



# **Les compétences et les pratiques observées chez des adultes non diplômés pendant la résolution d'un problème environnemental**

## **Rapport de recherche**

**Charline Vautour**, chercheuse en éducation des adultes, Groupe de recherche Littoral et vie, Université de Moncton

**Diane Pruneau**, professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton

**Eva Auzou**, étudiante au doctorat, Université du Québec à Montréal

**Natasha Prévost**, chercheuse, Centre de recherche et de développement, Université de Moncton

Projet réalisé par le Groupe de recherche Littoral et vie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton ([www.umoncton.ca/littoral-vie](http://www.umoncton.ca/littoral-vie))

Grâce à l'appui financier du Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA)

Moncton, le 27 février 2009

**L'équipe du projet :**

Direction du projet : Diane Pruneau

Collecte des données : Charline Vautour, Éva Auzou, Linda Liboiron, Nicole Comeau et Anne Dacres.

Analyse des données : Diane Pruneau, Éva Auzou, Natasha Prévost et Joanne Langis

Cadre conceptuel : Charline Vautour

Rédaction du rapport : Charline Vautour et Diane Pruneau

Animation des rencontres : Nicole Comeau (Sud-est du Nouveau-Brunswick) et Jacqueline Romano-Toramanian (Montréal)

Coordination : Charline Vautour (générale) et Linda Liboiron (composante de Montréal)

**Littoral et vie remercie ses collaborateurs et collaboratrices de la communauté :**

*Au Nouveau-Brunswick :*

Groupe de développement durable du pays de Cocagne (Nouveau-Brunswick)

Comité d'alphabétisation Kent-Sud (Nouveau-Brunswick)

Gestionnaires du ministère de l'Éducation postsecondaire de la formation et du travail

*À Montréal :*

La Biosphère (Environnement Canada)

Le Centre de lecture et d'écriture (CLÉ)

**Partenaires :**

Ce projet a été rendu possible grâce au financement du Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA), suite à l'appel de propositions *Apprentissage chez les adultes* lancé en janvier 2007.

Les autres partenaires qui ont contribué en argent ou en nature sont : l'Université de Moncton, la Biosphère (Environnement Canada, Montréal), CRYSTAL Atlantique, et le Groupe de recherche Littoral et vie de l'Université de Moncton.

**Copyright 2009 :** Groupe de recherche Littoral et vie, Université de Moncton. Le présent rapport ne peut être reproduit ou distribué sans en indiquer la source et les auteures.

## Table des matières

Résumé.....	iv
<b>Chapitre 1 : Problématique .....</b>	<b>1</b>
1.1 Introduction .....	1
1.2 Alphabétisme ou littératie .....	1
1.3 Définition du problème.....	2
1.3.1 Situations de vie précaires.....	3
1.3.2 Difficultés d'accès au monde de l'écrit et aux diplômés.....	3
1.3.3 Expériences non reconnues .....	4
1.4 But et questions de la recherche .....	4
1.4.1 But de la recherche.....	4
1.4.2 Questions de recherche.....	6
1.5 Pertinence de la recherche .....	6
<b>Chapitre 2 : Cadre conceptuel.....</b>	<b>7</b>
2.1 Concepts clés : compétences et pratiques.....	7
2.2 Pratiques sociales et culturelles des adultes non diplômés.....	8
2.2.1 Pratiques de l'écrit .....	9
2.2.2 Pratiques d'apprentissage informel .....	10
2.3 Pratiques de résolution de problèmes.....	11
<b>Chapitre 3 : Méthodologie.....</b>	<b>15</b>
3.1 Participants et contexte au Sud-est du Nouveau-Brunswick.....	15
3.2 Participants et contexte à Montréal .....	17
3.3 Collecte et analyse des données.....	17
<b>Chapitre 4 : Résultats .....</b>	<b>19</b>
4.1 Pratiques et ressources cognitives des participants .....	19
4.1.1 Aller sur le terrain, observer.....	20
4.1.2 Se renseigner.....	20
4.1.3 Se questionner entre participants, puiser dans l'expérience et dans la mémoire .....	21
4.1.4 Agir.....	22
4.2 Ressources conatives et affectives .....	23
4.2.1 Motivation.....	23
4.2.2 Persévérance et auto-efficacité collective.....	24
4.3 Capacités des participants de résoudre un problème pratique.....	26
<b>Chapitre 5 : Conclusion.....</b>	<b>29</b>
<b>Chapitre 6 : Conséquences pratiques des résultats .....</b>	<b>31</b>
<b>Références.....</b>	<b>32</b>

---

## RÉSUMÉ

Les compétences et les acquis d'expérience des adultes sont méconnus et peu valorisés dans la société contemporaine axée sur l'écrit, les savoirs scolaires et les diplômes. En raison de leurs conditions de vie précaires, de leur difficulté d'accès au monde de l'écrit et de la faible reconnaissance de leurs acquis d'expériences, nombreux adultes non diplômés sont exclus des décisions publiques et de la résolution des problèmes vécus dans leur communauté. Le but de la recherche était d'identifier et de comprendre les compétences et les pratiques des adultes non diplômés durant la résolution d'un problème environnemental. On voulait répondre aux questions suivantes : *Quelles sont les ressources (cognitives, affectives, sociales...) et les pratiques que les adultes non diplômés mettent à profit durant la résolution d'un problème environnemental ? et Les adultes non diplômés, malgré leur faible niveau d'alphabétisme, sont-ils capables de proposer des solutions efficaces à un problème environnemental ?*

La recherche-intervention a été réalisée auprès de deux groupes d'adultes non diplômés, l'un au Sud-est du Nouveau-Brunswick et l'autre à Montréal. La composante *intervention* consistait en une démarche collective accompagnée, durant laquelle les deux groupes de participants ont été invités, respectivement, à résoudre un problème environnemental, soit proposer et implanter des mesures d'adaptation à des impacts locaux des changements climatiques. La composante *recherche* consistait en l'observation des ressources et des pratiques de chaque groupe de participants (pendant qu'ils résolvaient le problème) et en l'observation de leurs capacités.

Les pratiques et les ressources observées chez les adultes non diplômés durant le projet sur les changements climatiques se résument comme suit : façon expérientielle et pragmatique d'aborder un problème (*aller sur le terrain, observer, se renseigner, se questionner entre participants, puiser dans son expérience, agir*), compétences marquées d'observation et de pensée prospective, motivation à améliorer l'environnement, attitude positive et persévérante face à un problème complexe, auto-efficacité collective, centre de contrôle réaliste. Les participants ont été capables de définir leur problème de façon large et élaborée et de trouver des solutions d'adaptation efficaces et parfois créatives.

## CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

### 1.1 Introduction

Les compétences des adultes faiblement alphabétisés ou ne détenant pas de diplôme d'études secondaires sont souvent présentées comme déficitaires par rapport aux normes en vigueur dans la société du savoir. Ainsi, selon les résultats des enquêtes internationales sur l'alphabétisme des adultes (Statistiques Canada et OCDE, 1995 et 2005), certains groupes d'adultes canadiens se classeraient parmi les groupes les moins alphabétisés des pays de l'OCDE (Corbeil, 2006 ; Wagner, 2002). Malgré les nombreuses initiatives qui ont découlé de ces enquêtes (RHDCC, site Internet ; Rychen et Salganik, 2003), l'approche d'évaluation de l'alphabétisme<sup>1</sup>, adoptée pour effectuer ces enquêtes, comporte des limites. En effet, plusieurs auteurs (Barton, Yvanik, Appleby, Hodge et Tusting, 2007 ; Lahire, 2008 ; Street 2003) estiment que cette approche évaluative est dépréciative, car elle contribue à stigmatiser les adultes peu alphabétisés plutôt qu'à ressortir leurs compétences et leurs expériences. De plus, même si certains adultes peu alphabétisés sont capables d'accomplir des tâches complexes telles que démonter et remonter un moteur, soigner leurs parents malades..., ces acquis d'expérience commencent à peine à être reconnus dans les institutions de formation et sur le marché du travail (CCNB, 2006). Bref, la faible mise en valeur des savoirs d'expérience des adultes non diplômés, savoirs ne correspondant pas aux référents sociaux traditionnels (Belisle, 2004a), est préoccupante.

### 1.2 Alphabétisme ou littératie

La recherche présentée ici se situe dans le domaine de l'alphabétisme ou de la littératie<sup>2</sup> chez les adultes. Le terme *alphabétisme*, employé dans les écrits sur l'alphabétisme social (Belisle et Bourdon, 2006), sera employé dans ce rapport. Lors de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* de 1948, le concept de l'*alphabétisation* consistait essentiellement en un ensemble de compétences techniques en lecture, écriture et calcul (UNESCO, 2004). Depuis, le concept élargi

---

<sup>1</sup> Les enquêtes internationales ont évalué les compétences en lecture, numératie et, dans l'enquête de 2003, résolution de problèmes, en les classant sur une échelle de 1 à 5, le niveau 1 étant le plus faible et 5 le plus fort.

<sup>2</sup> Une ambiguïté sémantique persiste dans les écrits, concernant les usages des concepts d'alphabétisation, d'alphabétisme et de littératie (Belisle et Bourdon, 2006). En anglais, « *literacy* » peut désigner ces trois concepts (Hauteceur, 1994b ; Vincent, 2003).

d'*alphabétisme pluriel* (UNESCO) ou d'*alphabétisme multiple* est plus répandu. Dans les enquêtes internationales, l'alphabétisme (ou littératie) réfère aux niveaux de compétences et aux *usages* que font les individus de la communication orale et écrite, du calcul, et d'autres tâches telles que la résolution de problèmes, dans les divers domaines de leur vie (Statistique Canada et OCDE, 1995 et 2005). Dans une perspective d'éducation tout au long de la vie (Delors, 1999 ; UNESCO, 1997), le processus d'alphabétisation, individuel ou collectif, se déroule dans des contextes formels (en milieu scolaire), non formels (lors d'activités structurées reposant sur l'animation et la formation dans l'action) et informels (lors d'expériences quotidiennes). Selon plusieurs auteurs (Barton *et al.*, 2007 ; Barton et Hamilton, 2000 ; Belisle et Bourdon, 2006 ; Lahire, 1998; Street, 2003), au-delà des *usages, activités* et *tâches*, l'alphabétisme consiste en de multiples *pratiques* sociales se manifestant lors d'événements dans divers contextes de vie, dont les formations structurées. L'alphabétisme multiple consiste en des actions de participation communautaire (Belzer et St Clair, 2003), en des actes de construction de sens qui varient selon les contextes (de race, identité...) (Masny, 2000) et qui lèguent aux individus et aux groupes un pouvoir d'agir sur leur propre vie (Crowther, Hamilton et Tett, 2001 ; Street, 2003).

### **1.3 Définition du problème**

De nos jours, la société moderne exige de hauts niveaux de compétence et de nombreux diplômes. Dans cette société, centrée sur l'écrit, on peut se demander ce que vivent les adultes considérés comme faiblement alphabétisés, quels sont les défis qu'ils rencontrent et quels atouts ils mettent à profit pour résoudre les problèmes de la vie quotidienne. La problématique de cette recherche s'articule autour de l'exclusion de nombreux adultes non diplômés, en raison de leurs conditions de vie précaires, de leur difficulté d'accès à la société axée sur les savoirs et sur les diplômes, et de la faible reconnaissance de leurs acquis d'expériences. Le concept d'*adulte non diplômé* (Belisle, 2004a et 2006) réfère ici aux adultes qui sont marginalisés parce qu'ils ne détiennent pas de diplôme d'études secondaires. Il s'agit d'une population vaste et diversifiée, représentant 22,7% de la population canadienne âgée de 25 à 64 ans (Statistique Canada, 2001). D'autres termes comme *adultes peu alphabétisés* seront aussi utilisés dans ce rapport.

### ***1.3.1 Situations de vie précaires***

Les défis que rencontrent nombre d'adultes non diplômés sont multiples (Barton, Appleby, Hodge, Tusting et Ivanic, 2006). Ceux-ci sont plus susceptibles que les diplômés de vivre des expériences de vie difficiles et des situations de travail précaires – faibles revenus, insécurité d'emploi... (Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy et Roy, 2004 ; Long et Taylor, 2002 ; Statistique Canada et OCDE, 1995 et 2005). Ils peuvent être l'objet de préjugés sociaux (Arnott, 2001, dans Campbell, 2003 ; Lavoie *et al.*), être victimes de violence (Horsman, 1999), et éprouver des problèmes de santé (Rootman et Gordon-El-Bihbety, 2008). De plus, certains auteurs rapportent qu'ils sont susceptibles d'avoir vécu une expérience scolaire difficile (Long et Middleton, 2001 ; Malicky, Katz, Norton, et Norman, 1997 ; St-Pierre, 2000) et des rapports à l'écrit négatifs (Long et Taylor, 2002 ; Barton *et al.*, 2006). D'autres auteurs rapportent qu'ils éprouvent des difficultés d'apprentissage (Crowther *et al.*, 2001 ; Kirsch, Jungeblut, Jenkins et Kolstad, 2002) et expriment une faible estime de soi (Couture, 1997 ; Lavoie *et al.*).

### ***1.3.2 Difficultés d'accès au monde de l'écrit et aux diplômes***

Outre leur situation de vie précaire, leur faible niveau d'alphabétisme ou de scolarisation marginalise les adultes non diplômés, en raison de l'omniprésence de l'écrit dans la vie quotidienne (Boudreau, 2008 ; FCAF, 2008) et de l'exigence sociale de détenir des diplômes. En effet, selon Statistiques Canada et l'OCDE (1995 et 2005), le niveau d'alphabétisme des adultes serait influencé et maintenu grâce à la lecture régulière de textes diversifiés et à leur participation à des activités d'apprentissage et de bénévolat (CCA, 2007). Or, les situations de vie des adultes faiblement alphabétisés exigent souvent peu de lecture (Statistique Canada et OCDE ; Wagner, 2002), ce qui ne les invite guère à conserver leurs acquis en alphabétisation (FCAF ; Kapsalis, 2001). De plus, ces adultes participent moins fréquemment que les plus alphabétisés à des programmes d'éducation formelle et à des formations structurées (Drewes, 2008 ; Statistique Canada, 2004). Ils occupent souvent des emplois offrant peu de possibilités de formation (Livingstone, 2001) et d'apprentissage informel – auto-formation, expérimentation et observation (Statistique Canada et OCDE, 2005). Les adultes non diplômés qui sont intéressés à étudier rencontrent fréquemment divers obstacles personnels : faibles revenus, insécurité

d'emploi... (Barton *et al.*, 2006 ; Lavoie *et al.*, 2004 ; Long et Taylor, 2002). Cependant, plusieurs auteurs (Belzer et St Clair, 2003 ; Hart, Long, Breslauer et Slosser, 2002 ; Long et Middleton, 2001 ; Myers et de Broucker, 2006 ; Rubenson, 2001) estiment que les plus grands obstacles des adultes non diplômés résident dans des programmes d'appui et de formation rigides et mal adaptés à leurs intérêts et à leurs situations de vie.

### ***1.3.3 Expériences non reconnues***

Comme les adultes non diplômés participent peu à des formations structurées, leurs lieux d'apprentissage privilégiés se trouvent dans la vie quotidienne (Livingstone, 2001 ; Taylor, 2006). Les compétences des adultes, acquises et exprimées dans les contextes informels, sont toutefois peu connues ou reconnues (Aarts, Blower, Burke, Conlin, Lamarre, McCrossan et Van Kleef, 1999 et 2003 ; Belisle, 2004a ; Livingstone, Raykov et Turnor, 2005). Depuis quelques années, afin de faciliter l'accès des adultes à des formations, la reconnaissance des acquis expérientiels a été l'objet de préoccupations au sein des organismes internationaux (UNESCO, 1997) et a donné lieu à des politiques (Gouvernement du Nouveau-Brunswick) et à des services dans les milieux éducatifs et en entreprise (Kennedy, 2003). Cependant, ce ne sont souvent pas les adultes non diplômés qui se prévalent de ces services, mais bien les diplômés, inscrits dans des programmes d'études, ou occupant des postes cadres (Aarts *et al.*, 2003; Livingstone *et al.*).

## **1.4 But et questions de la recherche**

À l'instar des écrits qui rapportent, en les déplorant, les difficultés que rencontrent les adultes non diplômés, plusieurs auteurs préconisent une lecture plus positive de leurs expériences (Belisle, 1999), lecture selon laquelle ces adultes ne seraient ni déficitaires ni dépendants socialement (Malicky *et al.*, 1997).

### ***1.4.1 But de la recherche***

Les adultes non diplômés possèdent divers acquis d'expériences (en tant que citoyens, parents, travailleurs...) qui mériteraient d'être reconnus (Belisle, 2004b; Livingstone *et al.*, 2005). Ils maîtrisent des compétences et d'autres codes et moyens de communiquer que ceux qui sont légitimés dans la société (Belisle, 2004a). De plus, nombreux sont ceux qui appartiennent à des



familles, groupes et communautés d'entraide qui favorisent la transmission de savoirs locaux (Fagan, 1998 ; Hurtubise, Vatz-Laaroussi, Bourdon, Guérette, D. et Rachédi, 2004) et globaux (Street, 2004).

Des chercheurs ont observé la motivation de certains adultes non diplômés à étudier, dans l'espoir d'une meilleure qualité de vie (pour eux et pour leur famille) (Hurtubise *et al.*, 2004 ; Barton *et al.*, 2006 ; Ewing, 1998) et d'avoir un meilleur contrôle sur leur vie ... (Katz, 1997; Miller, 1998). D'autres chercheurs ont identifié certaines pratiques de l'écrit (Barton *et al.*, 2007 ; Belisle, 2006 ; Hurtubise *et al.*; Lahire, 1998 ; Street, 2003) et en apprentissage informel chez ces adultes (Barton *et al.* ; Livingstone, 2001 ; Taylor, 2006 ; Tusting et Barton, 2006). Soulignons que l'absence de diplôme ne signifie pas l'absence de compétences et de pratiques sous-jacentes à celles-ci. D'ailleurs, les enquêtes sur l'alphabétisme révèlent que si le lien est étroit entre les niveaux de scolarité et de compétences en littératie, ce lien donne lieu à des cas étonnants d'exception (Corbeil, 2006 ; Grenier, Jones, Strucker, Murray et Gervais, 2008).

Enfin, si les adultes non diplômés sont souvent aux prises avec des défis à surmonter dans la société, on peut supposer qu'ils ont appris à utiliser des moyens de naviguer dans ce monde. On peut donc se demander s'ils n'auraient pas développé des moyens particuliers de résoudre les problèmes qu'ils rencontrent dans leur vie. Quelles compétences et quelles ressources utilisent-ils pour surmonter ces défis ? Quelles pratiques adoptent-ils ?

Dans cette étude, plutôt que de mettre l'accent sur le faible niveau de compétences des adultes non diplômés, nous parlons de ces adultes sous l'angle de leurs compétences en tant que *ressources et pratiques sociales et culturelles* dans la vie courante (Reckwick, 2002). Nous voulons ainsi décrire ce qu'ils vivent en lien avec le monde de la connaissance, jeter un regard non déficitaire sur leurs expériences, sans pour autant les surestimer. Peu de recherches se sont penchées sur les moyens que les adultes non diplômés utilisent pour résoudre les problèmes de la vie quotidienne. Le but de cette recherche était donc *d'identifier et de comprendre les compétences et les pratiques des adultes non diplômés durant la résolution d'un problème environnemental*. Le concept de *compétence*, défini ici de façon large, comprend un ensemble de ressources cognitives et métacognitives (savoirs, savoirs faire, savoirs agir ; savoirs observer,

contrôler et améliorer ses stratégies cognitives...), conatives (motivation à agir), physiques, sociales (recourir à un expert ou à d'autres personnes), spatiales (utilisation efficace de l'espace), temporelles (organisation pertinente du temps), matérielles (utilisation d'un livre, d'un outil) et affectives (Joannert, Barrette, Boufrahi et Masciotra, 2004). Quant à elles, les *pratiques* sont les manières habituelles d'agir propres à un individu ou à un groupe (Legendre, 2005). Dans le présent document, nous nous référerons plus souvent aux *ressources*, comme le proposent Jonnaert *et al.*, concept plus large, moins ambigu et controversé que celui de *compétence*, et pouvant remplacer celui-ci.

#### ***1.4.2 Questions de recherche***

Le problème que les adultes non diplômés ont été invités à résoudre se situe dans le contexte communautaire local, plus précisément dans le domaine des impacts des changements climatiques. Ce choix converge avec le travail d'organismes communautaires (GDDPC, 2007) et publics (Biosphère d'Environnement Canada, site Internet) intéressés à aider les communautés à trouver et à implanter des mesures d'adaptations locales aux impacts engendrés par les changements climatiques (Gunderson, 2003). La participation communautaire des adultes non diplômés est une question d'inclusion, d'autant plus que les personnes les plus vulnérables sont les premières à être touchées par les changements climatiques (Bullard, 2005).

Dans ce contexte, les questions posées dans la recherche ont été les suivantes :

- 1) Quelles sont les ressources (cognitives, affectives, sociales...) et les pratiques que les adultes non diplômés mettent à profit durant la résolution d'un problème environnemental ?*
- 2) Les adultes non diplômés, malgré leur faible niveau d'alphabétisme, sont-ils capables de proposer des solutions efficaces à un problème environnemental ?*

#### **1.5 Pertinence de la recherche**

La pertinence de la recherche effectuée réside dans une meilleure compréhension et une valorisation des pratiques multiples et des compétences des adultes non diplômés. Au Canada comme ailleurs, l'heure est à l'utilisation des compétences en alphabétisation, dans divers

contextes de vie et d'apprentissage des adultes, notamment en milieu de travail (De Wolff, 1999), en santé (Rootman et Gordon-El-Bihbety, 2008), et en alphabétisation familiale (FCAF, 2007). Cependant, peu de recherche se sont penchées sur les compétences et pratiques des adultes peu alphabétisés durant la résolution d'un problème de préoccupation communautaire (Campbell, 2003 ; Solar, Solar-Pelletier et Solar-Pelletier, 2005 ; Murray, Clairmont et Binkley, 2005 ; Thornton et Dumke, 2005). De plus, les politiques gouvernementales (Chambre des communes du Canada, 2006 ; Province du Nouveau-Brunswick, 2006) accordent actuellement une priorité au développement de compétences (Statistique Canada et OCDE, 1995 et 2005). En décrivant les compétences et pratiques des adultes non diplômés, la présente recherche pourrait contribuer à mieux comprendre leurs compétences acquises par l'expérience et à éclairer les concepteurs d'outils de reconnaissance de leurs acquis (Belisle, 2004a).

## CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL

### 2.1 Concepts clés : compétences et pratiques

Dans une perspective de cognition située et de didactique (Jonnaert, 2002), le concept de *compétence* renvoie à un *savoir agir* complexe ou à une capacité d'utiliser un ensemble de ressources, dans des situations (Bégin, 2008) qui donnent un sens à cette compétence. Pour Le Boterf (2002) la compétence consiste aussi en un *vouloir agir* de l'individu (encouragé par le sens donné à l'agir, par une image de soi positive et par un entourage qui accorde confiance et reconnaissance à ses expériences...) et en un *pouvoir agir* (rendu possible par l'accès au pouvoir décisionnel et à des ressources relationnelles et matérielles...). Dans cette approche, pour actualiser une compétence, les ressources de la personne et de son contexte sont mobilisées dans l'action, en situation (Jonnaert *et al.*, 2004 ; Le Boterf). Des ressources *cognitives* et réflexives (capacités langagières et capacités d'explicitier, de conceptualiser, de décontextualiser le savoir-faire...) sont construites, adaptées et reconstruites en situation, alors que les ressources *conatives* (émotions, savoir-faire, culture, valeurs, dispositions...) renvoient à la motivation qui pousse la personne à s'investir dans la situation, et les ressources *corporelles* (mouvements coordonnés) sont déployées pour traiter la situation. Quant aux ressources *sociales* (les autres personnes),

matérielles (textes, outils...) et d'organisation *spatiales* et *temporelles*, elles font partie du contexte où la personne vit et évolue.

Dans le courant de l'alphabétisme social et multiple, les auteurs adoptent davantage le concept de *pratiques sociales et culturelles* (Barton *et al.*, 2007 ; Belisle, 2006), tentant ainsi de contrer l'approche déficitaire de *compétence*. Dans les *théories de la pratique* (Reckwitz, 2002), les *pratiques sociales* sont des conduites (Bourdieu, 1980), des comportements ou des manières de faire routinières des individus dans la vraie vie. Selon Reckwitz, elles comprennent divers éléments inter-reliés : les activités du corps (manipuler les objets, la parole, les écrits...) et de la pensée (comprendre le monde, désirer, savoir faire...) ; l'usage d'objets ; les connaissances (savoir faire, émotions, motivation) ; et le langage (sens donné aux choses). Dans les recherches ethnographiques du *New literacy studies* (Street, 2003 ; Barton *et al.*, 2007), les *pratiques (literacy practices)* de l'écrit (ou du lire-écrire) et de la numération renvoient aux *façons culturelles* des individus d'utiliser ces pratiques lors d'*événements* incluant des *textes* et d'autres ressources. Le concept d'*événements* comprend les lecteurs, le matériel, les activités liées à l'écrit, les lieux de ces activités et les domaines (religion, famille...) ; ils sont influencés par les institutions et les relations de pouvoir (Appleby et Hamilton, 2006). Les *façons culturelles* réfèrent aux valeurs, attitudes, sentiments et relations sociales des individus, ainsi qu'au sens que prennent pour eux leurs pratiques lors d'événements de la vie courante (incluant les formations structurées) (Street, 2000).

En résumé, les compétences sont centrées sur des savoir agir inscrits dans l'action, alors que les pratiques sont centrées sur l'action elle-même. Par ailleurs, les deux concepts impliquent, sans les dissocier, diverses ressources de la *personne* et de son contexte, lesquelles se conjuguent dans l'action (Jonnaert *et al.*, 2004 ; Lave, 1988 ; Reckwitz, 2002).

## **2.2 Pratiques sociales et culturelles des adultes non diplômés**

Lors d'événements de la vie courante, au foyer, au travail, dans la communauté et en relation avec les institutions, les adultes non diplômés mettent en œuvre des pratiques sociales et culturelles pour lire, écrire, mathématiser et apprendre en milieu informel. Leurs pratiques sont sociales car elles se produisent en société et en relation avec les autres ; elles sont culturelles car

elles réfèrent aux valeurs, attitudes, sentiments, relations sociales, ainsi qu'au sens que prennent ces pratiques dans leur vie.

À notre connaissance, aucune recherche n'a été réalisée pour décrire les ressources et pratiques des adultes non diplômés pendant la résolution d'un problème, et encore moins d'un problème environnemental. Nous avons retrouvé quelques recherches empiriques, en alphabétisme et en sciences sociales, dans lesquelles les auteurs rapportent quelques pratiques des adultes non diplômés. Certaines portent sur les pratiques de l'écrit des adultes non diplômés (Belisle, 2003 ; Hurtubise, 2004). D'autres portent à la fois sur leurs pratiques de l'écrit, de la numératie et de l'apprentissage informel (Appleby et Hamilton, 2006 ; Barton *et al.*, 2007 ; Taylor, 2006 ; Lahire, 1993). Une autre porte sur leurs pratiques en numératie (Scribner, 1983/1997, *dans* Tusting et Barton, 2006) et une dernière porte sur leurs pratiques en apprentissage informel (Niks *et al.*, 2003). Ces recherches font émerger deux principaux constats. D'une part, les pratiques de l'écrit, de la numératie et en apprentissage informel des adultes non diplômés sont multiples et diversifiées. D'autre part, ces pratiques varient en fonction des personnes et du contexte (Barton *et al.*; Belisle ; Tusting et Barton, 2006).

### ***2.2.1 Pratiques de l'écrit***

Dans une perspective de cognition située (Jonnaert *et al.*, 2004 ; Lave, 1988), les pratiques des adultes non diplômés en lecture et en écriture s'inscrivent et se produisent dans l'action (Barton *et al.*, 2007). Ainsi, les adultes non diplômés écrivent notamment pour des questions légales, et pour des raisons de sécurité personnelle et de communication avec des institutions (Barton *et al.*). Ils lisent pour se divertir (lecture de romans et de journaux), avoir du plaisir, vivre des relations amoureuses et être avec les autres (Barton *et al.*; Belisle, 2003 ; Hurtubise *et al.*, 2004). Les textes écrits leur permettent de participer à la société (dans le bénévolat, les ateliers d'art, les chants d'église...), de s'informer, de s'affirmer (dans les réseaux d'amis), et de laisser leurs traces (en faisant des graffitis, en écrivant des poèmes...) (Barton *et al.* ; Hurtubise *et al.* ; Appleby et Hamilton, 2006). Les pratiques de l'écrit varient selon les *personnes*, en fonction notamment de leurs croyances, leurs dispositions, leurs passions et leurs projets (Barton *et al.*). Leurs pratiques varient aussi en fonction des valeurs accordées à des compétences spécifiques.

Par exemple, aux yeux des adultes non diplômés, les compétences relationnelles, de motivation et de solidarité peuvent être plus importantes que les compétences techniques de lecture et d'écriture (Hurtubise *et al.*). Les pratiques peuvent aussi varier en fonction de ce que représente l'écrit pour l'adulte non diplômé. Lahire (1993) a observé que des ouvriers expérimentés considéraient la lecture (plans, fiches...) comme une activité propre aux ouvriers novices et comme n'étant pas incluse dans le travail à exécuter. L'auteur rapporte aussi des différences entre les hommes et les femmes. Celles-ci, plus calmes, écrivent les textes domestiques ; les hommes, plus spontanés, ont davantage besoin de bouger et peuvent considérer la lecture comme une activité féminine. Enfin, Belisle a observé, chez de jeunes adultes en formation, des attitudes variant entre bonne volonté, effort, retrait ou rejet, lorsqu'on leur demande d'écrire. Ces attitudes sont souvent tributaires des situations et des relations de pouvoir et de confiance présentes dans le groupe de formation.

En ce qui concerne la nature des pratiques de l'écrit mises à profit par les adultes non diplômés, celle de faire appel aux réseaux sociaux (famille, experts, collègues, amis...) ressort chez les auteurs qui rapportent des pratiques de l'écrit (Appleby et Hamilton, 2006 ; Barton *et al.*, 2007 ; Hurtubise *et al.*, 2004 ; Taylor, 2006). Les adultes non diplômés privilégient principalement la communication verbale, lorsqu'ils ont besoin de soutien (Taylor). Ils ont souvent recours à des pratiques d'entraide dans leurs réseaux d'amis et auprès de leurs collègues de formation, où ils agissent tantôt comme soutiens, tantôt comme apprenants (Appleby et Hamilton).

### ***2.2.2 Pratiques d'apprentissage informel***

Concernant les pratiques d'apprentissage informel, ce sont les fortes motivations et les passions qui incitent les personnes à apprendre diverses choses dans la vraie vie (en milieu non scolaire). Niks *et al.* (2003) ont observé que l'*agentivité* des adultes non diplômés (leur confiance en soi, leur contrôle sur les résultats et leur conscience de leurs choix d'apprentissage) est un facteur clé et que les émotions jouent un rôle important. Concernant leurs conceptions de ce que sont des compétences, Lahire (1993) rapporte que les travailleurs parlent davantage en termes de volonté (« quand on veut, on peut ») et de capacité de se débrouiller, qu'en termes de savoirs ou de compétences. Enfin, Taylor (2006) rapporte des valeurs familiales fortes, notamment l'entraide,

la qualité de vie et le désir d'éduquer ses enfants, mais aussi de l'importance accordée au bénévolat communautaire (motivé par la quête d'expérience de travail, d'un sentiment civique, et de loisirs) et à la qualité de son travail en tant qu'employé.

Barton *et al.* (2007) rapportent que les adultes non diplômés utilisent leurs réseaux de support pour apprendre et pour intégrer leurs connaissances. Ils accordent une grande importance aux réseaux familiaux et sociaux (amis, collègues...), et ils considèrent souvent leurs compétences relationnelles et leurs capacités de se débrouiller (Lahire, 1993) plus importantes que les compétences techniques ou professionnelles. À la maison, diverses ressources matérielles sont utilisées : les médias, le matériel écrit, la télévision et les technologies de l'information et des communications (Appleby et Hamilton, 2006 ; Taylor, 2006). Dans la communauté et le voisinage, lors d'initiatives personnelles, diverses ressources sont aussi utilisées (autres personnes, livres, journaux...) (Taylor), mais encore faut-il que ces ressources soient accessibles (Appleby et Hamilton, 2006). En milieu de travail, les collègues deviennent des ressources pour apprendre (Taylor). Les pratiques suivantes peuvent alors être observées : demander à un autre, observer, travailler par essai/ erreur, essayer de faire quelque chose, apprendre sur le tas, copier, regarder faire, dire, montrer (plutôt qu'expliquer), se débrouiller... (Appleby et Hamilton ; Lahire, 1993 ; Nix *et al.* ; Scribner, 1997, *dans* Tusting et Barton, 2006). Les adultes non diplômés utilisent également des stratégies de travail d'équipe, de résolution de problèmes et de numération en milieu informel (Taylor). Les expériences passées sont aussi mises à profit durant l'apprentissage. Scribner (1984, *dans* Torf et Sternberg, 1998) a ainsi observé que des travailleurs laitiers faiblement scolarisés employaient des stratégies mathématiques complexes qui leur permettaient d'utiliser leurs connaissances et de minimiser les mouvements requis, pour déplacer des caisses de lait.

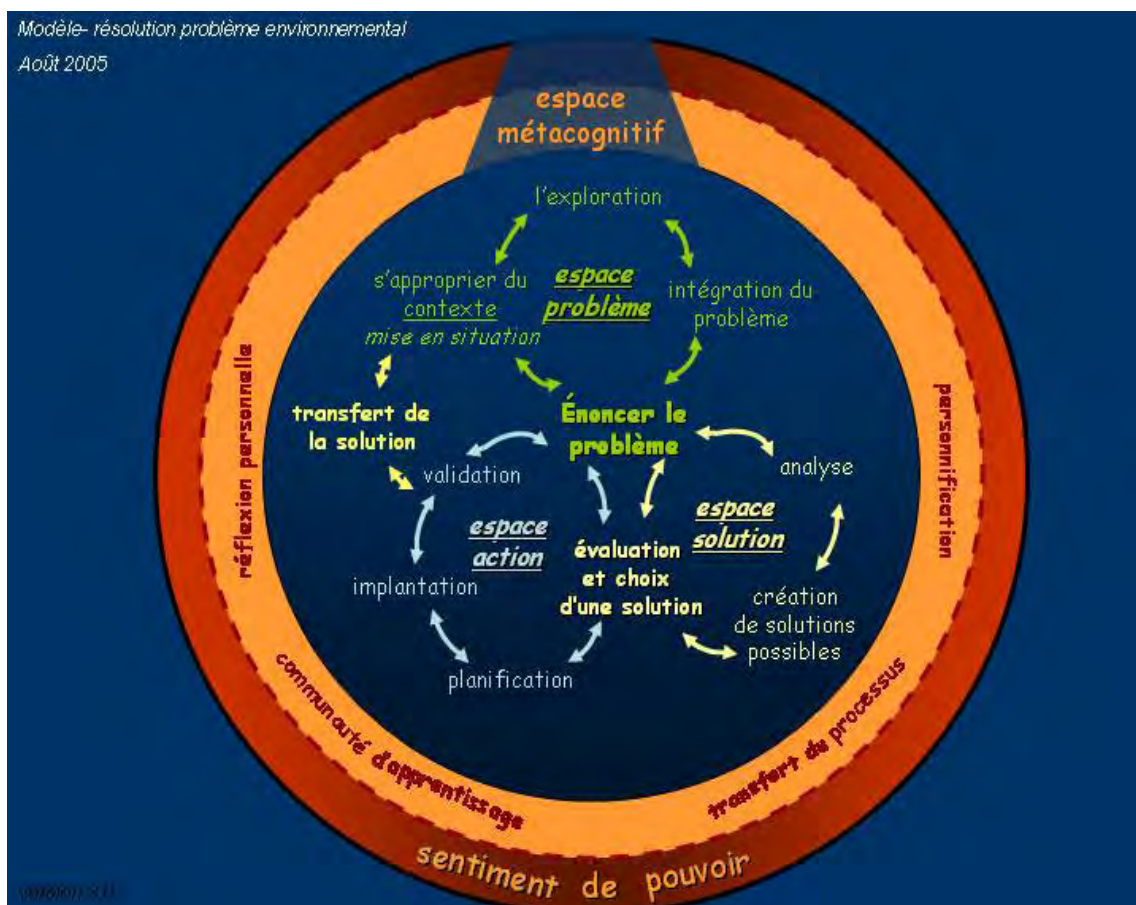
### **2.3 Pratiques de résolution de problèmes**

En psychologie cognitive, un *problème* se définit comme une « Situation préoccupante à laquelle est confronté un individu ou un groupe, et dont l'amélioration présente un niveau certain de difficulté » (Legendre, 2005, p.1178). Un *problème pratique* diffère toutefois d'un problème académique ou scolaire (Sternberg, Forsythe, Hedlund, Horvath, Wagner, Williams, Snook et

Grigorenko, 2000) Il consiste en une situation préoccupante, pertinente pour le résolveur (Sternberg *et al.*), susceptible de surgir dans la vie quotidienne (Thornton et Dumke, 2005). Il s'agit d'un problème *ouvert* (par exemple, se trouver un conjoint), dont les paramètres (buts du résolveur, cheminement vers la solution, obstacles...) ne sont pas bien définis (Pretz, Naples et Sternberg, 2003). Un problème pratique peut donner lieu à plusieurs modes de résolution et à plusieurs solutions (Wenke et Frensch, 2003). Pendant la résolution d'un problème pratique, le résolveur utilise diverses stratégies (Sternberg *et al.*, 2000), c'est-à-dire divers buts, techniques et tactiques choisies « comme étant les plus propices pour résoudre le problème » (Legendre, 2005, p. 1261).

Les problèmes environnementaux sont des problèmes pratiques. La Figure 1 illustre le processus de la résolution de problèmes environnementaux, dans une perspective didactique, tel que conçu par Pruneau, Freiman, Langis, Baribeau, Liboiron et Champoux (2007). La résolution de problèmes est présentée ici comme un processus cyclique impliquant des allers-retours constants entre l'espace problème, l'espace solution et l'espace action. Dans le cadre d'une mise en situation, l'apprenant perçoit la présence d'un problème. Il explore ce problème, se questionne, enquête et pose le problème dans ses diverses dimensions : les sources, les causes, les acteurs, les lieux, les impacts, les informations reliées au temps, les obstacles à l'action, la situation désirée, etc. Cela lui permet de formuler des solutions et d'en choisir une, qu'il appliquera après avoir planifié son action. Tout au long du processus, l'apprenant effectue constamment des allers-retours entre les diverses opérations. S'il découvre de nouveaux aspects au problème, il retourne dans l'espace problème pour reformuler son énoncé. S'il trouve peu de solutions, il repose son problème. S'il voit que l'action choisie est peu réalisable, il cherche d'autres solutions. L'ensemble du processus se déroule dans un espace métacognitif car l'individu observe et ajuste constamment sa façon de travailler sur le problème. La solution trouvée ainsi que les savoirs procéduraux acquis sont réutilisés par l'apprenant dans d'autres situations-problèmes. La réussite du processus encourage l'apprenant à résoudre d'autres problèmes (capacitation). Enfin, le processus idéal de résolution de problèmes se déroule dans une communauté d'apprenants qui s'entraident pour réaliser les diverses opérations.





**Figure 1 : Représentation du processus de la résolution de problèmes (Pruneau, Freiman, Langis, Baribeau, Liboiron et Champoux, 2007)**

Peu de recherches ont été réalisées sur la résolution de problèmes pratiques par les adultes non diplômés, outre l'évaluation des compétences de base menées lors des enquêtes sur l'alphabétisme (OCDE et Statistique Canada, 2005). Les concepteurs de l'enquête de 2003 (Murray *et al.*, 2005) reconnaissent toutefois l'importance d'étudier la *résolution de problèmes pratiques*. Ils expliquent qu'ils ont dû limiter leur enquête à la résolution de problèmes *analytiques*, en raison de l'état embryonnaire des outils d'évaluation existants. Ils préconisent un cadre d'évaluation s'appuyant sur des théories cognitives, dont la théorie triarchique de l'intelligence de Sternberg (et Kaufman, 1998). Selon cette dernière, le résolveur utilise divers types de stratégies de résolution de problèmes, choisis en fonction des situations. Par exemple, des stratégies *analytiques* sont utilisées dans des situations relativement familières pour le

résolveur, des stratégies *créatives* dans des situations moins familières, et des stratégies *pratiques* dans des situations de la vie courante.

Dans les recherches récentes en résolution de problèmes *pratiques*, on n'attribue plus nécessairement la meilleure réussite en résolution de problèmes aux personnes les plus érudites dans le domaine du problème et au choix de certaines stratégies (Sternberg *et al.*, 2000). Ces recherches sont intéressantes, dans la perspective d'une recherche en alphabétisme. Berg et Klaczynski (1996) soutiennent que les buts et les caractéristiques personnelles du résolveur ainsi que les divers contextes sociaux (par leurs demandes envers l'individu) peuvent jouer un rôle dans la façon dont le résolveur définit un problème pratique et dans le choix des stratégies qu'il utilise. La définition du problème est très importante en résolution de problèmes pratiques (Sternberg *et al.*, 2000 ; Zimmerman et Campillo, 2003). Berg *et al.* (1998, dans Sternberg *et al.*, 2000) valorisent l'aspect social, lors de la définition d'un problème pratique, ce qui apporte un nouvel éclairage dans le domaine. Dans les recherches passées, certaines stratégies de résolution de problèmes étaient considérées comme plus efficaces que d'autres pour résoudre divers types de problèmes (Denney, 1989, Folkman 1987, dans Sternberg *et al.*). Par exemple, avoir recours aux autres personnes était considéré comme une stratégie « de dépendance » inefficace, tandis que des stratégies autonomes (effectuées seul) étaient considérées comme efficaces. De même, des stratégies axées sur le problème, contrairement à celles axées sur les émotions, étaient considérées comme efficaces. Des chercheurs ont remis ce constat en doute (Berg *et al.*, 1990, dans Sternberg *et al.*), rapportant que des stratégies considérées comme efficaces dans certains contextes ne fonctionnent pas là où d'autres stratégies, considérées comme inefficaces, réussissent. Par exemple, une stratégie d'évitement du problème, plutôt que d'y faire face, peut être efficace dans certaines circonstances (Berg *et al.*, 1990, dans Sternberg *et al.*). De même, des stratégies sociales de résolution de problèmes (incluant d'autres personnes) peuvent s'avérer plus efficaces que des stratégies autonomes (Baltes, 1997 et Meaghan, 1989, dans Sternberg *et al.*).

### CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

C'est dans le but d'identifier et de comprendre les compétences et les pratiques des adultes non diplômés, durant la résolution d'un problème environnemental, que la recherche-intervention (Paillé, 2007) a été réalisée. La composante *intervention* du projet consistait en une démarche collective accompagnée, ayant comme but d'inviter deux groupes d'adultes non diplômés, l'un au Sud-est du Nouveau-Brunswick et l'autre à Montréal, à proposer et à implanter des mesures d'adaptation locales aux impacts des changements climatiques. La composante *recherche* consistait en l'étude de deux cas, soit l'observation des compétences et des pratiques des deux groupes de participants pendant la résolution du problème choisi.

#### **3.1 Participants et contexte au Sud-est du Nouveau-Brunswick**

Le premier groupe de participants a été recruté en milieu rural. Les partenaires communautaires locaux, un organisme scientifique environnemental et un organisme en alphabétisation, ont collaboré au choix des huit participants du Nouveau-Brunswick, soit quatre apprenants en alphabétisation et quatre autres adultes non diplômés ayant démontré un intérêt pour des questions environnementales. Outre le trait commun d'être nés ou d'avoir grandi en Acadie, les caractéristiques et les expériences des participants étaient hétérogènes. Parmi les quatre hommes et quatre femmes, âgés entre 27 et 70 ans, trois travaillaient (en tant qu'agricultrice, concierge, artiste), trois se cherchaient du travail ou se préparaient à des études postsecondaires et deux étaient à la retraite. Six se sont dits actifs dans leur communauté (chorale, campagne environnementale, ateliers en santé...). Au moment de la recherche, un seul avait complété une partie du cours secondaire, alors que les niveaux de scolarité des autres se répartissaient entre le primaire ou l'intermédiaire. Deux vivaient seuls, alors que les autres cohabitaient avec leur famille ou avec un locataire. Sauf une participante, tous étaient parents ou grands-parents.

La recherche de mesures d'adaptation avec les participants s'est déroulée sur dix rencontres d'une durée de trois heures chacune, étalées sur huit semaines. L'assiduité aux rencontres a été remarquable, avec la seule absence d'une personne à une rencontre. Les rencontres ont été animées par une chercheuse du groupe de recherche, en collaboration avec une chercheuse en

éducation des adultes chargée de recueillir les données. Des forfaits ont été offerts aux individus, pour couvrir leurs frais de participation encourus.

La démarche d'accompagnement choisie a été celle de la résolution créative de problèmes. Les changements climatiques ont d'abord été abordés puis un problème a été choisi par les participants qui ont tenté de lui trouver des adaptations. Les participants ont commencé par partager les signes des changements climatiques observés dans leur milieu et ont discuté des impacts de ces changements dans leur vie personnelle. Ils ont assisté à une vidéoconférence animée par un météorologue, pour se familiariser avec les changements climatiques : nature, causes et impacts sur les régimes de précipitations. À l'aide de l'activité *La roue du futur* (Hicks, 2007), ils ont ensuite prédit les impacts possibles d'une sécheresse et de pluies abondantes. Trois spécialistes sont venus partager avec eux leurs préoccupations en lien avec des pluies abondantes ou une sécheresse dans la communauté. Les participants ont choisi d'étudier les impacts potentiels de fortes pluies sur l'agriculture et ils ont réfléchi à ces impacts, lors d'un jeu de rôles. Ils ont dressé un plan pour s'informer au sujet du problème, incluant des visites de producteurs de légumes et d'une ferme expérimentale. Ils ont interrogé les agriculteurs pour envisager des difficultés que pourrait engendrer une inondation en agriculture. À ce moment précis, de fortes pluies ont causé d'importants dommages dans d'autres régions (Fredericton, Edmundston), rendant le problème significatif pour les participants. Grâce à l'activité *l'Arête de poisson* (consistant à représenter visuellement un problème avec ses causes; Michalko, 1991), les participants ont tenté de mieux poser leur problème. Après s'être familiarisés avec le concept d'adaptation, ils ont ensuite proposé des mesures pour diminuer les impacts de l'inondation en agriculture. L'animatrice a lu une histoire racontant un déluge chez un agriculteur, sans toutefois spécifier les conséquences de ce désastre. Les participants ont identifié les impacts du problème, partagé leurs sentiments et listé de nouvelles idées d'adaptation. Une activité de convergence leur a ensuite permis d'éliminer les idées moins pertinentes. Ils ont de nouveau trouvé des mesures d'adaptation, à l'aide de la stratégie du *Problème à l'envers* (Michalko). On leur a demandé de répondre à la question : *Comment pourrait-on s'y prendre pour qu'il y ait davantage de dégâts en agriculture, pendant de grosses pluies?* Les participants ont écrit plusieurs idées farfelues puis ils ont tiré profit de ces idées pour essayer de trouver des mesures d'adaptation

réalistes et créatives. Ils ont finalement choisi de produire un dépliant informatif démontrant de bonnes pratiques en agriculture, face aux changements climatiques, dépliant destiné aux petits agriculteurs locaux et aux jardiniers domestiques. Les dernières rencontres ont été consacrées à la création et à la distribution des dépliants.

### **3.2 Participants et contexte à Montréal**

À Montréal, le partenaire, un organisme paragouvernemental en environnement, en collaboration avec un Centre d'alphabétisation populaire (et de participation citoyenne), a recruté cinq usagers du Centre d'alphabétisation pour participer à la recherche. Les participants, un homme et quatre femmes, étaient âgés de 46 ans à 83 ans. L'une occupait un emploi, l'un était sans emploi mais faisait du bénévolat, et trois étaient à la retraite, dont deux actifs comme bénévoles. Aucun participant n'avait complété plus de la moitié du secondaire. Trois d'entre eux étaient natifs du Québec, l'une du Nouveau-Brunswick et l'une de Taïwan. Deux relevaient un défi de communication, l'une étant en train d'apprendre le français et l'autre ayant des difficultés d'audition et d'élocution. Deux avaient des enfants et petits-enfants, mais tous vivaient seuls.

La démarche pour trouver des mesures d'adaptation avec les participants de Montréal a été sensiblement la même que celle adoptée au Nouveau-Brunswick. Sur les 12 rencontres de 2,5 heures, chaque personne s'est absentée pour en moyenne 2 rencontres. Un forfait global a été offert au groupe pour couvrir les frais de participation. Le groupe de Montréal a choisi d'étudier l'impact de pluies abondantes sur les résidences situées dans des sous-sols. La démarche d'accompagnement a été adaptée aux réalités du groupe et au problème choisi. Un ou deux intervenants du Centre ont suivi les activités du groupe, pour donner un soutien additionnel aux participants ayant plus de difficultés en communication orale ou écrite.

### **3.3 Collecte et analyse des données**

L'étude de cas visait l'observation d'un phénomène dans son contexte naturel (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000) et se prêtait bien aux conditions de la recherche dans laquelle on voulait éviter de renforcer des stéréotypes comme celui que les adultes diplômés « ne sont pas capables de... » (Dressman et McCarthey, 2004). L'étude de deux cas ne visait pas la comparaison entre les

participants de Sud-Est du Nouveau-Brunswick et ceux de Montréal mais bien la compréhension profonde du phénomène (Mucchielli, 2002). Durant les rencontres de groupe, diverses techniques et sources de données ont servi à décrire les compétences et pratiques des participants : l'observation directe, le journal de la chercheuse, le journal réflexif des participants (complété avant chaque entretien individuel), trois entrevues individuelles et une entrevue de groupe (à la fin du projet). Les entrevues individuelles et de groupe (réalisées à la suite des rencontres 6 à 10) et le journal de la chercheuse (où ont été notés les propos des participants durant toutes les rencontres) ont été les sources premières d'information. Les questions d'entrevue, de type semi-structuré et structuré, ressemblaient aux suivantes : *Expliquez-moi le problème des grosses pluies en agriculture (ou dans les sous-sols). Si on ne veut pas que les grosses pluies brisent les récoltes (ou affectent les conditions de vie dans les sous-sols), que pourrait-on faire? Comment faites-vous pour trouver des adaptations au problème? Vous sentez-vous capable de trouver des solutions? Pourquoi?*

Au Nouveau-Brunswick, huit personnes ont participé aux trois rencontres individuelles et sept à la rencontre en groupe. À Montréal, trois participants ont participé aux trois entrevues individuelles, et les deux autres à deux entrevues ; quatre ont participé à l'entrevue de groupe.

Une analyse des données a été effectuée pour chaque groupe de participants (au Nouveau-Brunswick et à Montréal), puis, une synthèse des résultats des deux groupes a été réalisée en vue de dégager les conclusions de la recherche. Pour chaque groupe, lors de l'analyse des données, une première lecture individuelle et chronologique des entrevues a été faite par deux chercheuses, dans le but de ressortir les passages de verbatim les plus contrastants, en lien avec les questions de recherche. Une deuxième lecture des entrevues a été effectuée en regroupant les entrevues de chaque participant. Cette fois, les similarités et les différences entre les participants ont été notées. Un profil de chacun des participants a été dressé. Le profil décrivait les réponses saillantes du participant tout en dévoilant de quelle façon la classe socio-économique, l'âge, la foi religieuse, la profession, la santé psychologique et, dans certains cas, des traumatismes de jeunesse, teintaient la manière d'envisager le problème de l'inondation et de le résoudre (Hammersley et Atkinson, 1995). Cette démarche a permis de mieux interpréter les réponses des participants. Une rencontre entre les deux chercheuses a servi à la création d'une liste plus

précise des compétences et pratiques démontrées par les participants. Grâce à cette triangulation des données (Lever, 1981), les chercheuses ont ressorti les similarités et les différences de leur analyse. Des rapports d'analyse ont été écrits respectivement pour les contextes du Nouveau-Brunswick et de Montréal, tout en appuyant l'argumentation sur des passages des entretiens ou du journal de la chercheuse. De plus, pour chacun des contextes, une analyse de l'efficacité des mesures d'adaptations proposées par les participants a été effectuée par deux scientifiques, individuellement puis en concertation, répartissant ces adaptations en trois catégories : *non efficace, efficace ou très efficace*. Enfin, la synthèse des deux rapports a permis de dégager les conclusions de la recherche.

## CHAPITRE 4 : RÉSULTATS

Nous présentons d'abord les ressources et les pratiques des adultes participants en deux catégories : leurs pratiques et ressources cognitives ; leurs pratiques et ressources conatives/affectives. Nous répondons ensuite à notre deuxième question de recherche au sujet de la capacité des adultes non diplômés de trouver des solutions efficaces à un problème lié aux changements climatiques.

### 4.1 Pratiques et ressources cognitives des participants

Les ressources et les pratiques mises à profit par les deux groupes de participants (Montréal et au Sud-est du Nouveau-Brunswick) durant la résolution de leur problème (impacts des pluies abondantes en agriculture ; impacts des pluies abondantes sur les sous-sols) sont très semblables. Les participants des deux groupes ont recours à des pratiques et à des ressources pragmatiques et expérientielles. Leurs pratiques de résolution de problèmes sont généralement les suivantes : *aller sur le terrain, observer, se renseigner, se questionner entre participants, puiser dans son expérience et dans sa mémoire, agir (pour apprendre et pour tester des solutions)*.

#### **4.1.1 Aller sur le terrain, observer**

Au Nouveau-Brunswick, pour mieux poser (définir) leur problème, les participants commencent par aller sur le terrain. Ils observent et analysent ce qu'on retrouve sur place et ce qui pourrait arriver avec une inondation. À titre d'exemple, Maurice se rend au système d'épuration du village pour vérifier ce qu'il avait entendu dire, à savoir que *ça pourrait déborder dans la rivière de ce côté-là, s'il y a de grosses pluies*. Les participants démontrent une capacité marquée d'observation, identifiant (même de mémoire) les endroits où l'eau va s'accumuler et les limites des pratiques agricoles courantes. Pierre raconte : *La pluie va déranger les castors sur la rivière*. Jeanne dit : *Aux alentours de chez Marcel, il y a un bas-fond. L'eau va s'y ramasser. Le pont pourrait s'en aller*. De la même façon, à Montréal, le groupe est unanime. Pour résoudre le problème, il faut en tout premier lieu observer et analyser la situation avant de s'engager dans l'action. Sylvie explique que le fait de regarder ce qui l'entoure l'aide à trouver des solutions : *On regarde les choses pour les solutions*. Elle souligne que son approche sensorielle (olfactive et visuelle) de l'environnement lui permet de constater les évolutions et dégradations de son milieu de vie (*Tu vois facilement comment évoluent les saisons, l'été et l'hiver, c'est visuel, ça se voit très bien*).

#### **4.1.2 Se renseigner**

La recherche d'information complète l'observation du problème sur le terrain. Les participants se renseignent pendant et entre les rencontres. Les modes de collecte de données privilégiés sont d'abord les discussions avec des personnes et ensuite les textes écrits. Les adultes s'adressent principalement à des *experts* dans le but d'approfondir le problème, démontrant ici leurs ressources sociales particulières. Ils se sentent à l'aise d'aller parler à tout le monde dans la communauté, même au maire et au député. Les experts consultés sont définis par leur position de pouvoir (le maire, une célébrité), leur expertise académique (les scientifiques) et leur expérience professionnelle (les pompiers, employés de la municipalité, du centre communautaire, les fermiers). Ainsi, au Nouveau-Brunswick, ils posent plusieurs questions aux experts locaux, durant la table ronde. Des personnes proches sont également interrogées car les participants



aiment parler du problème avec quelqu'un. Par exemple, Maurice discute du problème avec ses amis qui s'y connaissent en environnement.

La télévision et la radio sont employées en second lieu pour mieux comprendre le problème et, en troisième lieu, les livres et l'Internet. Des participants des deux groupes se renseignent en écoutant *la radio, des émissions spécialisées, des chaînes de télévision spécialisées telle que Météo média, les alertes gouvernementales*. Jean lit un livre sur les changements climatiques que lui a fourni l'enseignante en alphabétisation. Au Nouveau-Brunswick, Jeanne raconte : *Je vais même à la bibliothèque faire des recherches*, ce qu'elle n'avait jamais fait avant. Gertrude, Maurice et Conrad apportent des découpures de journaux et des dépliants d'information au groupe. La plupart des participants mentionnent Internet comme outil d'information mais plusieurs concèdent qu'ils ne savent pas comment l'utiliser et qu'ils n'y ont pas accès.

#### ***4.1.3 Se questionner entre participants, puiser dans l'expérience et dans la mémoire***

Les participants se servent du support du groupe pour comprendre le problème, s'assurer que leurs idées sont bonnes et produire d'autres idées. Dans les groupes, les échanges sont dynamiques. Les participants posent beaucoup de questions, se répondent entre eux, s'écoutent réellement, se font confiance et bâtissent sur les idées des autres. Carla (Montréal) explique : *Eux autres, ils ont des solutions qui sont pas comme les miennes*. Yolande aime écouter les autres : *J'apprends quand les autres parlent, beaucoup*. Au Nouveau-Brunswick, les idées fusent rapidement et facilement. Maurice liste de nombreuses solutions : *Mettre des sacs de sable. Gérer qui va où... Le pompier ira à tel endroit. Contacter le gouvernement pour de l'aide. Informer la population sur les niveaux d'eau. Mettre quelqu'un pour surveiller les fosses septiques, les chemins, les trottoirs, l'eau potable...*

De plus, l'expérimentation personnelle d'un problème est valorisée par les participants. Jeanne (NB) dit : *À chacune des rencontres, moi, j pense à mes expériences. C'est ça qui m'a donné le plus d'idées*. D'ailleurs, les autres membres du groupe se réfèrent souvent à l'expérience agricole de Jeanne pour s'aider à définir le problème. Jean apprécie de pouvoir échanger *avec des gens de différentes expériences de la vie*. Line raconte qu'elle a participé à un projet communautaire de nettoyage du rivage, ce qui l'amène à proposer la formation d'un comité d'environnement dans

le projet en cours. À Montréal, André se sert de son expérience de bricoleur pour appréhender une situation : *D'être bricoleur ça aide beaucoup parce qu'on connaît un peu les choses. On connaît le bois peut flotter, le métal peut couler, je peux combler des trous avec du ciment, le sable ça tient pas. Y a un paquet de données qui fait que tu peux rassembler les idées des choses que j'ai fait avec mes doigts.* Sylvie fait part de son expérience d'une inondation à Taiwan : *Dans mon pays, je suis montée sur la table et puis après par la fenêtre. A Taiwan, il y a parfois de l'eau au-dessus des trottoirs. On attend les avions pour de l'aide. Des gens ont perdu leur travail car il y avait des compagnies dans les sous-sols.*

Les participants considèrent donc leurs expériences de vie comme une source de savoir privilégiée en résolution de problèmes. Ce savoir, ils l'ont construit dans les moments difficiles où ils devaient s'adapter à une situation problème dans leur quotidien. Comme Carla l'explique : *Les choses que j'ai vécues me fait réfléchir à comment m'y prendre quand ça revient. Je suis contente d'avoir cette vie-là parce que je réfléchirais pas autant aux autres aujourd'hui. Ça m'a aidé à accepter et à construire pour faire d'autres choses.* Ainsi, l'action d'échanger avec des personnes qui ont déjà vécu une inondation permet aux participants de mieux appréhender la situation.

#### **4.1.4 Agir**

*Agir* est une autre pratique des participants. Comme le mentionne Maurice, c'est dans l'action qu'on apprend le mieux : *Il faut planter la graine, faire le canal de drainage. Là tu vois comment ça se passe et t'apprends encore plus.* Pierre se dit manuel et c'est lorsque les activités de groupe sont dans l'action (planifier un dépliant à distribuer...) qu'il sent *que les rencontres donnent quelque chose*, à l'opposé des activités précédentes d'observation et de réflexion. En pensant et en formulant des solutions possibles, les participants avancent par essai/erreur. Au Nouveau-Brunswick, ils déplorent la durée limitée du projet car ils aimeraient tester leurs solutions. Pierre déplore de ne pas pouvoir expérimenter les solutions à petite échelle *pour voir comment ça fonctionne.*

## 4.2 Ressources conatives et affectives

La motivation, la persévérance et l'auto-efficacité collective des participants ont aussi influencé leur démarche de résolution de problèmes.

### 4.2.1 Motivation

Les participants du Nouveau-Brunswick se sont dits motivés à aider l'environnement, notamment pour construire une meilleure qualité de vie et pour être en bonne santé. Plusieurs consacrent du temps au projet entre les rencontres. Jeanne s'exprime ainsi : *Je vais même à la bibliothèque faire des recherches. C'est la première fois que je fais ça! Moi avant l'environnement, c'est pas de quoi que je regardais. Ça m'aurait pas influencée, tandis qu'asteur, je vois de quoi sur le journal qui parle de ça.* Les participants aiment la nature et parlent d'environnement dans leur entourage. Ils se renseignent et se joignent même à un comité contre la construction d'une mine d'uranium. Pendant la prédiction des impacts, plusieurs participants ressortaient souvent des risques des pluies abondantes pour les animaux. Les participants de Montréal ont aussi témoigné de leur forte ou très forte motivation à s'impliquer en environnement et ce pour des raisons variées. Noëlla veut sensibiliser les autres à l'urgence d'agir : *Je voudrais que les jeunes qui viennent au monde aujourd'hui, ils aient une meilleure qualité de vie que nous on a en ce moment, qu'ils puissent respirer, d'avoir de l'air, continuer encore à s'épanouir en santé.* Sylvie considère que *toute personne a besoin de la santé et la propreté de l'air, que c'est normal de faire attention à la Terre parce que c'est la vie..*

La participation au projet sur les adaptations prend une signification particulière lorsque les discussions et les activités touchent au vécu des participants. On le voit chez Jeanne, agricultrice, qui a déjà expérimenté une inondation. Par ailleurs, l'immédiateté de la situation problématique est un élément important qui stimule les membres des deux groupes à réagir et à prendre action. Comme la plupart des participants, Carla croit que *tu vois quand ça arrive, tu peux même pas imaginer ce que tu vas faire. Mais quand tu es pris dedans, tu t'arranges pour en trouver des solutions.* Comme le souligne Rita, *on peut pas résoudre un problème si il est pas là.* Lorsque les villes d'Edmundston et de Fredericton ont été inondées durant le projet, les problèmes choisis sont devenus réels pour les participants des deux groupes. Ils comprennent mieux les impacts

qu'une inondation pourrait avoir en voyant les images à la télévision et en écoutant les témoignages des victimes. Cette immédiateté semble d'autant plus importante, que la nature prospective du problème à résoudre pose des difficultés à certains participants. En effet, les chercheurs demandaient aux participants de trouver des adaptations à des impacts possibles des changements climatiques. *Carla trouve ça difficile... parce que tu peux pas imaginer vraiment comment est-ce que c'est, t'es pas dedans. Mais quand tu es pris dedans, tu t'arranges pour en trouver des solutions.* Pierre dit qu'il faut vivre la situation et être personnellement confronté au problème pour le comprendre. Plusieurs participants auraient ainsi préféré travailler sur un problème plus proche de leur expérience, comme le problème des déchets.

#### ***4.2.2 Persévérance et auto-efficacité collective***

L'attitude des participants durant la résolution de problèmes est intéressante à rapporter. Les groupes abordent leur problème de façon calme et positive, malgré sa complexité. De leurs expériences de vie, les participants puisent une persévérance à toutes épreuves. *Carla dit avoir développé une force intérieure qu'elle utilise en toutes circonstances (ce qui m'aide à trouver des solutions, c'est la force que j'ai en moi).* Ses expériences lui ont appris à ne jamais se décourager : *Tu sais quand tu as de la misère des choses, tu te dis 'il faut que je m'en sorte'. Et moi j'ai toujours voulu m'en sortir. J'en ai vécu beaucoup. Il faut accepter de passer à travers de ça.. Il faut accepter la vie comme elle peut être difficile.* André reconnaît : *Minimum la moitié des choses que j'ai faites, j'aurais jamais fait ça. J'ai embarqué les deux pieds dedans et j'aurais fait n'importe quoi.* Noëlla a une pensée positive même dans les situations d'urgence : *Je crois qu'y peut pas avoir aucune solution pour faire quelque chose. Si tu crois, ça va marcher et si t'es négatif, y a rien qui va marcher, rien ne va se faire.* Les participants considèrent la persévérance et la pensée positive comme des capacités d'adaptation à un problème. Ils ne s'arrêtent pas au détail et ne se sentent pas handicapés par leur analphabétisme dans le processus de résolution. Selon Noëlla, son manque de connaissance ne doit pas être un frein pour passer à l'action : *Parce qu'y a bien des choses qu'on sait pas et puis si on se creuse la tête pour c'est quoi qu'il faut faire, c'est à nous à juger de nous autres mêmes. C'est pas d'attendre de connaître le détail jusqu'au complet. Si t'attends le détail, tu fais plus rien. Ben toi, pense par toi-même et vis par toi-même.*

Malgré une auto-efficacité personnelle exprimée comme moyenne ou faible par certains membres, les participants foncent, investissent beaucoup d'efforts et sont certains de trouver des solutions *ensemble* (avec leur groupe). On pourrait soupçonner que les deux groupes démontrent une auto-efficacité collective, c'est-à-dire une *croyance partagée par un groupe en ses capacités conjointes d'organiser et d'exécuter les actions nécessaires pour produire un niveau donné de réalisations* (Bandura, 2003, p. 708). Ainsi, si Rita, Jeanne, Maurice et Noëlla doutent dans leur capacité personnelle de trouver des solutions et d'influencer personnellement les personnes au pouvoir, en groupe, ils se disent capables de le faire. Jeanne résume bien cette attitude : *T'sais quand t'as une dizaine de personnes, y'a ben plus de power que tout seul*. Les participants se disent conscients que *les solutions ne vont pas arriver tout de suite* (Maurice) et ils sont patients. Comme André le souligne, *c'est en groupe que l'on peut changer des choses, en parlant, en échangeant avec les gens*. Carla se sent capable de conseiller les autres en cas d'inondation : *S'il y a une place où ça va mal, je vais aller donner mon opinion, je vais essayer de leur donner des conseils. S'ils me disent qu'est-ce qu'y va pas moi je vais leur dire comment arrêter l'eau. Nous, on réfléchit peut-être plus que les gens plus instruits. L'intelligence, c'est différent de l'instruction*. Et pour Noëlla, le fait d'avoir résolu des difficultés dans sa vie la conforte dans l'idée qu'elle est capable de trouver des solutions à un problème : *Parce que quand tu as passé des choses dans la vie puis t'as pensé à certaines choses, là tu réalises que tu peux faire quelque chose. Si tu l'as pas passé, tu peux pas...* Dans le cadre d'une dynamique positive, les groupes sécurisent leurs membres et valorisent toutes les opinions, ce qui peut permettre l'expression de l'auto-efficacité collective. L'entité du groupe se révèle donc comme une ressource importante durant la résolution de problèmes, non seulement en tant que source de soutien émotif, mais aussi en tant que ressource pour échanger, construire et faire évoluer des idées.

Malgré leur esprit positif et leur persévérance, les participants du Nouveau-Brunswick démontrent un contrôle personnel perçu réaliste. D'un côté, ils croient qu'il est possible de faire leur part, de donner l'exemple, d'influencer leur communauté... Jeanne explique : *J'sus pas plus haute que ça. J'ai juste un petit impact. Si je ferais 5% de moins de pollution, le temps qu'il me reste à vivre, ça profiterait aux autres*. D'un autre côté, ils savent que le pouvoir n'est pas qu'entre leurs mains. Le groupe a conscience que les experts, *les personnes qui en connaissent*

*plus sur le sujet*, dont c'est le domaine, sont les personnes clés à consulter. Parfois, à Montréal, en ce qui a trait au pouvoir d'influencer les décideurs, le contrôle personnel perçu tombe à plat. Les expériences passées des participants leur ont démontré que les décideurs et les employés municipaux ne sont pas toujours efficaces et ne les écoutent pas, ce qui ne les empêche pas pour autant de s'adresser à eux lorsque ceux-ci ne font pas leur travail. Le centre de contrôle de deux participantes de Montréal est faible et externe. Elles ont besoin de se référer à quelqu'un d'extérieur concernant ce qui doit être fait face à un problème environnemental. Sylvie suit le groupe : *L'opinion de chaque personne et après ils choisissent c'est quoi c'est mieux la solution. Et moi je prends*. Selon Yolande, il n'est pas difficile de trouver des solutions à un problème environnemental car *les autres savent. Ils savent eux autres*, et elle leur fait confiance. Yolande et Sylvie se sentent plus à l'aise dans la pratique. Quand la solution au problème est choisie par les autres, elles sont prêtes à s'investir dans l'action.

#### **4.3 Capacités des participants de résoudre un problème pratique**

Les pratiques et les ressources mises à profit par les participants de Montréal et du Nouveau-Brunswick ont-elles permis aux groupes de proposer des mesures d'adaptation efficaces aux inondations ? Afin de répondre à cette question, nous avons d'abord observé comment les adultes posaient leur problème puis nous avons évalué les solutions proposées.

Poser un problème (le définir, l'énoncer) est une opération complexe. Pour poser un problème, le résolveur utilise ses connaissances (concepts, faits, structures), fait des connections en associant des idées, raisonne, fait des abstractions, se monitore lui-même, questionne, évalue et visualise. Quand on pose un problème environnemental, il est important d'en considérer plusieurs aspects (causes, impacts, lieux, acteurs, victimes, aspects temporels...) si l'on veut parvenir à des solutions localement efficaces (Pruneau, Utzschneider et Langis, 2008). En effet, pour résoudre ce type de problème, on pourrait choisir d'en atténuer les causes, d'en diminuer les impacts, de prioriser l'implantation des solutions dans des lieux spécifiques, de protéger les victimes, etc.

Les participants au projet posent leur problème d'inondation de façon large et élaborée, même s'ils affichent quelques difficultés à comprendre la grande question des changements climatiques. Ils considèrent les lieux où le problème se produirait, ses impacts, ses causes et ses

victimes possibles. Cette capacité de bien poser le problème de l'inondation pourrait être attribuée à leur compétence marquée d'observation et à leur habileté à consulter un large réseau d'amis et d'experts. André (Montréal) parle lui-même de son sens d'observation comme d'un atout. Il dit avoir développé un sens de l'observation plus aiguisé que la normale en raison de son analphabétisme : *J'ai appris à vivre avec, à détourner la question et à détecter d'autres façons.* À Montréal, les participants identifient plusieurs causes pouvant entraîner ou amplifier l'inondation des sous-sols : *les grosses pluies, un système d'aqueduc inefficace, le manque de vigilance de la part du maire concernant les égouts de la ville, l'encombrement des égouts par les déchets domestiques ...* Ceux du Nouveau-Brunswick sont capables d'identifier les pratiques agricoles déficientes qui risqueraient de causer et d'amplifier les dégâts causés par les fortes pluies.

Les participants du Nouveau-Brunswick affichent également une capacité particulière de pensée prospective, démontrant qu'ils peuvent prédire de nombreux impacts et risques d'une inondation : sur les champs, la production agricole, les animaux, les bâtiments, la santé et la vie économique de la communauté. Ils projettent mêmes les conséquences en chaîne que le problème pourrait provoquer. Maurice explique : *Si le terre est trop mouillée, on ne peut pas planter. La machinerie ne pourra pas se rendre. Si l'eau monte, ça fait pourrir les légumes. Les chimiques peuvent contaminer le puit...* De la même façon, les adultes de Montréal envisagent plusieurs impacts à court terme d'une inondation dans les sous-sols : *perte de biens et de documents importants (papiers d'identité, acte de naissance, photos...), perte de la réserve d'aliments, pas d'électricité, pas de chauffage, pas de téléphone, murs souterrains endommagé, peinture décollée, perte d'êtres chers, de petits animaux et de matériel, risques de maladie...* Ils envisagent même les lendemains à long terme d'une inondation : les gens forcés de déménager, les inégalités sociales, les dépressions post-traumatiques...

Les solutions des participants sont quant à elles généralement efficaces, adaptées au terrain et parfois originales. Le Tableau 1 présente les solutions proposées par les participants du Nouveau-Brunswick, ainsi que leur type et les résultats de leur évaluation par deux scientifiques.

**Tableau 1 : Mesures d'adaptation aux fortes pluies, en agriculture, proposées par les participants du Nouveau-Brunswick**

Mesures d'adaptation	Efficacité	Types d'adaptations
Sacs de sable pour contrôler l'eau	Efficace	Proactive et active
Tuyau de chaque côté du chemin	Efficace	Proactive
Fossés de chaque côté du chemin	Très efficace	Proactive
Pompe pour retirer l'eau	Efficace	Proactive
Aménager le gazon	Efficace	Proactive
Ajouter des roches pour remonter le terrain	Non efficace	
Chercher de l'information sur Internet	Efficace	Proactive
Barrages, digues	Très efficace	Proactive
Comité d'environnement	Efficace	Active et proactive
Écrire une chanson pour conscientiser les gens	Efficace	Proactive
Téléphoner aux endroits où on a déjà vécu le problème	Efficace	Active et proactive
Serres pour protéger les récoltes des fortes pluies	Très efficace	Proactive
Terrain haut	Efficace	Proactive
Planter du grain et le laisser tout l'hiver sur le terrain (pour le préserver)	Très efficace	Proactive
Drainage là où la butte descend	Très efficace	Proactive
Canaux autour des bâtiments	Très efficace	Proactive
Mettre de la terre grasse (retient l'eau)	Efficace	Proactive
Ramasser les insectes avec ses mains	Non efficace	
Mettre du plastique sur les légumes	Efficace	Proactive
Transplanter des plantes plus hautes (plus résistantes aux grosses pluies)	Efficace	Proactive
Foin entre les sillons pour absorber l'eau	Efficace	Proactive
Machinerie moins polluante	Non efficace	

Les participants de Montréal ont aussi proposé des solutions pertinentes et parfois originales. En voici quelques-unes : *nettoyer les égout et les canalisations 2 ou 3 fois par an, nettoyer son sous-sol, prévoir une pompe pour retirer l'eau, protéger le sol aux alentours, ne pas paniquer, aider les autres qui vivent la même chose que nous, nettoyer ensemble, appeler les pompiers, mettre des sacs de sable devant la porte, comme ça l'eau rentre pas beaucoup, changer les entrées et les sorties d'eau, demander le l'aide des personnes qui s'ennuient en prison, prévoir des piles en cas de panne d'électricité, faire des pressions pour que le maire se renseigne auprès d'expert en égouts, avoir un fond municipal pour les pauvres qui se retrouvent dans cette situation, etc.*



## CHAPITRE 5 : CONCLUSION

Les pratiques et les ressources observées chez les adultes non diplômés durant le projet sur les changements climatiques se résument comme suit : façon expérientielle et pragmatique d'aborder un problème (*aller sur le terrain, observer, se renseigner, se questionner entre participants, puiser dans son expérience, agir*), compétences marquées d'observation et de pensée prospective, motivation à améliorer l'environnement, attitude positive et persévérante face à un problème complexe, auto-efficacité collective, centre de contrôle réaliste. Les compétences et pratiques des participants ont résulté en la proposition de mesures d'adaptation réalisables, efficaces et parfois originales, malgré leur faible niveau d'alphabétisme.

Les adultes non diplômés auraient ainsi la capacité de proposer des mesures d'adaptation efficaces en raison de leurs connaissances endogènes du terrain, de leur façon expérientielle, active et positive d'aborder les problèmes et peut-être en raison d'une certaine créativité développée à force de se débrouiller dans la vie, sans accès direct à l'écrit et au pouvoir. Les adultes non diplômés pourraient également être qualifiés de résilients, démontrant les qualités psychologiques attribuées aux personnes résilientes : personnes affichant une auto-efficacité collective tenace, qui pensent pouvoir résoudre les problèmes et améliorer leur vie grâce à des efforts unifiés (Bandura, 1995). On se demande ici si cette attitude *d'auto-efficacité collective* ne viendrait pas de l'expérience des adultes non diplômés d'avoir, par le passé, résolu de façon satisfaisante, plusieurs problèmes quotidiens complexes. Toutefois cette auto-efficacité collective a peut-être émergé des groupes particuliers que nous avons accompagnés, groupes habitués de se soutenir dans leurs réseaux sociaux ou pendant les cours d'alphabétisation. Ce qui est certain,

c'est que les mesures d'adaptation proposées par les groupes seraient probablement efficaces après avoir été testées et améliorées. Une certaine créativité (concept faisant référence à la production de nombreuses idées inhabituelles et pertinentes) a émergé de l'expérience vécue avec ces adultes, créativité qui a pu être enrichie par leur capacité d'observation attentive du terrain et par l'animation et l'accompagnement mis en place. En effet, l'élargissement de l'espace problème (envisager le problème sous de nombreux aspects : causes, impacts, acteurs impliqués, situation désirée...) et la combinaison des divers éléments de celui-ci favorisent la proposition d'idées plus originales (Pruneau *et al.*, 2008). Ainsi, l'observation de tous les aspects du problème sur le terrain a peut-être alimenté le processus créatif des participants, facilitant visuellement l'élargissement du problème et la combinaison de ses éléments. En effet, quand on observe une situation sur place, il est plus facile d'en percevoir tous les éléments et de combiner ceux-ci entre eux. Les stratégies de créativité proposées par l'animatrice (le *Problème à l'envers* et l'*Arête de poisson*) ont également pu avoir un impact.

Les adultes non diplômés auraient ainsi une capacité d'adaptation unique parce qu'habitué de résoudre des problèmes, parce que faisant partie de réseaux sociaux (utiles pour s'informer) et ayant gardé une connaissance et une capacité d'analyse du terrain, peut-être oubliée aujourd'hui par les gens travaillant à l'intérieur. Il serait donc fécond d'impliquer les adultes non diplômés, avec des scientifiques, dans les efforts d'adaptation de communautés affectées par les changements climatiques. En effet, selon Berkes, Colding et Folke (2003), la diversité sociale favorise l'usage d'une diversité de connaissances pour le renouveau et la réorganisation nécessaires à l'adaptation. Les savoirs pratiques des adultes non diplômés pourraient compléter le savoir expérimental des scientifiques pour mieux décrire les comportements des

écosystèmes en situation de crise et de réorganisation. Les compétences sociales et la détermination des adultes non diplômés pourraient enfin être mises à profit dans une communauté, pour y propager des idées d'adaptation et pour influencer les pratiques en agriculture, en construction, ou autres.

## CHAPITRE 6 : CONSEQUENCES PRATIQUES DES RESULTATS

Dans une perspective d'apprentissage chez les adultes, il est pertinent de tenir compte des façons expérientielle, pragmatique et sociales des adultes non diplômés de résoudre des problèmes et d'apprendre. Une meilleure prise en compte de cette particularité pourrait se traduire dans l'adoption d'approches pratiques d'accompagnement et de formation, car plusieurs auteurs estiment que les plus grands obstacles que rencontrent les adultes qui désirent entreprendre de la formation résident dans des programmes de formation rigides et mal adaptés (Belzer et St Clair, 2003 ; Hart *et al.*, 2002 ; Myers et de Broucker, 2006). En contexte d'alphabétisation ou d'apprentissage, les adultes non diplômés pourraient être plus souvent invités à résoudre des problèmes en groupe. De plus, ils pourraient être invités à résoudre des problèmes non seulement de types scolaires traditionnels ou fictifs, mais aussi des problèmes réels et pratiques qui font du sens pour eux, par exemple des problèmes surgissant dans leur vie communautaire et professionnelle. Ces approches, tout en valorisant les adultes non diplômés, rejoindraient leurs pratiques sociales et culturelles et les motiveraient davantage à apprendre.

Sur le plan des politiques d'alphabétisation et d'éducation des adultes, des programmes dont les approches et les contenus tiennent compte de la pratique, de l'expérience et des intérêts des

adultes non diplômés seraient donc de mise. De plus, dans une perspective d'évaluation et de reconnaissance des acquis, afin de valoriser l'expérience des adultes non diplômés et de reconnaître tous leurs aspects, il serait important de réexaminer les façons de les évaluer. Par exemple, plutôt que d'utiliser uniquement des référents légitimés par les institutions sociales (Belisle, 2004a), c'est-à-dire des critères basés sur les connaissances académiques et sur les compétences techniques et économiques du milieu du travail, il conviendrait d'utiliser aussi des référents qui sont plus proches de ce que vivent les adultes non diplômés. Il importerait aussi d'évaluer ces acquis dans les milieux de vie des adultes non diplômés, et non seulement lors d'épreuves administrées hors contexte.

#### RÉFÉRENCES

- Aarts, S., Blower, D., Burke, R., Conlin, E., Howell, B., Ebner-Howorth, C, Lamarre, G. et Van Kleef, J. (1999). *A slice of the Iceberg: Cross-Canada Study on Prior Learning Assessment and Recognition*. Cross-Canada Partnership on PLAR.
- Aarts, S., Blower, D., Burke, R., Conlin, E., Lamarre, G., McCrossan, W. et Van Kleef, J. (2003) *Feedback From Learners : A Second Cross-Canada Study of Prior Learning Assessment and Recognition*. Cross-Canada Partnership on PLAR.
- Appleby, Y. et Hamilton, M. (2006). Literacy as social practice. Travelling between the everyday and other forms of learning. In P. Sutherland et J. Crowther, *Lifelong Learning. Concepts and contexts*. London and New York: Routledge.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. (J. Lacomte, Trad.) Paris : De Boeck.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barton, D. et Hamilton, M. (2000). 1. Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton et R. Ivanic (Éd.), *Situated literacies* (p. 7-15). London et New York : Routledge.
- Barton, D., Yvanik, R., Appleby, Y., Hodge, R., et Tusting, K. (2007). *Literacy, Lives and learning*. New York et Oxon (UK): Routledge.

- Barton, D., Appleby, Y., Hodge, R., Tusting, K. et Yvanik, R. (2006). *Relating Adults' lives and learning: participation and engagement in different settings* (Rapport de recherche). London (UK): National Research and Development Center for Adult Literacy and Numeracy (NRDC). [En ligne]. Disponible : [http://www.nrdc.org.uk/publications\\_details.asp?ID=48#](http://www.nrdc.org.uk/publications_details.asp?ID=48#)
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié. In G. Raïche & M. Noël-Gaudreault (Eds.), *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1). Cap-Saint-Ignace, Québec: Marquis Imprimeur. 47-67.
- Belisle, R. (1999). Nos compétences fortes : pour une lecture en positif des compétences. *Carrièreologie. Revue francophone internationale*, 7(3 et 4). 267-282.
- Belisle, R. (2003). *Pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs oeuvrant en milieux communautaires auprès de jeunes peu scolarisés*. Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke.
- Belisle, R. (2004a). *Bilan des acquis d'adultes non diplômés : place pour l'innovation. Rapport synthèse de la recherche documentaire*. Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.
- Belisle, R. (2004b). Valoriser les acquis des adultes non diplômés. In A. Mercier, M. Ettayebi, et F. Medzo (Éd.), *Le curriculum de la formation générale des adultes. Défis et perspectives d'une réforme* (p. 128-141). Cahiers scientifiques de l'ACFAS. Montréal, Québec.
- Belisle, R. (2006). *Compétences et pratiques de lecture d'adultes non diplômés : conditions et principes d'un environnement écrit participatif* (Rapport de recherche). Québec : Gouvernement du Québec
- Belisle, R. et Bourdon, S. (dir.) (2006). Variété, diversité et pluralité des pratiques et de l'apprentissage de l'écrit. In R. Belisle et S. Bourdon (Éd.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*. Saint-Niolas, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Belzer, A. et St.Clair, R. (2003). *Opportunities and Limits: An Update on Adult Literacy Education* (Information series No. 391). Washington, DC : U.S. Department of Education.
- Berg, C.A. et Klaczynski, P.A. (1996). Practical Intelligence and Problem Solving: Searching for Perspectives. In F. Blanchard-Fields et T. M. Hess (Éd.), *Perspectives on cognitive change in adulthood and aging* (p. 323-357). New York: McGraw-Hill.
- Berkes, F., Colding, J. et Folke, C. (2003). Introduction. In F. Berkes et J. Colding (Éd.), *Navigating social-ecological systems. Building resilience for complexity and change* (p. 1-29). Cambridge: Cambridge University Press.
- Biosphère d'Environnement Canada (site Internet). Programmes [En ligne]. Disponible : [http://www.biosphere.ec.gc.ca/Evenements\\_speciaux-WS563F49F4-1\\_Fr.htm](http://www.biosphere.ec.gc.ca/Evenements_speciaux-WS563F49F4-1_Fr.htm) .
- Boudreau, V. (2008). *Sur les bancs d'école pour la troisième fois. Avant j'existais, aujourd'hui je vis*. Bathurst (Nouveau-Brunswick) : La Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les éditions de Minuit. 475 pages.

- Bullard, R. (2005). *The Quest for Environmental Justice: Human Rights and the Politics of Pollution*. San Francisco et Washington, É.-U.: Sierra Club Books.
- Campbell, P. (2003). *From Coast to Coast: A Thematic Summary of Canadian Adult Literacy Research*. Literacy Services of Canada. Ottawa, Ontario : National Literacy Secretariat [En ligne]. Disponible : <http://www.nald.ca/fulltext/pat/coast/cover.htm> .
- Chambre des communes du Canada (2006). *Projet de loi C- : Loi visant à établir une politique nationale d'alphabétisation*. Ottawa, Ontario : Gouvernement du Canada
- Collège communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB) (2006). *Compétences essentielles : projet pilote 2003-2006* (Rapport final inédit). Fredericton, Nouveau-Brunswick : Ministère de l'Éducation post-secondaire, de la formation et du travail.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) (2007). *État de l'apprentissage au Canada : Pas le temps de s'illusionner. Rapport sur l'apprentissage au Canada 2007*. Ottawa, Ontario : CCA-CCL [En ligne]. Disponible : [http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/F71EE279-50AA-479F-9CB5-77F630FBDB8D/0/SOLR\\_Report\\_Online\\_FR.pdf](http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/F71EE279-50AA-479F-9CB5-77F630FBDB8D/0/SOLR_Report_Online_FR.pdf) .
- Corbeil, J. (2006). *Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA) : état de la situation chez les minorités de langue officielle*. Statistique Canada (No 89-552-MIF au cat. no 15). Ottawa, Ontario : Ministère de l'Industrie. [En ligne]. Disponible : <http://www.statcan.ca/francais/research/89-552-MIF/89-552-MIF2006015.pdf>
- Couture, R. (1997). *La signification que des personnes analphabètes accordent à leur vécu*. Université du Québec à Montréal.
- Crowther, J., Hamilton, M., et Tett, L. (dir.) (2001). *Powerful Literacies*. Leicester (UK) : International Institute of Adult Continuing Education.
- De Wolff, Alice (1999). *Les projets-pilotes en alphabétisation en milieu de travail: document de discussion*. Ottawa, Ontario. Secrétariat national à l'alphabétisation.
- Delors, J. (1999). L'éducation : un trésor s'est caché dedans. *Revue trimestrielle de l'éducation*, 6(1). Statistique Canada [En ligne]. Disponible : [http://www.statcan.ca/cgi-bin/downpub/listpub\\_f.cgi?catno=81-003-XIB1999001](http://www.statcan.ca/cgi-bin/downpub/listpub_f.cgi?catno=81-003-XIB1999001).
- Dressman, M. et McCarthey, S.J. (2004). Chapter 15: Toward a Pragmatics of Epistemology, Methodology, and Other People's Theories in Literacy Research. In N. K. Duke et Marla H. Mallette, *Literacy Research Methodologies* (322-346). New York, London : The Guilford Press.
- Drewes, T. (2008). *L'éducation et la formation des adultes : optique longitudinal* (SP-862-11-08F). Ottawa, Ontario : Ressources humaines et Développement sociale Canada [En ligne]. Disponible : [http://www.rhdsc.gc.ca/fr/publications\\_ressources/politique\\_sur\\_apprentissage/sp-862-03-08f/sp\\_862\\_11\\_08f.pdf](http://www.rhdsc.gc.ca/fr/publications_ressources/politique_sur_apprentissage/sp-862-03-08f/sp_862_11_08f.pdf)

- Ewing, G. (1998). *The reason I joined this program: Creating a database of learner goals for program planning*. North York, Ontario: Literacy and Basic Skills Program, Toronto District School Board.
- Fagan, W.T. (1998). *Literacy for Living A Study for Literacy and Cultural Context in Rural Canadian Communities* (Social and economic studies; no. 60). Institute of Social and Economic Research, Memorial University of Newfoundland.
- Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF) (2008). *Mosaïque. Le bulletin des vedettes en alphabétisation, 13*. Ottawa, Ontario [En ligne]. Disponible : <http://www.fcaf.net/documents/pdf/mosaique/mosaique13.pdf> .
- Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF) (2007). *Guide de pratiques exemplaires en alphabétisation familiale en contexte francophone minoritaire*. Ottawa, Ontario. [En ligne]. Disponible : <http://www.fcaf.net/documents/pdf/guidepratiquesexemplaires.pdf> .
- Grenier, S., Jones, S., Strucker, J., Murray, T.S., et Gervais, G. (2008). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes : Constatations tirées de l'Enquête internationale sur les compétences en lecture* (No 89-552-MIF au cat. – No. 19). Ottawa : Statistique Canada et Ressources humaines et développement social Canada [En ligne]. Disponible : <http://bibliotheque.bdaaautravail.ca/ajout/7059>
- Groupe de développement durable du pays de Cocagne (GDDPC) (2007). *Notre pays d'abondance, Vol. 1(8)*, 1-8.
- Gunderson, L.H. (2003). Adaptative dancing: interactions between social resilience and ecological crisis. In F. Berkes et J. Colding, *Navigating social-ecological systems. Building resilience for complexity and change* (p. 33-52). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hart, D., Long, E., Breslauer, H. et Slosser, C. (2002). *Nonparticipation in literacy and upgrading programs : A national study. Stage 2: Survey of attitudes, perceptions, and preferences regarding adult basic education programs*. Toronto, Ontario : ABC Canada.
- Hammersley, M. et Atkinson, P. (1995). *Ethnography. Principles in practice*. New York: Routledge.
- Hicks, D. (2007). Remembering the future: What do children think? *Environmental Education Research, XXIII(4)*, 501-512.
- Horsman, J. (1999). *Too scared to learn: Women, violence and education*. Toronto, Ontario: McGilligan Books.
- Hurtubise, R., Vatz-Laaroussi, M., Bourdon, S., Guérette, D. et Rachédi L. (2004). *Rendre visible l'invisible – Pratiques de lecture des jeunes et des adultes en milieu défavorisé et représentations véhiculées par divers organismes* (Rapport de recherche présenté au FQRSC 2000-LE 70820no). Université de Sherbrooke [En ligne]. Disponible : <http://www.usherbrooke.ca/servicesocial/pdf/Rapportfinalfaibleslecteurs.pdf> .

- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *In Revue des sciences de l'éducation*, XXX (3), 667-696.
- Kapsalis, C. (2001). *Rattraper les Suédois. Examiner l'écart entre le Canada et la Suède sur le plan de l'alphabétisme*. Hull, Québec : Le Secrétariat national à l'alphabétisation, Développement des ressources humaines Canada [En ligne]. Disponible : <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/SNA/inpubf/suede/suede.pdf>
- Katz, C. (1997). *Portrait of an adult literacy learner*. Thèse de doctorat inédite. University of Alberta, Edmonton.
- Kennedy, B. (2003). *A Spring 2003 Snapshot : the current status of prior learning assessment (PLAR) in Canada's public postsecondary institutions. Part I*. Ottawa, Ontario : Canadian Association for Prior Learning Assessment (CAPLA).
- Kirsch, I.S., Jungeblut, A., Jenkins, L. et Kolstad, A. (2002). *Adult Literacy in America. A First Look at the Findings of the National adult Literacy Survey* (3<sup>rd</sup> édition). Washington, D.C.: Department of Education [En ligne]. Disponible : <http://nces.ed.gov/pubs93/93275.pdf>.
- Lahire, B. (1998). La pluralité des mondes de l'écrit. *Psychologie & éducation*, 33 79-91.
- Lahire, B. (2008). Usages sociaux de l'écrit et « illettrisme ». In I. Clerc et C. Beaudet (Éd.), *Langue, médiation et efficacité communicative* (p. 13-31). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Presses universitaires de Lille.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice : Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge (RU), New York (ÉU), Sydney (Australie) : Cambridge University Press.
- Lavoie, N., Levesque, J., Aubin-Horth, S., Roy, L. et Roy, S. (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel* (Rapport de recherche). Rimouski, Québec : Édition Appropriation.
- Le Boterf, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences* (4e édition). Paris : Éditions d'Organisation.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> édition). Montréal, Québec : Guérin éditeur ltée.
- Lever, J. (1981). Multiple methods of data collection : A note on divergence. *Urban Life*, X(2), 199-213.
- Livingstone, D.W. (2001). *Adult's Informal Learning : definitions, findings, gaps, and future research* (working paper # 21-2001). Ontario Institute of Studies in Education (OISE) of the University of Toronto [En ligne]. Disponible : [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/29/c9/e8.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/c9/e8.pdf) .



- Livingstone, D.W., Raykov, M. et Turner, C. (2005). *Canadian Adults Interest in Prior Learning Assessment and Recognition: A 2004 National Survey*. Ontario Institute of Studies in Education of the University of Toronto [En ligne]. Disponible : [http://wall.oise.utoronto.ca/FINAL\\_PLAR\\_REPORT.pdf](http://wall.oise.utoronto.ca/FINAL_PLAR_REPORT.pdf) .
- Long, E. et Middleton, S. (2001). *Patterns of participation in Canadian literacy and upgrading programs: Results of a national follow-up study*. Toronto, Ontario : ABC Canada.
- Malicky, G.V., Katz, C.H., Norton, M., et Norman, C.A. (1997). Literacy Learning in a Community-based program. *Adult Basic Education*, 7(2), 84-103.
- Masny, D. (2000). Les littératies : un tournant dans la pensée et une façon d'être. In R. Allard (Éd.), *Acte du colloque pancanadien en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et perspectives*. Centre de recherche et de développement en éducation de l'Université de Moncton.
- Michalko, M. (1991). *Thinkertoys. A Handbook for Business Creativity for the 90s*. Berkeley, CA : Ten Speed Press.
- Miller, R. (1998). *Ambivalent learning: Adult learners confronting the emancipation myth of literacy*. Thèse de doctorat inédite. University of St. Thomas, St. Paul, Minnesota.
- Mucchielli, A. (2002). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Éditions Armand Colin.
- Murray, T.S., Clermont, Y. et Binkley, M. (2005). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes – mesurer la littératie et les compétences des adultes : des nouveaux cadres d'évaluation*. OCDE et Statistique Canada (No 89-552-MIF au cat. no 13). Ottawa, Ontario : Ministre de l'Industrie.
- Myers, K. et de Broucker, P. (2006). *Les trop nombreux laissés-pour-compte du système d'éducation et de formation des adultes au Canada* (Rapport de recherche). Ottawa, Ontario : Réseau canadien de recherches en politiques publiques.
- Niks, M. Allen, Davies, P., McRae, D. et Nonesuch, K. (2003). *Dancing in the Dark? How do adults with little formal education learn?* BC: Malaspina University College.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, XXVII(2), 133-151.
- Pretz, J.E., Naples, A.J. et Sternberg, R.J. (2003). Recognizing, defining and representing problems. In J.E. Davidson et R.J. Sternberg (Ed.). *The psychology of problem solving* (p. 3-30). New York : Cambridge University Press.
- Province du Nouveau-Brunswick (2006). *Apprentissage continu : Accès à un enseignement de qualité aux adultes*. Énoncé de politique sur l'enseignement aux adultes et l'apprentissage continu. Gouvernement du Nouveau-Brunswick, Fredericton.
- Pruneau, D., Utzschneider, A. et Langis, M. (2008). The decision-making process of students involved in a sustainable residential development project. *Proceedings of the 2<sup>nd</sup> International Sustainability Conference, Basel, Suisse, Août* (CD-Rom).

- Pruneau, D., Freiman, V., Langis, J., Baribeau, T., Liboiron, L. & Champoux, A. (2007). How scientists and students pose an environmental problem. In Z. Guzovic, N. Duie et M. Ban (Eds.), *Proceedings of the Dubrovnik Conference on Sustainable Development of Energy, Water and Environment Systems, Dubrovnik, Croatie, juin* (CD-Rom).
- Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDC) (Site Internet). *Compétences essentielles*. Gouvernement du Canada. Ottawa, Ontario : Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles [En ligne]. Disponible : [http://srv108.services.gc.ca/french/general/home\\_f.shtml](http://srv108.services.gc.ca/french/general/home_f.shtml) .
- Reswick, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*. 5(2). 243-263.
- Rootman, Irving et Deborah Gordon-El-Bihbety (2008). *Vision d'une culture de la santé au Canada. Rapport du Groupe d'experts sur la littératie en matière de santé*. Ottawa, Ontario : Association canadienne de santé publique [En ligne]. Disponible : [http://www.cpha.ca/uploads/portals/h-l/report\\_f.pdf](http://www.cpha.ca/uploads/portals/h-l/report_f.pdf) .
- Rubenson, K. (2001). *The Adult Education and Training Survey. Measuring Motivation and Barriers in the AETS: A Critical Review*. Développement des ressources humaines Canada. (No de cat. : MP32-29/01-9-2E-In). Hull. Québec : DRHC [En ligne]. Disponible : <http://www.hrsdc.gc.ca/eng/cs/sp/hrsd/prc/publications/research/2001-002377/SP-469-01-02.pdf>
- Rychen, D.S. et Salganik, L.H. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Toronto, Ontario : Hogrefe & Huber Publishers.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2000). La méthodologie. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation* (p.127-140). Sherbrooke, Québec : CRP.
- Solar, C., Solar-Pelletier, L. et Solar-Pelletier, M. (2006). *Douze ans de recherche en alphabétisation des adultes en français au Canada : 1994-2005*. Montréal, Québec : Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine . [En ligne]. Disponible : <http://recraf.cdeacf.ca/actualites.php?nouvelle=20> .
- Statistique Canada (2001). *Scolarité et fréquentation scolaire au Canada : Faits saillants en tableaux*. Recensement de 2001 [En ligne]. Disponible : <http://www12.statcan.ca/francais/census01/products/highlight/Education/Definition.cfm?Lang=F>
- Statistique Canada (2004). *Travail et formation : Premiers résultats de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes de 2003* (No 81-595-MIF au cat.). En collaboration avec Développement des Ressources humaines Canada. Ottawa, Ontario : Ministre de l'Industrie [En ligne]. Disponible : <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2004015-fra.pdf>

- Statistique Canada et Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (2005). *Apprentissage et réussite. Premiers résultats de l'enquête sur la littératie et les compétences des adultes* (No au cat. 89-603-XWF). Ottawa, Ontario : Ministère de l'industrie, et Paris : Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) [En ligne]. Disponible : <http://www.statcan.ca/francais/freepub/89-603-XIF/2005001/pdf/89-603-XWF-part1.pdf> .
- Statistique Canada et Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (1995). *Littératie, économie et société : résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* (No au cat. 89-545-XPf). Ottawa, Ontario : Ministère de l'industrie, et Paris : Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) [En ligne]. Disponible : <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-603-x/89-603-x2005001-fra.htm> .
- Sternberg, R.J., Forsythe, G.B., Hedlund, J., Horvath, J.A., Wagner R., Williams, W.M., Snook, S.S., et Grigorenko, E.L. (2000), *Practical Intelligence et Everyday Life*. Cambridge (UK) et New York (USA): Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. et Kaufman, J. (1998). Human abilities. *Annual Review of Psychology*, 49, 479-502.
- St-Pierre R. (2000). *Rapport d'évaluation [de quatre groupes populaires québécois en alphabétisation]*. Montréal, Québec.
- Street, B.V. (Éd.) (2000). *Literacy and Development. Ethnographic perspectives*. London et New York : Routledge.
- Street, B.V. (2003). What is new about New literacies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University*, 5(2), 77-91.
- Street, B.V. (2004). Futures of the Ethnography of Literacy? *Language and Education*, 18(4), 326-330.
- Taylor, Maurice (2006). Informal adult learning and everyday literacy practices. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(6), 500-509.
- Thornton, W.J.L. et Dumke, H.A. (2005). Age Differences in Everyday Problem-Solving and Decision-Making Effectiveness : A Meta-Analytic Review. *Psychology and Aging*. 20(1) 85-99.
- Torff, B. et Sternberg, R.J. (1998). Changing Mind, Changing World: Practical Intelligence and Tacit Knowledge in Adult Learning. In C. Smith et T. Pourchot (Éd.), *Adult Learning and Development: Perspectives From Educational Psychology* (p. 109-126). Mahwah, New Jersey : Laurence Erlbaum Associates Publishers.
- Tusting, K. et Barton, D. (2006). *Models of Adult Learning : a review of literature*. Leicester, UK : the National Institute of Adult Continuing Education.

- UNESCO (Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture) (2004). *La pluralité de l'alphabétisation et ses implications en termes de politiques et programmes* (Document d'orientation). Paris : UNESCO, Secteur de l'éducation.
- UNESCO (Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture) (1997). *Rapport final. Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes, Hambourg, Allemagne, 14-18 juillet, Paris et Hambourg*, Secrétariat de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes de l'UNESCO et Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- Wagner, S. (2002). *Alphabétisme et alphabétisation des francophones au Canada : Résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA)*. (J.-P. Corbeil, P. Doray et É. Fortin, collaboration). Statistique Canada (UQAM, DRHC, et FCAF, collaboration). (No 89-552-MPF au cat.). Ottawa, Ontario : Ministre de l'Industrie du Canada [En ligne]. Disponible : <http://www.rhdsc.gc.ca/fr/pip/daa/sna/Publications/D/frlitf-d.pdf> .
- Wenke, D. et Frensch, P.A. (2003). Is Success or Failure at Solving Complex Problems Related to Intellectual Ability ? In J.E. Davidson et R.J. Sternberg (Ed.), *The psychology of problem solving* (p. 3-30). New York : Cambridge University Press.
- Zimmerman, B.J. et Campillo, M. (2003). Motivating and Self-regulated problem solvers. In J.E. Davidson et R.J. Sternberg (Ed.), *The psychology of problem solving* (233-262). New York: Cambridge University Press.