurs, c'est-à-dire les gens pour qui la lecture est difficile et demande un effort important. Au terme de sa deuxième année, cette recherche révèle des résultats fort intéressants qui remettent en question de nombreux préjugés.

Au cours de la première année de l'étude, les chercheurs et professionnels ont dressé le portrait des faibles lecteurs en questionnant une soixantaine d'intervenants de différents milieux (santé, services sociaux, emploi, éducation, santé mentale, etc.). Cette année, à la lumière des constats établis, les chercheurs ont réalisé la deuxième étape en interrogeant directement des faibles lecteurs issus de milieux défavorisés et âgés entre 16 et 80 ans.

« Leurs propos sont révélateurs de l'importance de l'écriture et de la lecture dans leur existence, même si c'est souvent difficile pour eux », explique Roch Hurtubise, professeur au Département de service social. Les entrevues ont également permis d'en apprendre davantage sur les stratégies développées par les faibles lecteurs pour pallier leurs difficultés.

### **Des préjugés à l'origine de bien des maux**

Lors d'entrevues individuelles et semi-directives, les participants et participantes ont partagé leur réalité, déconstruisant ainsi certains préjugés voulant que leurs difficultés soient imputables à la paresse, à l'absence d'intérêt ou à la mauvaise influence des parents.

Parmi les témoignages recueillis, un jeune prisonnier de 22 ans confiait qu'il n'a jamais aimé écrire. Toutefois, depuis qu'il est incarcéré, il correspond assidûment avec son amie de cœur et conserve les lettres échangées comme de véritables trésors. Quant à Jacynthe, une jeune maman de 33 ans, elle expliquait que, chez elle, les rôles sont inversés : chaque soir, son fils doit lui lire au moins quelques pages d'une histoire. Elle insiste.

Un autre préjugé tend à faire croire que les faibles lecteurs n'aiment pas lire et qu'ils n'ont pas de livres à la maison. À ce chapitre, la recherche révèle que les gens interrogés ont eux aussi leurs coups de cœur, des livres qui circulent dans leurs réseaux, des livres qu'ils offrent, qu'ils empruntent, qu'ils recommandent... Parmi ceux mentionnés figurent *La Bible*, *Jamais sans ma fille*, *L'Alchimiste* et *Harry Potter*.

## **Le couronnement d'une étape**

Pour saluer la fin de cette deuxième phase de recherche et susciter une réflexion quant à l'omniprésence de l'écrit dans la vie quotidienne, une exposition thématique est présentée à la Bibliothèque Éva-Sénécal jusqu'au 16 décembre. Sous le thème *Et pourtant ils lisent et ils écrivent*, l'exposition présente des extraits d'entrevues, des photos et des livres qui font découvrir divers aspects du projet de recherche, financé grâce à la nouvelle politique de la lecture du gouvernement du Québec et du Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche.

Tout au cours de la prochaine année, les chercheurs et professionnels de cette équipe se consacreront à l'observation et à l'analyse d'une quinzaine d'organismes communautaires pour déterminer, entre autres, quelles sont les considérations prises à l'égard des faibles lecteurs. Cette troisième étape viendra clore le projet *Rendre lisible l'invisible*, une recherche dont les résultats mériteront assurément une diffusion d'envergure nationale.

## ANNEXE 2 : Outils d'enquête

### Grille d'animation des entrevues de groupes

Territoire des difficultés/ problèmes	Territoire des ressources/forces
<p><b>Déclencheur : À partir de votre expérience racontez à quoi correspond pour vous un faible lecteur?</b></p> <p><b>1</b>            Q : Pouvez-vous nous donner des indications, observations et décrire le contexte des pratiques?  <b>Portrait descriptif</b>            Situations rencontrées, élément déclencheur qui permet d'identifier un faible lecteur</p> <p>Q : Qu'est-ce que ça fait vivre à la personne dans sa vie quotidienne?  <b>Difficultés vécues</b></p> <p>Q : Comment le réseau intervient dans la situation du faible lecteur?</p> <p><b>Description du réseau des faibles lecteurs</b>            Social+familial</p>	<p><b>Déclencheur : Quelles sont les formes de stratégies développées par le faible lecteur pour lire et accéder à l'information?</b></p> <p><b>2</b>  <b>Les stratégies de substitution</b>            -Les formes de savoirs, les pratiques aide, trucs, support, entraide, utilisation des ressources, organismes...            -Espaces publics/ privés</p>
<p>Déclencheur : Dans votre service, quels sont les problèmes rencontrés par les faibles lecteurs?</p> <p><b>3</b></p> <p><b>Q : Décrivez-nous les problèmes d'accessibilité de votre service pour les faibles lecteurs/difficultés de recrutement des faibles lecteurs?</b></p> <p>Accessibilité des services</p> <p>Les supports utilisés (affiches, dépliants, journaux etc.) L'intervention</p> <p><b>Limites individuelles, relationnelles, contextuelles, institutionnelles</b></p> <p>Le suivi des situations</p>	<p>Déclencheur : Quelle est votre manière de répondre, de réagir face à ces difficultés?</p> <p><b>4</b></p> <p><b>Pratiques alternatives développées</b></p> <p>Pour pallier aux obstacles, au niveau des supports et de l'accessibilité court terme <i>versus</i> le long terme</p> <p>Q : Considérez-vous que ça fait partie de votre mission, votre mandat?</p>

**Déclencheur : Quelles sont les difficultés pour un faible lecteur en ce qui concerne sa participation à la société?**

**5**

Q : Quelle participation dans votre organisme, aux institutions, au travail, aux loisirs, leurs réseaux (pairs), leur famille (conjoint...)?

**Facteurs environnementaux**

**Le lien social**

Frein à l'établissement de contact avec les autres

**Déclencheur : Les faibles lecteurs développent-ils des modalités particulières de participation sociale, de la simple présence à l'engagement?**

**6**

**Participation *versus* collaboration/ solidarité/ entraîneur/ coopératif, etc.**

**Visibilité des faibles lecteurs dans les sphères de la vie sociale, économique et politique**

**Conclusion : Quels seraient les moyens pour favoriser la participation des faibles lecteurs?**

## Grille d'entrevue des faibles lecteurs

### **Entrevues sur les trajectoires des faibles lecteurs : quelques consignes pour les interviewers.**

Avant l'entrevue :

1. Vérifiez que la personne correspond bien à la définition de faible lecteur, c'est-à-dire

- quelqu'un ayant ou ayant eu des difficultés en lecture et en écriture;
- personne se définissant comme faible lectrice

2. Se présenter et présentez la recherche.

3. Faire signer le formulaire de consentement ou obtenir l'accord oral et enregistré, remettre l'exemplaire à l'interviewé [exemplaire présentant la recherche].

Pendant l'entrevue, **observez** les réactions des personnes interviewées face:

- au formulaire de consentement [Humour?, Évitement? Etc.];
- au fait que vous écriviez [Utilisent-elles le support de la trajectoire/le réseau pour vous montrer, spécifier des éléments? Les ignorent-ils? Etc.];
- à votre lecture de la grille comme support de l'entrevue.

### À la fin de l'entrevue

Ne pas oublier de demander si la personne interviewée connaît quelqu'un dans son entourage susceptible d'être faible lecteur et qui pourrait participer à la recherche.

### Conseils pour la grille d'entrevue

- La trajectoire est construite à partir des événements, des moments clés dans la trajectoire sociale/familiale/professionnelle/scolaire. Il s'agit ensuite de raccrocher constamment le rapport à la lecture et à l'écriture, la place de la lecture et écriture, les pratiques d'écriture et de lecture et les stratégies développées compte tenu de leurs difficultés. Cet axe peut servir de référence tout le long de l'entrevue.

- Bien dissocier les questions sur la lecture et celles sur l'écriture.

## GRILLE ENTREVUE TRAJECTOIRES

Recherche sur les pratiques de lecture des faibles lecteurs

1. PLACE ET RAPPORT À LA LECTURE/ÉCRITURE DANS LA TRAJECTOIRE DE VIE	Questions spécifiques
<p>Dessiner une ligne droite qui représente la trajectoire de la personne. Le début représentant la date de naissance de la personne et la fin la date actuelle de l'entrevue.</p> <p><b><u>Événements importants rattachés à la lecture et à l'écriture</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incrire les souvenirs, les événements importants de la vie de la personne (sur la trajectoire, l'intervieweur inscrit les événements nommés avec les dates).</li> <li>- Ces événements ont-ils mis la personne dans des situations où elle devait écrire ou lire des documents, des papiers, des lettres, des livres, etc.?</li> </ul> <p><i>Principaux souvenirs associés à la lecture et écriture</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans la vie de la personne, est-ce qu'il existe une lecture/un écrit qui l'a marquée?</li> <li>- Période de rupture par rapport à la lecture et écriture Identifier rupture provisoire ou définitive, les causes, les circonstances, etc.</li> <li>- Lui est-il arrivé d'écrire à certains moments de sa vie?</li> </ul> <p><b><u>Changements des habiletés en lecture et écriture</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans la trajectoire de la personne, si à un moment donné, elle a pris la décision d'améliorer ses habiletés en lecture et/ou en écriture, quels ont été les facteurs déclenchants ?</li> <li>- Pour la personne qu'est-ce que c'est que ne pas être faible lecteur?</li> <li>- Quelles émotions et quelles actions observables?</li> </ul>	<p>Événements positifs et négatifs, éducation, professionnel, social, affectif, santé, événements personnels et familiaux.</p> <p>Ex. : naissance, déménagement, migration, mariage, séparation, décès, premier emploi, dernier emploi, date entrée/sortie de l'école.</p> <p>Racontez : Quand, âge? Quoi? Personne (s) significative (s) associée (s)? Quels contextes (école, famille, avec des amis), Quelles circonstances ?</p> <p>Racontez, qu'avez-vous fait alors? Avez-vous sollicité quelqu'un pour vous aider?</p> <p>Livre, article, une phrase, un dicton, etc. qui vous a marqué, Qui a changé vos perceptions, votre manière d'être (que ce soit positif ou négatif)? Racontez quoi? Pourquoi et comment? Et aujourd'hui, est-ce qu'il vous marque toujours autant, ou bien en avez-vous d'autres qui vous marquent plus?</p> <p>Quoi? Quelles sont les raisons qui vous amenaient à écrire? Pourquoi et pour qui? Racontez.</p> <p>Événements familiaux, sociaux, personnels (ex. : éducation des enfants, stabilité familiale, conjugale, trouver un emploi et changer d'emploi, réalisation de soi, avoir plus confiance en soi, revendiquer ses droits, autonomie, place/reconnaissance dans la société</p> <p>Précisez : Comment vous sentiriez-vous si vous n'étiez pas faible lecteur? Quelles actions vous seraient désormais possibles?</p>



2. RÉSEAUX/MODÈLES/INFLUENCES	Questions spécifiques
<p>Faire un cercle avec au centre la personne interviewée. Description du réseau, écrire qui sont les plus proches et pourquoi?</p> <p><b><u>Réseau actuel et place de la lecture et de l'écriture</u></b>  - Avec ces personnes, la personne est-elle amenée à lire ou écrire quelque chose?</p> <p><b><u>Perceptions de la lecture et l'écriture dans le réseau</u></b>  - Était-ce différent avant? Pourquoi? Et maintenant?</p> <p><b><u>Milieu d'origine</u></b>  - Dans le milieu où la personne a grandi, est-ce qu'on lisait? Est-ce qu'on écrivait?</p> <p><b><u>Figures d'influence</u></b>  - Quelles sont les personnes qui l'ont beaucoup marquée dans sa vie?</p>	<p>Relations avec conjoint, parents, fratrie, famille éloignée, voisinage, amis, collègues de travail, etc.</p> <p>Lisez-vous ensemble (ex. : une offre d'emploi, le journal, jeu de société)? Partagez-vous sur la lecture (par exemple une nouvelle, un article de journal, des résultats sportifs, une lettre gouvernementale, autres)? Racontez. Écrivez-vous entre vous?</p> <p>Plaisir, inutile, corvée, découverte, moyen d'expression, inintéressant, fastidieux, perte de temps, enrichissement, passionnant, fatiguant, activités réservées aux intellectuels, opposition manuel/intellectuel, etc.</p> <p>Quoi? Où? Qui? Seul/en groupe/avec qui? Dans quelles situations? Pour quelles circonstances? Ex. : pour des occasions (baptêmes, naissances, décès, cadeaux) écrits collectifs : mot de remerciement, anniversaire, fêtes de fin d'année, mot de réconfort/encouragement, inscription à des tirages pour des jeux, écriture de poèmes?</p> <p>Ex. : le père, la grand-mère, un ami qui vous a beaucoup marqué et pourquoi? Est-ce que ces personnes lisaient ou écrivaient?  Actuellement les personnes que vous admirez, est-ce qu'elles lisent ou écrivent?</p>

1. LES PRATIQUES D'ÉCRITURE ET DE LECTURE AU QUOTIDIEN	Questions spécifiques
<p><b>Description du lieu de vie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans le domicile de la personne, y a-t-il une pièce, un endroit où il y a de la lecture (affiches, lettres, circulaires, etc.)? Y a-t-il des choses écrites par elle-même?</li> <li>- Où est-ce qu'elles se trouvent? Pourquoi les garde-t-elle?</li> <li>- Des écrits, écrit par elle, dans sa trajectoire de vie?</li> </ul> <p><b>Vie quotidienne</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Demandez à la personne de citer des situations de la vie quotidienne où elle n'a pas d'autres choix que celui d'écrire.</li> <li>- Demandez à la personne de citer des situations de la vie quotidienne où elle n'a pas d'autres choix que celui de lire.</li> </ul> <p>Contact le plus récent avec la lecture et l'écriture</p>	<p>Livres, journaux, objets comportant un message écrit, cartes postales avec des messages pré écrits, qu'on vous a donnés? que vous avez achetés ? qu'on vous a offerts ?</p> <p>Valeur affective, symbolique, qu'est-ce que ça veut dire pour vous ?</p> <p><b>Commentaires sur les albums photos, écritures défolements, notes personnelles sur des cahiers, ou agendas, post-it/mémo, listes épiceries, etc.?</b></p> <p>Ex. : remplir un chèque, compléter un coupon, faire une Signature, etc.?</p> <p>Courriers, articles de journaux, affiches, etc.?</p> <p>Quelle est la dernière chose que la personne a eu à lire cette semaine? Il y a un mois ? Et aujourd'hui?          Cette semaine, la personne a-t-elle eu recours à l'écrit?          Il y a un mois ? Et aujourd'hui? Quoi? Pourquoi? Pour qui? Comment?</p>

4. STRATÉGIES/FONCTIONNALITÉ	Questions spécifiques
<p><b>Stratégies au quotidien</b> - Quels sont les trucs, les manières de se débrouiller lorsque la personne doit lire ou écrire quelque chose?</p> <p>- <b>Aujourd'hui, la personne peut-elle compter sur quelqu'un pour l'aider dans la lecture? Et dans l'écriture?</b></p> <p><b>Changements</b> Si aujourd'hui la personne prenait la décision d'améliorer ses habiletés en lecture et écriture, que ferait-elle? Quels seraient les éléments déclencheurs ?</p> <p><i>Mises en situation</i></p> <p><b>Lecture et services sociaux</b> Stéphanie a des difficultés en lecture, elle a absolument besoin d'avoir des informations concernant des examens médicaux. Or, lorsqu'elle arrive au CLSC, on lui remet des dépliants et elle se rend compte que toutes les informations sont écrites .</p> <p><b>Écriture et famille</b> Moi, j'écris comme je peux même si j'écris aux sons et avec ben des fautes, c'est pas grave, ma femme elle m'encourage ben gros. Moi, je me comprends et, de toute façon, mon plus jeune y est là pour corriger mes choses. Fait que, c'est comme ça.</p> <p><b>Changement de travail</b> Christian rêvait de changer de poste dans sa boîte. Avec son expérience il avait la possibilité de devenir le chef de l'atelier. Son patron lui a d'abord fait passer un test pour obtenir le poste. Christian, à cause de ses difficultés à lire et à écrire, à rater son examen. Son patron lui a dit qu'il était obligé de rester au même poste d'ouvrier.</p> <p><b>Entrée enfant à l'école</b> Depuis que Jacynthe est rentrée à l'école primaire, son enseignante (qui ne sait pas que ses parents ne savent pas lire) se plaint toujours que les devoirs ne sont pas faits. Elle dit aussi qu'ils ne viennent jamais à la remise des bulletins et que les mots qui leur sont destinés ne sont jamais signés.</p>	<p>Ex. : Dans vos rapports avec les services de santé, services sociaux, pour le logement, les courriers administratifs, la banque, etc., ont-elles changé dans le temps, avez-vous toujours procédé comme ça?</p> <p>Conjoint, enfants, collègues de travail, voisins, intervenants, amis, etc. Pourquoi contactez-vous cette/ces personne (s)? Est-ce que ça a toujours été comme ça?</p> <p>À qui vous adresseriez-vous, où iriez-vous? Existe-t-il des lieux où vous aimeriez aller et qui vous paraissent difficilement accessibles? Éléments, circonstances qui vous inciteraient à améliorer vos habiletés ?</p> <p>Nous allons vous présenter des personnes dans des situations précises et on veut savoir ce que vous feriez à leur place?</p> <p>Que ferait la personne à la place de Stéphanie? Où irait-elle pour obtenir les informations? Comment procéderait-elle?</p> <p>Que pense la personne de l'attitude du père? Que ferait-elle à sa place?</p> <p>Qu'en pense-t-elle? Que ferait-elle à la place du patron? De Christian?</p> <p>Que ferait la personne dans cette situation : si elle était la jeune fille? Les parents? L'enseignante?</p>

### Renseignements sociodémographiques

Pour finir, on va vous demander des informations sur votre situation et votre état civil.

Sexe :

Âge :

État civil (célibataire, marié, conjoint de fait, séparé, divorcé) :

Famille (nucléaire, monoparentale, recomposée) : enfants (combien, leurs âges, leurs situations?) :

Famille d'origine (nombre d'enfants, occupation des frères et sœurs) :

Occupation des parents :

Ville ou région d'habitation actuelle :

Logement (appartement, chambre, avec colocataires, maison, foyer, autres):

Occupation actuelle (études, éducation aux adultes, en formation, emploi (temps partiel, temps plein), sans emploi) :

Revenus:

Nombre d'années de scolarité (primaire, secondaire, collégial, etc.) :

Grille d'entrevue des représentants d'organisation

<p><b>I DESCRIPTION ORGANISME</b></p> <p><b>[possibilité d'avoir ces informations grâce à la documentation interne donc questions à annuler dans certaines entrevues]</b></p>	
<p>Objectif : saisir les grandes orientations de votre service et le degré de prise en compte des personnes ayant de la difficulté à lire-écrire dans ces orientations</p> <p>Mission          Le statut de votre service?          Quelle est la mission de votre service?          Services de base qui sont offerts?  <b>Services spécialisés qui sont offerts?</b>          Application de la mission          Quels sont vos objectifs?          Les moyens pour les atteindre?          (ressources humaines, budget, etc.)          Fonctionnement et organigramme à obtenir</p> <p>Principaux acteurs de votre service (CA, direction, travailleurs, bénévoles, usagers, etc.)          Rôles de ces acteurs et leur influence sur la mission?</p> <p>Marge de manœuvre de ces acteurs dans l'application de la mission de l'organisme?          Environnement</p> <p>Description du contexte dans lequel s'inscrit votre service (pauvreté, exclusion sociale, etc.)</p> <p>Nature et forme de liens avec les organismes du milieu</p>	<p style="text-align: center;"><b>CHANGEMENTS</b></p> <p>Comparaison avant et maintenant</p> <p>Quels ont été les déclencheurs des changements?          Qui, comment et pourquoi?</p> <p>Quel degré de participation de ces acteurs aux données organisationnelles?</p> <p>Références, partenariats anciens et nouveaux, etc.</p>

<b>II POPULATION</b>	
<p>Objectif : obtenir un descriptif des usagers de votre service et la place des faibles lecteurs chez ces usagers</p> <p><b>Débutez ici l'entrevue</b>            Dans la population que vous desservez les gens qui ont de la difficulté à lire et à écrire soulèvent-ils des questionnements?</p> <p>Si oui lesquels?</p> <p>Ces gens font-ils partie officiellement de votre mandat comme organisation?</p> <p>Portrait</p> <p>Lors des entrevues de groupe, les différents intervenants déclaraient que les gens qui ont de la difficulté à lire et à écrire représentent environ 15 % de leur population.</p> <p>Dans votre organisation, comment faites-vous pour identifier cette population?</p> <p>Avez-vous des moyens structurels, techniques, ressources humaines?</p> <p>Pratiques d'écriture dans l'organisation</p> <p>Quel type d'écrits privilégiez-vous dans votre organisme?</p> <p>Les espaces de lecture et d'écriture (salle d'attente, bureau, bibliothèque) sont-ils définis dans vos organisations?</p>	<p><b>CHANGEMENTS</b></p> <p>Mécanismes de révision et de transformation            Comment faites-vous pour vous mettre à jour par rapport à la population desservie ?</p> <p>Avez-vous eu à transformer votre mission et vos pratiques du fait de cette réalité des gens qui ont de la difficulté à lire-écrire?</p> <p>Est-ce que ça a toujours été le cas?</p>
<b>III ORGANISATION DES SERVICES ET FAIBLES LECTEURS</b>	
<p><b>Responsabilité des faibles lecteurs</b></p> <p>Estimez-vous que c'est de votre responsabilité comme organisme de répondre aux personnes qui ont de la difficulté à lire et à écrire? Justifiez.</p>	<p><b>CHANGEMENTS</b></p>

<p>Qui s'occupe des gens qui ont de la difficulté à lire et à écrire dans votre service? Officiellement? Officieusement?</p> <p>Pourquoi ces personnes-ci? Exigence de compétences individuelles et ou collectives?</p> <p><b>Intervention auprès des faibles lecteurs</b></p> <p>Que font-elles? (information, suivi, accompagnement, référence, etc.)</p> <p><b>Dans votre organisation, existe-t-il des principes directeurs pour intervenir auprès de cette population? Principes spécifiques versus intégration dans des principes généraux?</b></p> <p><b>Quelle est à votre avis la trajectoire d'une personne ayant de la difficulté à lire et à écrire dans votre service? Dès l'arrivée et les différentes étapes traversées (aide ponctuelle, accompagnement, référence, etc.).</b></p>	<p>Est-ce que ça a toujours été comme ça?</p> <p>Est-ce qu'elles sont reconnues pour répondre à cette population?</p> <p>Est-ce que ça fait partie de leur tâche de travail?</p> <p>Des intervenants nous ont déclarés modifier, transformer les supports écrits pour les rendre plus accessibles à ces personnes. Qu'en pensez-vous? Devrait-on officialiser cette pratique informelle?</p> <p>Si non, devrait-on le faire à votre avis et pourquoi le faire?</p> <p>Lors des entrevues avec les faibles lecteurs, on a appris qu'il pouvait y avoir une personne-ressource (d'un organisme quelconque), auprès de laquelle ils pouvaient obtenir de l'aide lorsqu'ils étaient confrontés à la lecture et l'écriture?</p> <p>Que pensez-vous de cette stratégie? Doit-on la sauvegarder, la valoriser, la spécialiser, l'officialiser?</p>
<p><b>IV STRATÉGIES</b></p>	
<p>Objectifs : identifier les stratégies mises en place par votre service pour répondre aux personnes qui ont de la difficulté à lire et à écrire</p>	<p><b>CHANGEMENTS</b></p>

<p>Intégrez-vous le travail auprès des personnes qui ont de la difficulté à lire et à écrire dans votre population? Et dans votre mandat comme organisation? Si oui, sous quel volet /objectif/programme institutionnel?</p> <p>Qu'est-ce qui vous permettrait de mieux répondre aux gens qui ont de la difficulté à lire et à écrire dans votre organisation? Une personne, la mise à disposition d'outil, un service spécialisé, une collaboration avec d'autres services?</p> <p><b>Modalités de prise en considération de cette réalité</b></p> <p><b>des faibles lecteurs</b>  Vos services ont-ils eu à s'adapter à cette nouvelle réalité des personnes qui ont de la difficulté à lire et à écrire?</p> <p>Démarches effectuées pour prendre en considération ces personnes? (matérielles, organisationnelles, financières)</p> <p>Avez-vous eu à créer de nouveaux services? Dégager du temps? etc.</p> <p><b>Mécanismes mis ou à mettre en place :</b>  Déclencheur qui met en évidence des stratégies individuelles d'intervention auprès de faibles lecteurs.  Que pensez-vous de cette déclaration d'un employé du gouvernement :</p> <p><i>«Les termes des formulaires sont difficilement saisissables. J'ai dû adapter des outils parce que les gens sont faiblement scolarisés. J'écris des mots au lieu de phrase, je mets des photos. »</i></p> <p><i>« On vit dans un monde de dépliants, on en a plein dans notre local, les gens ont une tonne de papperasse à remplir. Alors ceux qu'on expose c'est pas sûr qu'ils les utilisent. Ils les amènent chez eux des fois. »</i></p> <p>Comment réagissez-vous face à ce constat?</p>	<p>En quoi cette prise en considération est importante ou non dans votre service?</p> <p>Comment? plus de subventions, de concertation, de complémentarité, de spécialisation, de ressources humaines, de sensibilisation-formation auprès du personnel etc.</p> <p><b>Si non, devrait-on le faire et dans quelle mesure, avec quels moyens :</b></p> <p>Partenariat, jumelage entre différentes organisations, ministères?</p> <p>Développer des programmes de soutien, subventions?</p> <p>Collaboration avec d'autres organismes?</p> <p>Quels seraient les professionnels concernés : experts, bénévoles, personnes ayant de la difficulté à lire et à écrire...</p> <p>Origine de cette prise en considération : Émergence chez les usagers eux-mêmes, les intervenants?</p> <p>Les écrits fonctionnels, même simplifiés, sont-ils la meilleure façon de rejoindre cette population? Serait-il possible selon vous de tenir compte et d'explorer d'autres fonctions de la lecture et de l'écriture (spirituelle, ontologique, familiale ) dans votre service et au profil des gens qui ont de la difficulté à lire et à écrire?</p>
--	--



Les intervenants nous ont parlé de développement d'initiatives personnelles pour aider cette population? Qu'en pensez-vous? Trouvez-vous qu'on doit conserver ce caractère individuel et occasionnel du travail auprès de ces personnes. Devrait-on le formaliser et pourquoi?

Lors des entrevues avec les faibles lecteurs, on a appris que l'écrit utilitaire ne représentait pas forcément la fonction développée par la majorité? Des fonctions comme la lecture plaisir-ontologique-relationnelle étaient tout autant privilégiées par les faibles lecteurs, comment réagissez-vous à cela?

Si on intégrait cette réalité dans les organisations quels seraient les impacts à long terme sur les services offerts, le personnel, les personnes en difficulté elles-mêmes?

## *RELANCES CONCLUSION*

Est-ce nécessaire de prendre en considération la réalité des faibles lecteurs? Qui doit en être responsable? Pourquoi?

Doit-on considérer cette population de manière distincte ou doit-elle être intégrée au réseau des services courants?

Quels pourraient être les appuis organisationnels pour répondre aux gens qui ont de la difficulté à lire et à écrire?

Devrait-on allouer un budget spécifique à cette population? Des subventions récurrentes? Etc.

Vis-à-vis de vos employés : Formation? Information? Spécialisation? Experts?

Transformation/Nouveaux outils ou instruments?

Des services spécifiques? Des services complémentaires?

Quels seraient les défis à relever par votre organisme pour satisfaire cette population (défi en terme de ressources humaines, de temps, matériels et financiers, formation, etc.) ?

Quels seraient les défis individuels, institutionnels, ministériels?

Quelles seraient les conditions pour réaliser ces défis? (budget, disponibilité, formation, etc.)

Comment peut-on utiliser les informations sur la pluralité des rapports à l'écrit (individuel/collectif, visible/invisible, diversité des fonctions de la lecture et de l'écriture, etc.) dans les organisations? Qui doit le faire?

Quelles seraient les conditions gagnantes pour mieux desservir cette population? Ces conditions passent-elles nécessairement par la révision/transformation de l'aspect organisationnel des services à votre avis?

Comment faire la promotion des stratégies développées par ces personnes dans vos organisations ?

Qui doit le faire? et avec qui le faire?

Si vous étiez Ministre soit du MSSS, du MEQ, ou du MR, quels dispositifs ou moyens mettriez-vous en place pour mieux prendre en considération la réalité des personnes qui ont de la difficulté à lire et à écrire afin que les services leur soient plus accessibles?

Retournez à certains éléments de la mission si besoin est.

## FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

### Entrevue auprès des faibles lecteurs

#### **Titre de la recherche**

« Rendre lisible l'invisible : pratiques de lecture des jeunes et des adultes en milieu défavorisé et représentations véhiculées par divers organismes. »

#### **Responsables du projet et équipe de recherche**

Roch Hurtubise (Ph. D. Sociologie) et Michèle Vatz Laaroussi (Ph. D. Psychologie), professeurs au Département de service social de l'Université de Sherbrooke, sont responsables de cette recherche. L'équipe de recherche comprend également Sylvain Bourdon (Ph. D. Éducation), professeur au Département d'orientation professionnelle et Diane Guérette (M. Service social), directrice du programme de baccalauréat en service social et coordonnatrice de la formation pratique au Département de service social. Lilyane Rachédi (M. Service social) assurera la coordination de la recherche. Pour toute information supplémentaire, question ou problème reliés à la recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice de la recherche au 821-8000 poste. 2606.

#### **Objectifs de recherche**

Les objectifs de cette recherche sont les suivants :

- faire un inventaire des pratiques de lecture des « faibles lecteurs » en milieu défavorisé;
- reconstituer des trajectoires de lecteurs;
- analyser divers services et programmes offerts à ces populations;
- favoriser le décloisonnement de la problématique des « faibles lecteurs » et une appropriation des connaissances produites par les intervenants régionaux et nationaux.

#### **Nature de ma participation à l'entrevue**

Il est entendu que ma participation à ce projet sera requise pour une entrevue semi-directive d'une durée d'environ une heure et demie. J'aurai à répondre à des questions sur la place et le rôle de la lecture dans ma vie. Cette entrevue sera enregistrée sur bande audio.

#### **Confidentialité des données**

Toutes les données recueillies sont de nature confidentielle, elles seront conservées sous clé pour une période n'excédant pas cinq ans et seront détruites par la suite. Aucun renseignement permettant d'identifier les personnes qui ont participé à l'étude n'apparaîtra dans des documents relatifs à la recherche.

#### **Droit de retrait de participation sans préjudice**

Il est entendu que ma participation à l'entrevue est tout à fait volontaire et que je reste, à tout moment, libre de mettre fin à ma participation sans avoir à motiver ma décision, ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

### **Avantages pouvant découler de la participation à l'entrevue**

Ma participation à ce projet de recherche m'offre une opportunité de réfléchir au rôle et à la place de la lecture dans ma vie. De plus, ma participation permettra aux professionnels œuvrant au sein d'organismes du réseau de la santé et des services sociaux, du milieu communautaire et en lien avec l'alphabétisation de mieux connaître les pratiques de lecture des usagers de ces services et ainsi d'adapter leurs actions en fonction des résultats de la recherche.

### **Inconvénients et risques pouvant découler de la participation**

Comme il s'agit de parler de ma vie, ma participation à l'entrevue peut me faire vivre des réactions émotionnelles.

### **Résultats de la recherche et publication**

Si vous le souhaitez, vous serez informé des résultats obtenus. L'information recueillie pourra être utilisée pour fins de communication scientifique et professionnelle, en conservant l'anonymat des participantes et participants.

**Si vous souhaitez être informé des résultats de la recherche, remplissez la section suivante.**

Nom \_\_\_\_\_ Prénom \_\_\_\_\_

Adresse \_\_\_\_\_

Ville \_\_\_\_\_ Code postal \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Numéro(s) de téléphone : Rés : (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ Bur : (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

Identification du président du Comité universitaire de déontologie

**Pour tout problème éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet, vous pouvez, après en avoir discuté avec le responsable du projet, expliquer vos préoccupations à M. Maurice Gagnon, président du Comité universitaire de déontologie en composant le numéro suivant : 821-8000 poste 2495, ou par courrier électronique [mgagnon@courrier.usherb.ca](mailto:mgagnon@courrier.usherb.ca) .**

### **Consentement libre et éclairé**

Je, \_\_\_\_\_ déclare avoir pris connaissance du présent formulaire (je l'ai lu ou on me l'a lu intégralement). Je comprends la nature et le motif de ma participation à cette recherche. Par la présente, j'accepte librement de participer au projet.

**Signature de la participante ou du participant :** \_\_\_\_\_

### **Déclaration de l'intervieweur**

Je, \_\_\_\_\_, certifie avoir expliqué à la participante ou au participant intéressé les termes du présent formulaire, avoir répondu aux questions qu'elle ou qu'il m'a posées à cet égard et avoir clairement indiqué qu'elle ou il reste libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche. Je m'engage à garantir le respect des objectifs de l'étude et à respecter la confidentialité.

**Signature de l'intervieweur :** \_\_\_\_\_

**Formulaire complété à \_\_\_\_\_, le \_\_\_\_\_ 2001.**

## CONSENTEMENT ORAL

### Recherche sur les pratiques de lecture des faibles lecteurs

La recherche s'intitule «Rendre lisible l'invisible : pratiques de lecture des jeunes et des adultes en milieu défavorisé et représentations véhiculées par divers organismes. »

Roch Hurtubise et Michèle Vatz Laaroussi, professeurs au Département de service social de l'Université de Sherbrooke, sont responsables de cette recherche. Vous pouvez les rejoindre à l'Université en composant le 821-8000 poste 2289.

Globalement, les objectifs de cette recherche sont les suivants :

- Faire un inventaire des pratiques de lecture des faibles lecteurs en milieu défavorisé;
- reconstituer des trajectoires de lecteurs;
- analyser divers services et programmes offerts à ces populations.

Votre participation est importante et elle permettra de mieux connaître et d'aider les personnes faibles lectrices. Elle permettra aux professionnels œuvrant au sein d'organismes du réseau de la santé et des services sociaux, du milieu communautaire et en lien avec l'alphabétisation de mieux connaître les pratiques des usagers de ces services éprouvant des difficultés de lecture.

L'information recueillie pourra être utilisée pour fins de communication scientifique et professionnelle, en conservant l'anonymat des participantes et participants.

Vous avez été informé que votre participation est tout à fait volontaire. Elle consistera à faire une entrevue d'une durée d'environ une heure et demie où vous aurez à répondre à des questions sur la place et le rôle de la lecture dans votre vie. Comme il s'agit de parler de votre vie, vous savez que votre participation à ce projet de recherche peut vous faire vivre des réactions émotionnelles. Elle vous permettra aussi de réfléchir sur la place et le rôle de la lecture dans votre vie. Cette entrevue sera enregistrée sur bande audio et elle sera détruite à la fin de la recherche.

Il est entendu que votre participation à l'entrevue est tout à fait volontaire et que vous restez, à tout moment, libre d'y mettre fin sans avoir à motiver votre décision. Vous avez été assuré que cette entrevue restera confidentielle et anonyme (votre nom n'apparaîtra pas dans les documents de la recherche).

Concernant le déroulement de l'entrevue et votre participation à ce projet, vous avez été informé des possibilités de discuter avec les responsables de la recherche Roch Hurtubise et Michèle Vatz Laaroussi, et vous pouvez aussi pour tout problème éthique solliciter M. Gagnon, président du Comité universitaire de déontologie, en composant le numéro suivant 821-8000 poste 2495.

## **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (organismes)**

### **Rencontres avec les responsables des organismes**

#### **Titre de la recherche**

« Rendre lisible l'invisible : pratiques de lecture des jeunes et des adultes en milieu défavorisé et représentations véhiculées par divers organismes. »

#### **Responsables du projet et équipe de recherche**

Roch Hurtubise (Ph. D. Sociologie) et Michèle Vatz Laaroussi (Ph. D. Psychologie), professeurs au Département de service social de l'Université de Sherbrooke, sont responsables de cette recherche. L'équipe de recherche comprend également Sylvain Bourdon (Ph. D. Éducation), professeur au Département d'orientation professionnelle et Diane Guérette (M. Service social), directrice du programme de baccalauréat en service social et coordonnatrice de la formation pratique au Département de service social. Lilyane Rachédi (M. Service social) assurera la coordination de la recherche. Pour toute information supplémentaire, question ou problème reliés à la recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice de la recherche au 821-8000 poste. 2606.

#### **Objectifs de recherche**

Les objectifs de cette recherche sont les suivants :

- faire un inventaire des pratiques de lecture des « faibles lecteurs » en milieu défavorisé;
- reconstituer des trajectoires de lecteurs;
- analyser divers services et programmes offerts à ces populations;
- favoriser le décloisonnement de la problématique des « faibles lecteurs » et une appropriation des connaissances produites par les intervenants régionaux et nationaux.

#### **Nature de ma participation à l'entrevue**

Ma participation à ce projet sera requise pour une entrevue semi-directive d'une durée d'environ une heure. J'aurai à répondre à des questions sur les prestations de services de l'organisme pour lequel je travaille. Cette entrevue sera enregistrée sur bande audio.

#### **Confidentialité des données**

Toutes les données recueillies sont de nature confidentielle, elles seront conservées sous clé pour une période n'excédant pas cinq ans et seront détruites par la suite. Aucun renseignement permettant d'identifier les personnes qui ont participé à l'étude n'apparaîtra dans des documents relatifs à la recherche.

#### **Droit de retrait de participation sans préjudice**

Il est entendu que ma participation à l'entrevue est tout à fait volontaire et que je reste, à tout moment, libre de mettre fin à ma participation sans avoir à motiver ma décision, ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

### **Avantages pouvant découler de la participation à l'entrevue**

Ma participation à ce projet de recherche permettra aux professionnels œuvrant au sein d'organismes du réseau de la santé et des services sociaux, du milieu communautaire et en lien avec l'alphabétisation de mieux connaître les pratiques des usagers de ces services éprouvant des difficultés de lecture. Je recevrai également des bulletins m'informant du cheminement du projet et je serai invité (ée) à participer au forum présentant les résultats de chacune des étapes de la recherche.

### **Inconvénients et risques pouvant découler de la participation**

Il n'y a aucun inconvénient pouvant découler de ma participation à l'entrevue et il est entendu que ma participation à ce projet de recherche ne me fait courir aucun risque que ce soit.

### **Résultats de la recherche et publication**

Si vous le souhaitez, vous serez informé des résultats obtenus. L'information recueillie pourra être utilisée pour fins de communication scientifique et professionnelle, en conservant l'anonymat des participantes et participants.

### **Identification du président du Comité universitaire de déontologie**

Pour tout problème éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet, vous pouvez, après en avoir discuté avec le responsable du projet, expliquer vos préoccupations à M. Maurice Gagnon, président du Comité universitaire de déontologie en composant le numéro suivant 821-8000 poste 2495, ou par courrier électronique [mgagnon@courrier.usherb.ca](mailto:mgagnon@courrier.usherb.ca).

### **Consentement libre et éclairé**

Je, \_\_\_\_\_, déclare avoir pris connaissance du présent formulaire (je l'ai lu ou on me l'a lu intégralement). Je comprends la nature et le motif de ma participation à cette recherche. Par la présente, j'accepte librement de participer au projet.

**Signature de la participante ou du participant :** \_\_\_\_\_

### **Déclaration de l'intervieweur**

Je, \_\_\_\_\_, certifie avoir expliqué à la participante ou au participant intéressé les termes du présent formulaire, avoir répondu aux questions qu'elle ou il m'a posées à cet égard et avoir clairement indiqué qu'elle ou il reste libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche. Je m'engage à garantir le respect des objectifs de l'étude et à respecter la confidentialité.

**Signature de l'intervieweur :** \_\_\_\_\_

**Formulaire complété à \_\_\_\_\_, le \_\_\_\_\_ 2002.**

## **FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (« Focus group » d'intervenants)**

### **Entrevue auprès des intervenants et professionnels**

#### **Titre de la recherche**

« Rendre lisible l'invisible : pratiques de lecture des jeunes et des adultes en milieu défavorisé et représentations véhiculées par divers organismes. »

#### **Responsables du projet et équipe de recherche**

Roch Hurtubise (Ph. D. Sociologie) et Michèle Vatz Laaroussi (Ph. D. Psychologie), professeurs au Département de service social de l'Université de Sherbrooke, sont responsables de cette recherche. L'équipe de recherche comprend également Sylvain Bourdon (Ph. D. Éducation), professeur au Département d'orientation professionnelle et Diane Guérette (M. Service social), directrice du programme de baccalauréat en service social et coordonnatrice de la formation pratique au Département de service social. Lilyane Rachédi (M. Service social) assurera la coordination de la recherche. Pour toute information supplémentaire, question ou problème reliés à la recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice de la recherche au 821-8000 poste. 2606.

#### **Objectifs de recherche**

Les objectifs de cette recherche sont les suivants :

- faire un inventaire des pratiques de lecture des « faibles lecteurs » en milieu défavorisé;
- reconstituer des trajectoires de lecteurs;
- analyser divers services et programmes offerts à ces populations;
- favoriser le décloisonnement de la problématique des « faibles lecteurs » et une appropriation des connaissances produites par les intervenants régionaux et nationaux.

#### **Nature de ma participation à l'entrevue**

Il est entendu que ce n'est pas en tant que représentant ou porte-parole que je participe à cette entrevue, mais comme témoin de diverses pratiques de l'organisme qui m'embauche. Ma participation à ce projet sera requise pour une entrevue de groupe d'une durée d'environ deux heures. J'aurai à répondre à des questions sur les pratiques de lecture des usagers des services offerts par l'organisme pour lequel je travaille et sur les manières dont sont prises en considération les difficultés de lecture par cet organisme. Cette entrevue sera enregistrée sur bande audio.

#### **Confidentialité des données**

Toutes les données recueillies sont de nature confidentielle, elles seront conservées sous clé pour une période n'excédant pas cinq ans et seront détruites par la suite. Aucun renseignement permettant d'identifier les personnes qui ont participé à l'étude n'apparaîtra dans des documents relatifs à la recherche.

#### **Droit de retrait de participation sans préjudice**

Il est entendu que ma participation à l'entrevue est tout à fait volontaire et que je reste, à tout moment, libre de mettre fin à ma participation sans avoir à motiver ma décision, ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.



## **Avantages pouvant découler de la participation à l'entrevue**

Ma participation à ce projet de recherche permettra aux professionnels œuvrant au sein d'organismes du réseau de la santé et des services sociaux, du milieu communautaire et en lien avec l'alphabétisation de mieux connaître les pratiques des usagers de ces services éprouvant des difficultés de lecture.

## **Inconvénients et risques pouvant découler de la participation**

Il n'y a aucun inconvénient pouvant découler de ma participation à l'entrevue et il est entendu que ma participation à ce projet de recherche ne me fait courir aucun risque que ce soit.

## **Résultats de la recherche et publication**

Si vous le souhaitez, vous serez informé des résultats obtenus. L'information recueillie pourra être utilisée pour fins de communication scientifique et professionnelle, en conservant l'anonymat des participantes et participants.

**Si vous souhaitez être informé des résultats de la recherche, remplissez la section suivante.**

**Nom** \_\_\_\_\_ **Prénom** \_\_\_\_\_

**Adresse** \_\_\_\_\_

**Ville** \_\_\_\_\_ **Code postal** \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

**Numéro(s) de téléphone : Rés : ( )** \_\_\_\_\_ **Bur : ( )** \_\_\_\_\_

## **Identification du président du Comité universitaire de déontologie**

Pour tout problème éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet, vous pouvez, après en avoir discuté avec les responsables du projet, expliquer vos préoccupations à M. Maurice Gagnon, président du Comité universitaire de déontologie en composant le numéro suivant 821-8000 poste 2495, ou par courrier électronique [mgagnon@courrier.usherb.ca](mailto:mgagnon@courrier.usherb.ca).

## **Consentement libre et éclairé**

Je, \_\_\_\_\_, déclare avoir pris connaissance du présent formulaire (je l'ai lu ou on me l'a lu intégralement). Je comprends la nature et le motif de ma participation à cette recherche. Par la présente, j'accepte librement de participer au projet.

**Signature de la participante ou du participant :** \_\_\_\_\_

## **Déclaration de l'intervieweur**

Je, \_\_\_\_\_, certifie avoir expliqué à la participante ou au participant intéressé les termes du présent formulaire, avoir répondu aux questions qu'elle ou il m'a posées à cet égard et avoir clairement indiqué qu'elle ou il reste libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche. Je m'engage à garantir le respect des objectifs de l'étude et à respecter la confidentialité.

**Signature du chercheur-responsable :** \_\_\_\_\_

**Signature de l'intervieweur :** \_\_\_\_\_

**Formulaire complété à** \_\_\_\_\_ **, le** \_\_\_\_\_ **2000.**



## ANNEXE 3 : Outils d'analyse

### Liste des catégories d'analyse

#### **Catégorisation pour le codage des entrevues sur les trajectoires de faibles lecteurs**

##### **1. Les pratiques de lecture et d'écriture**

Ensemble des lectures et écritures des faibles lecteurs : les formes/les contenus/types de lecture – écriture, et contextes/objectifs de ces pratiques.

##### **1.1 Les fonctions**

Utilités des lectures et écritures. Motifs et contextes, circonstances de ces pratiques : Écrire - lire pourquoi, avec qui et pour qui?

##### **1.1.1 Relationnelle**

Familiales / intergénérationnelles

Amoureuses

Affectives/amicales

Professionnelles

Collectives (ex. : carte de fête avec souhaits collectifs) et individuelles, n'apparaît pas ici la notion de temps : pratiques ponctuelles ou correspondances dans la durée par exemple .

##### **1.1.2 Spirituelle**

Lecture et écriture en lien avec la pratique religieuse et les valeurs spirituelles. Pratiques religieuses qui sont donc rattachées à des pratiques institutionnelles, formalisées.

##### **1.1.3 Utilitaire**

Lecture et écriture fonctionnelle

- Consommation

- Juridique

- Santé

- Éducatif

##### **1.1.4 Histoire**

Lecture et écriture pour s'inscrire dans le temps, se raconter, transmettre, laisser des traces, histoire pour soi et pour les autres (ex.: légendes, album photo, écriture de l'histoire de vie).

### **1.1.5 Ontologique**

Description : lecture et écriture qui donnent un sens aux événements traversés, aux liens et à la vie en général. Écriture et lecture qui s'inscrivent dans la quête de sens. Domaine du symbolique et du sacré.

- Fonction thérapeutique

Écrire pour libérer ses émotions, écrire sur les expériences passées, présentes et à venir.

Lire pour le développement et la croissance personnels (ex. : psychologie populaire).

- Fonction/croissance personnelle

Lire pour apprendre, comprendre, avoir des « recettes de vie ».

### **1.1.6 Appartenance**

Description : pratiques collectives de lecture et écriture qui consolident, produisent de l'identité collective. Ces pratiques renvoient à la participation sociale.

- Institutionnelles

- Sociales et identitaires (ex. : groupe AA, association de défense des droits)

### **1.1.7 Ludique**

Description : lecture et écriture qui réfèrent aux jeux, loisirs, divertissements, humour, esthétique.

## **1.2 Les supports**

Description : organisation matérielle/temporelle de la lecture et écriture, formes de lecture et écriture et usages des livres et des écrits.

Écrire et lire : Quoi? Où? Comment?

Les espaces de la lecture et écriture (les espaces privés/publics : salle d'attente, bibliothèque, chambre, salon, etc.).

Les contenants = carton, étagère, armoire, album, carnet, papier, cadre, etc.

Les temps de la lecture = âge privilégié, génération, saison, jour, époque, etc.

Identification des lectures et des écrits (le best-seller des titres, slogans, proverbes, dictons, etc.).

**1.2.1 L'usage du livre/de l'écrit (= « Sort » du livre : prêté, gardé, vendu, donné, troqué. Sort de l'écrit = jeté, gardé, transmis, échangé, etc.).**

## **1.3 Les tactiques**

Ces tactiques de lecture et d'écriture peuvent être des pratiques personnelles développées pour lire et écrire quand même « à sa façon » (ex. : écrire aux sons). Elles mettent alors en avant des formes d'appropriation de la lecture et de l'écriture et le développement d'autres habiletés (tout faire pour ne pas avoir à lire et écrire). Bien différencier celles qui relèvent du codage-décodage (manières d'écrire et de lire (écriture aux sons, lecture en diagonale, regarder les images, relire plusieurs fois la même page, écrit court, copier, recopier etc.), celles qui produisent du sens (contextualisation) et celles qui évoquent l'appropriation-mémorisation.

## **2. Les réseaux**

Description : ensemble des personnes du réseau de proximité (voisinage, propriétaire, des amis), membres de la famille, des institutions, des services et des professionnels, du monde médiatique, artistique, littéraire qui composent ou ont composé l'entourage du faible lecteur et qui ont un lien avec la lecture et l'écriture (que ce soit dans le sens d'une influence positive/négative ou d'une source d'aide).

### **2.1 Les modèles**

Description: figures d'influence de lecteur ou « écrivain » (figures familiales au sens large, scolaires, personnalités publiques, héros de livre, personnages, auteurs, amis, professionnels, etc.) ou contre-modèles qui sont significatifs par rapport à la lecture et l'écriture.

### **2.2 Les ressources**

- Institutionnelles (le privé et le public)
- Spécialisées
- Professionnelles
- Nature et objet de la demande (projet d'amélioration des habiletés en lecture et écriture / besoin ponctuel).

### **2.3 Les familles, la lecture et l'écriture**

Description: place et perception de la lecture et de l'écriture dans la famille d'origine, la famille construite et celle projetée pour les générations suivantes.

- Entraide pour la lecture et l'écriture (entre conjoints, parents/enfants, enfants/parents et enfants/enfants).
- Habitudes de lecture et d'écriture dans le contexte familial (notes, lecture du journal, courriers, etc.).
- Associations à la lecture et l'écriture (ex. : rapport à l'école, au savoir, au travail, etc.).

### **2.4 Place des réseaux**

Réseaux informels, de proximité et place de la lecture et de écriture dans ces réseaux et réciproquement.

## **3. Le rapport à la lecture et à l'écriture**

Description : ensemble des perceptions, attitudes vis-à-vis de la lecture et l'écriture au sens large et individuelles.

### **3.1 Positions par rapport à la lecture et à l'écriture**

Description : perceptions des faibles lecteurs au sujet de la lecture et à l'écriture = par rapport aux supports, aux lieux, aux contenus, aux lecteurs et non-lecteurs, écrivains et non-écrivains, etc.  
Perceptions générales et individuelles.

### **3.1.1 Statut accordé à leurs pratiques de lecture et d'écriture**

Perception de la reconnaissance, légitimité, valeurs accordées à leurs écrits et leurs lectures.

### **3.1.2 Auto perception de leur rapport à la lecture et à l'écriture**

Causes de leurs difficultés (systémiques, familiales, personnelles, génétiques, psychologiques, etc.).

- vocabulaires utilisés pour expliquer les difficultés et les habiletés en lecture et écriture (ex. : extériorité – intériorité).

Sentiments face à leurs difficultés (gêne, non-gêne, fierté, etc.).

- réversibilité/irréversibilité de leurs difficultés (processus/état).

### **3.2. Définitions des mots lire et écrire**

Champ sémantique associé à la lecture et l'écriture (ex. : lecture, écriture et savoir , lecture, écriture et langage oral).

## **I MÉMO POINTS TOURNANTS**

Événements, personnes, circonstances ou autres qui ont déclenché un processus d'amélioration ou de dégradation des habiletés en lecture et écriture.

Les événements suggérés, imaginés, projetés qui seraient des déclencheurs selon eux

*1.1 Travail et amélioration/dégradation des habiletés en lecture et écriture*

*1.2. Événements familiaux et amélioration/dégradation des habiletés en lecture et écriture*

*1.2.1 Rupture familiale (séparation du milieu de vie familial, rupture amoureuse)*

*1.2.2 Nouvelles responsabilités familiales (arrivée d'un enfant, divorce, scolarité des enfants, etc.)*

*1.3. Construction identitaire et amélioration/dégradation de la lecture et de l'écriture*

*1.4 Santé et amélioration /dégradation des habiletés*

*1.5. Dégradation /amélioration des habiletés et attitudes, perceptions des autres*

*1.6 Défi personnel et amélioration des habiletés*

## **II MÉMO GRANDES OPPOSITIONS**

Éléments qui sont cités par les interviewés pour opposer, comparer les difficultés en lecture et écriture et l'existence d'autres habiletés.

Bien souvent, ils comparent et confrontent les deux univers : univers des lecteurs et écrivains auxquels ils peuvent aspirer à entrer ou non et l'univers d'où ils viennent et où ils vivent (ces deux univers exercent une attraction ou une répulsion).

Des mondes opposés :

*2.1 Monde de la délinquance/marginalité et le monde normal de la lecture et de l'écriture*

*2.2. Monde matérialiste et monde des valeurs essentielles qu'est celui de la lecture et de l'écriture*

*2.3. Monde de l'expérientiel et monde de l'éducation*

*2.4 Monde de l'activité/ monde de la passivité*

*2.5 Monde manuel et intellectuel*

*Des habiletés exponentielles suite aux difficultés en lecture et écriture :*

*2.6 Oppositions communication orale et écriture*

*2.7 Opposition maths et français*

*Sur un axe temporel légitimité des exigences en lecture et écriture:*

*2.8 Opposition avant et maintenant*

## **III MÉMO LES ANALOGIES**

Images, comparaisons utilisées par les interviewés pour parler de la lecture et de l'écriture en général (les difficultés, les lecteurs, les non-lecteurs, les écrits, etc.).

*3.1 Organiques/ biologiques (réfèrent au cerveau et aux dons de lecture et écriture)*

*3.2 Matérielles (réfèrent à un manque, une incomplétude)*

*3.3 Mouvement (idée de perspective, d'avancée « aller loin », « sortir de » par exemple par opposition à une forme d'immobilité stérile)*

## **Catégorisation/Codage IN VIVO**

### **1. PORTRAIT**

*Indicateurs, éléments, caractéristiques nommés par les interviewés pour leur permettre d'identifier les faibles lecteurs qui se présentent à leur service et en faire une description*

#### 1.1 Rapport à l'écrit

1.01 Pratiques d'écriture (contenu, orthographe, écriture aux sons, etc.)

1.02 Compréhension/sens de l'écrit

1.03 Réactions face à l'écrit

#### 1.2 Rapport à la lecture

1.2.2 Fonction utilitaire lecture et écriture (formulaires administratifs/argent)

1.2.2.1 Autres fonctions

1.2.3 Lecture/Expression orale

1.2.4 Divers/attitudes

#### 1.3. Perceptions d'eux-mêmes

1.3.1 Acceptation/refus de leurs difficultés en lecture et écriture

1.3.2 Idées pour les entrevues trajectoires

#### 1.4 Représentations des intervenants (légitimité difficulté, processus-état, le générationnel)

1.4.1.Évaluation de la problématique des faibles lecteurs (secondaire, prioritaire, degré de gravité, statistiques etc.)

1.4.2 Définitions de la lecture et écriture (le savoir lire et écrire)

1.4.3 Perceptions des faibles lecteurs et institutions/intervenants

1.4.4 Autres représentations

#### 1.5 Rôle de l'entourage immédiat

1.6.1 Les relations/la famille (absence/présence)

1.6.2. Les relations/pairs/milieu de vie

1.6 Le statut (niveau scolaire, position sociale, situation économique)

1.7 Divers

### **2 STRATÉGIES D'ADAPTATION**

*Devant cette difficulté, identification des stratégies, des moyens alternatifs développés par les faibles lecteurs pour fonctionner quand même et pour avoir accès aux informations dont ils ont besoin (substitution, débrouillardise, innovation, habiletés sociales, etc.)*

2.01 Banalisation

2.02 Mise en évidence d'autres compétences

2.03 Construction/fréquentation/répétition d'un environnement sécuritaire

2.04 Dissimulation/anticipation

2.05 Procrastination

2.06 Demande de soutien institutionnel personnel



- 2.07 Entraide/recherche d'aide réseau naturel
- 2.08 Formes alternatives de lecture et écriture (écriture aux sons, écriture illisible, prise de note, etc.)
- 2.09 Les changements (les motivations/les déclencheurs)
- 2.10 Divers

### **3. INTERVENTIONS**

*Description du contexte d'intervention, des modèles d'analyse, des types d'action développés par les intervenants pour répondre à la demande des faibles lecteurs ou s'adapter à leur situation.*

#### 3.1 Déclencheur, ancrage de l'intervention

- 3.01 Dans la nature de la demande
- 3.02 Références du réseau
  - 3.02.1 Origine individuelle
  - 3.02.2 Origine institutionnelle
- 3.03 Dans le défaut de recrutement

#### 3.2 Modèles d'analyse

- 3.2.1- Approche centrée sur les causes/conséquences individuelles
- 3.2.2 -Approche centrée sur les facteurs contextuels (familiaux, structurels, environnementaux)
- 3.2.3- Approche centrée sur le processus d'exclusion, marginalisation
- 3.2.4 Autres

#### 3.2.5 Divers

#### 3.3 Tactiques d'intervention

- 3.3.1 Évaluation de leurs interventions
  - 3.3.1.2 Témoignages personnels
- 3.3.2. Accès au service
  - 3.3.2.1 Regard sur leur propre accessibilité
  - 3.3.2.2 Recrutement de la clientèle

#### 3.3.3 Questionnements pour le forum

#### 3.4 Divers/réactions

### **4. PARTICIPATION**

*En quoi les compétences en lecture et écriture sont facteurs d'insertion/intégration/participation à la vie en société (travail, réalisation, réseaux, exclusion, déterminisme sociale, valorisation, etc.)*

#### 4.0.1 Outil de promotion sociale et économique

- 4.02 Accès au travail
- 4.03 Esprit critique
- 4.04 Accessibilité
- 4.05 Autonomie *versus* dépendance
- 4.06 Relations sociales
- 4.07 Identité
- 4.08 Le changement (les barrières)

#### 4.09 Divers