

# LECTURE ET ÉCRITURE CHEZ LES JEUNES ADULTES NON DIPLÔMÉS PARTICIPANT À UNE FORMATION STRUCTURÉE

**Jean-Pierre Mercier**

Université de Sherbrooke

**Rachel Bélisle**

Université de Sherbrooke

## Résumé

*Les recherches des douze dernières années sur la lecture et l'écriture chez les jeunes adultes non diplômés participant à une formation structurée sont peu nombreuses. On peut les regrouper en deux catégories : celles utilisant l'approche cognitive et celles utilisant l'approche socioculturelle. Le but de cet article est de présenter les conceptions et méthodes sous-jacentes à ces approches de recherche, quelques-uns des résultats de ces recherches et de brièvement discuter leur cohabitation dans le champ de la recherche sur la littératie et l'écrit.*

## Abstract

*There has been little research published over the past twelve years on reading and writing for young, non-diploma adults who are participating in structured training. The research that does exist can be placed in two categories: those taking a cognitive approach and those following a sociocultural approach. The goal of this article is to present the conceptions and methods underlying these two research approaches, to present some consequences of these research approaches, and to briefly discuss the cohabitation of these approaches in existing research on literacy and writing practices.*

## Introduction

Dans les sociétés contemporaines où la lecture et l'écriture sont omniprésentes, il est de plus en plus fréquent de voir des recherches portant sur les compétences ou sur les pratiques de groupes sociaux particuliers évoluant dans des contextes spécifiques, comme c'est le cas dans le champ de la recherche en éducation et formation des adultes. Les études qui recensent et font la synthèse des textes scientifiques issus de telles recherches empiriques, comme celle de Solar et ses collègues (2010) sur les recherches canadiennes et francophones en alphabétisation des adultes publiées de 1994 à 2005, contribuent à faire le point sur

*The Canadian Journal for the Study of Adult Education/  
La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*

27,3 June/juin 2015, 17–26

ISSN1925-993X (online)

© Canadian Association for the Study of Adult Education/  
L'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes

l'état des connaissances sur les compétences en matière de lecture ou d'écriture ou sur les pratiques de l'écrit de ces groupes sociaux. Ces études peuvent aussi soutenir les organismes ou les personnes dans le contexte éducatif d'intervention qui est le leur.

Dans le cadre d'une étude que nous conduisons, nous avons été appelés à recenser les textes issus de recherches empiriques ayant pour objet d'étude la lecture ou l'écriture et conduites auprès de jeunes adultes non diplômés du secondaire participant à une formation structurée. Cette recension demande d'entrer dans un champ notionnel où les mêmes mots désignent des construits parfois forts différents. Par exemple, Bélisle et Bourdon (2006) montrent que le terme anglais *literacy* désigne tantôt le système d'écriture, la compréhension en lecture ou l'enseignement et l'apprentissage du code écrit, tantôt les compétences ou capacités à l'écrit, tantôt les pratiques sociales de l'écrit.

Une lecture attentive des textes recensés nous a amenés à les regrouper selon l'approche de recherche dont ils sont issus : l'approche cognitive ou l'approche socioculturelle. Par approche, nous entendons la façon générale d'aborder un objet d'étude : les systèmes de significations, concepts, méthodes, disciplines de référence, etc. Ce regroupement, certes large, permet de mieux comprendre le point de vue théorique et méthodologique à partir duquel parlent les auteures et auteurs convoqués dans l'espace de cet article. Il donne aussi une idée générale des approches mobilisées pour étudier la lecture ou l'écriture chez les jeunes adultes non diplômés et peut aider au choix de l'une ou l'autre de ces approches ou perspectives théoriques inexplorées pour cerner cet objet d'étude. Le but de cet article est de présenter, pour chaque approche, une synthèse des conceptions sous-jacentes, des méthodes exposées dans les textes recensés et de leurs résultats. Une brève discussion est ensuite menée sur la cohabitation des recherches mentionnées dans le champ de la recherche sur la littératie et l'écrit.

### **La méthode de recension**

La première recension des textes a été faite durant l'hiver 2012. Sa dernière mise à jour systématique date de septembre 2014. Les revues scientifiques spécialisées, des sites internet spécialisés en éducation et formation des adultes ainsi que quatorze banques de données ont été dépouillés à partir de cinq critères de sélection des textes. Les textes devaient avoir été publiés depuis les dix dernières années (1) et être issus de recherches empiriques ayant pour objet d'étude la lecture ou l'écriture (2). Ces recherches devaient avoir été conduites dans des pays de l'OCDE (3) et leur échantillon être constitué de jeunes adultes non diplômés ou d'une proportion importante de ceux-ci (4). Les jeunes adultes devaient, au moment du recrutement, suivre une formation structurée à laquelle participaient un nombre significatif de jeunes adultes non diplômés (5). Ont été considérés comme jeunes adultes ceux qui faisaient partie de la tranche d'âge des 16-24 ans. Dans le contexte québécois de notre étude, cette tranche d'âge est celle des jeunes adultes non diplômés n'étant plus soumis à l'obligation de fréquentation scolaire et se trouvant dans des contextes éducatifs adaptés pour eux (voir Bourdon et Bélisle, 2011; Desmarais, 2003). Ont été considérés comme non diplômés les jeunes adultes qui, en référence à la Classification internationale type de l'éducation (UNESCO, 2011), ne détenaient pas de diplôme de fin d'études secondaires, générales ou professionnelles, et ne fréquentaient plus l'école pour les jeunes au moment du recrutement. La notion de formation structurée fait référence à la formation avec objectifs d'apprentissage. La notion de formation structurée a un sens large

désignant soit la formation relevant d'un programme scolaire débouchant sur un diplôme ou une qualification reconnue – on parle alors d'éducation formelle –, soit la formation non scolaire sans sanction de l'État, par exemple celle visant l'insertion sociale ou la préparation à l'emploi – on parle alors d'éducation non formelle –, soit la cohabitation de formations de types différents, scolaires et non scolaires, comme cela se fait dans plusieurs contextes éducatifs au Québec (Bourdon et Bélisle, 2011; Desmarais et Lamoureux, 2012).

L'analyse des textes recensés nous a permis de voir les contextes éducatifs dans lesquels le travail d'enquête sur les pratiques de l'écrit des jeunes adultes non diplômés reste à faire, par exemple dans les centres d'éducation des adultes du Québec fréquentés par un grand nombre de jeunes de moins de 25 ans. La principale limite de cette recension est que les manuels spécialisés (*handbooks*), les revues non indexées et les ouvrages collectifs, nombreux dans le champ, n'ont pas pu être intégrés. Néanmoins, quand un ouvrage, un chapitre ou un article pointé par les collègues ou cité dans les références des textes recensés semblait pouvoir éclairer notre étude, il a été lu et intégré au corpus de textes s'il correspondait aux critères de sélection.

Comme Braze, Tabor, Shankweiler et Mencl (2007) l'avaient constaté, il existe encore peu de recherches sur la lecture ou l'écriture conduites auprès des jeunes adultes non diplômés. Parmi les 21 textes recensés, 6 sont issus d'autant de recherches utilisant l'approche cognitive : Braze *et al.* (2007), Desrochers (2009), Hurry, Brazier et Wilson (2009), Mellard, Fall et Mark (2009), Mellard, Woods et Md Desa (2012) et Trampush, Miller, Newcorn et Halperin (2009) et 15 textes sont issus de 11 recherches utilisant l'approche socioculturelle. Parmi ces 15 textes, 6 sont issus de deux recherches distinctes : ceux de Bélisle (2004, 2008), issus de sa thèse de doctorat (Bélisle, 2003), et ceux de Desmarais (2003) et de Desmarais, Boyer et Dupont (2005), issus de la recherche-action-formation de la Boîte à lettres de Longueuil (Daneau, Dupont, Trottier, Audet, Desmarais et Lefebvre, 2002). Les 9 autres textes sont issus d'autant de recherches : Barton, Ivanic, Appleby, Hodge et Tusting (2007), Bickerstaff (2010), Bros (2008), Chodkiewicz, Widin et Yasukawa (2010), Lycke (2010), Miller (2007), Morisse (2008), Pytash (2009) et Thériault et Bélisle (2012).

### L'approche cognitive

L'approche cognitive emprunte le langage de la psychologie cognitive pour comprendre les processus mentaux des individus. Une des idées centrales de la psychologie cognitive est que les individus, par leurs processus mentaux, traitent l'information en réagissant sélectivement aux éléments discriminants de l'environnement, par exemple les signes écrits, et que ces processus peuvent être découpés en éléments distincts et analysables (Varela, 1989).

Dans les textes recensés issus des recherches de l'approche cognitive, la lecture<sup>1</sup> est globalement conçue comme une activité de traitement de l'information et comme un ensemble de compétences interreliées déployées par un individu lorsqu'il lit, qu'il soit apprenti ou expert, adulte ou jeune (Desrochers, 2009; Trampush *et al.*, 2009). Mesurées par des tests standardisés, les compétences sont, par exemple, la reconnaissance des

---

1 Dans les textes recensés, aucune des recherches issues de l'approche cognitive n'a l'écriture comme objet d'étude.

lettres de l'alphabet, le décodage et la reconnaissance des mots, la fluidité en lecture et la compréhension du sens des mots et des phrases.

### Quelques résultats de l'approche cognitive

Parmi les recherches de l'approche cognitive, on trouve celles conduites aux États-Unis auprès de jeunes adultes non diplômés participant à des cours de préparation au test GED<sup>2</sup> (*General educational development*) (Trampush *et al.* 2009) ou participant à une formation structurée dans des écoles d'adultes (*adult schools*) ou des *community colleges* (Braze *et al.*, 2007). Parmi les recherches utilisant cette approche, on trouve aussi celles conduites auprès d'une proportion importante de jeunes adultes du Midwest des États-Unis participant à des programmes d'éducation des adultes (Mellard, Fall et Mark, 2009) ou à un programme s'adressant spécifiquement aux jeunes adultes non diplômés (Mellard, Woods et Md Desa, 2012) ou encore auprès d'une proportion importante de jeunes adultes non diplômés participant à un programme d'alphabétisation dans des centres de formation des adultes francophones de l'Ontario (Desrochers, 2009). On compte aussi parmi ces recherches celle de Hurry et ses collègues (2009), conduite au Pays de Galles et en Angleterre auprès de jeunes délinquants (*young offenders*) participant, dans la collectivité ou en détention, à une formation visant le développement des compétences de base en littératie et en numératie ou à une formation professionnelle.

Le plus souvent, les analyses des recherches de l'approche cognitive portent, comme le montrent les textes recensés, sur les associations statistiques entre les scores obtenus à des batteries de tests qui mesurent les compétences en lecture et qui aident à déceler les difficultés des individus (Braze *et al.*, 2007; Mellard, Fall et Mark, 2009), voire à distinguer des groupes de jeunes adultes non diplômés selon les traits spécifiques de leurs faibles compétences en lecture : leur conscience phonologique, leur vitesse, leur mémoire ou leur fluidité (Mellard, Woods et Md Desa, 2012). Mais ces tests peuvent aussi servir à déceler des forces (Desrochers, 2009) chez les groupes ciblés.

À titre d'exemple de résultats, Braze et ses collègues (2007) montrent, d'une part, que les difficultés éprouvées par les individus ne relèvent pas seulement de leur conscience phonologique, mais sont aussi associées à leurs faibles connaissances en matière de vocabulaire. D'autre part, ces auteurs avancent que les jeunes adultes enquêtés – comparativement à ce que font les enfants apprentis lecteurs – s'appuient davantage sur la connaissance qu'ils ont des mots que sur un décodage analytique des mots. Ces analyses rejoignent celles de Desrochers (2009), pour qui l'évocation du sens des mots se manifesterait plus rapidement chez les apprentis lecteurs adultes que chez les enfants, ces derniers se concentrant davantage sur la segmentation des mots au début de l'apprentissage de la lecture. L'étude de Hurry et ses collègues (2009) montre que des jeunes délinquants participant à une formation centrée sur le développement des compétences de base ou à une formation professionnelle améliorent leurs compétences en littératie et en numératie. Les résultats de cette étude suggèrent aussi que la participation à l'une ou l'autre de ces formations, plus que, en soi, la participation à une formation visant spécifiquement le développement des compétences en littératie et en numératie, contribue à l'amélioration

---

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

de ces compétences. L'étude de Trampush et ses collègues (2009) révèle quant à elle, entre autres, l'absence d'association statistique significative entre les scores obtenus aux tests sur les compétences en lecture et le fait d' avoir interrompu ses études secondaires.

### L'approche socioculturelle

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

Dans les textes issus des recherches utilisant l'approche socioculturelle, les pratiques de l'écrit sont conçues comme des pratiques sociales. Les pratiques sociales de l'écrit renvoient alors tout à la fois aux activités de lecture ou d'écriture ou aux usages de l'écrit sans qu'il soit objet de lecture ou d'écriture, aux supports de l'écrit engagés dans les activités des personnes, à leurs dispositions et aux interactions dans la situation où l'écrit est en jeu, aux significations, socialement construites et liées aux usages de l'écrit, de même qu'au contexte social et culturel. L'étude des activités ou des pratiques de l'écrit suppose de recourir à des méthodes – déployées au cours d'enquêtes de terrain qui durent plusieurs mois, voire des années – comme l'observation participante, l'entretien, le récit autobiographique, la collecte de documents ainsi qu'à des méthodes d'analyse qualitative.

### Quelques résultats de l'approche socioculturelle

Parmi les recherches utilisant l'approche socioculturelle, on trouve celles conduites au Québec, en France ou en Angleterre auprès de jeunes adultes non diplômés participant à une formation structurée dans des organismes communautaires d'alphabétisation (Daneau *et al.*, 2002; Desmarais, 2003; Desmarais, Boyer et Dupont, 2005) ou d'insertion sociale et professionnelle (Bélisle, 2003, 2004, 2008; Morisse, 2008; Thériault et Bélisle, 2012). Les textes issus de ces recherches montrent que les jeunes adultes non diplômés ont des activités ou des pratiques de l'écrit plutôt diversifiées selon la visée de formation des organismes communautaires. Par diversité nous entendons « des différences entre les pratiques de groupes d'acteurs distincts » (Bélisle et Bourdon, 2006, p. 12). Dans la recherche-action-formation de la Boîte à lettres de Longueuil (Daneau *et al.*, 2002) et à laquelle le milieu universitaire a contribué (Desmarais, 2003; Desmarais, Boyer de Dupont, 2005), il est question de pratiques de l'écrit reflétant les intérêts des jeunes adultes non diplômés pour redynamiser leur appropriation de l'écrit. Dans l'enquête ethnographique de Bélisle (2003, 2004, 2008), il est question d'utilisation de listes, de lecture à haute voix, de structuration écrite des performances orales et de témoignages écrits pour se préparer à intégrer le marché du travail ainsi que de la pluralité des dispositions dans ces pratiques (attitudes de retrait, de bonne volonté, d'effort ou de rejet face à l'écrit).

En même temps, les pratiques de l'écrit des jeunes adultes non diplômés peuvent être variées, c'est-à-dire qu'au sein d'un même groupe d'acteurs des pratiques ayant des caractéristiques distinctes cohabitent (Bélisle et Bourdon, 2006). Par exemple, à l'extérieur ou à l'intérieur de leur formation structurée, les jeunes adultes non diplômés peuvent avoir des pratiques de l'écrit en appui à la vie courante (*literacy for life purposes*) ou à l'apprentissage

(*literacy for learning*), incluant l'apprentissage de l'écrit (*literacy learning*) (Barton *et al.*, 2007). Ils peuvent également, en dehors de leur formation structurée, faire appel à l'écrit pour s'aider à vivre un moment important, par exemple grâce à la lecture et l'écriture de paroles de chansons ou de poèmes (Thériault et Bélisle, 2012) ou grâce à la correspondance, à l'écriture d'un récit autobiographique ou d'un journal intime qui suscitent le retour réflexif sur les expériences vécues (Morisse, 2008).

D'autres recherches de l'approche socioculturelle, conduites aux États-Unis, en Australie ou en France, font état de pratiques de l'écrit dans la formation structurée à visée de scolarisation (Bickerstaff, 2010; Bros, 2008; Chodkiewicz, Widin et Yasukawa, 2010; Lycke, 2010; Miller, 2007; Pytash, 2009). En milieu scolaire, les pratiques de l'écrit des jeunes adultes non diplômés sont plutôt variées en fonction des textes lus ou écrits, du lieu où elles ont cours et d'autres variations, liées au contexte, qui les contingentent. Elles sont souvent liées à un objectif d'apprentissage formel du langage écrit, par exemple dans un cours de langue (Bickerstaff, 2010; Bros, 2008; Miller, 2007; Pytash, 2009). Elles sont aussi influencées par la perception des personnes enseignantes quant aux besoins des jeunes adultes en matière de littérature (Chodkiewicz, Widin et Yasukawa, 2010; Miller, 2007) et par les demandes des personnes enseignantes concernant les travaux scolaires. Par exemple, il est question de romans et de recueil de nouvelles à lire, de suivi de l'actualité et d'écriture de textes en réaction aux textes lus (Pytash, 2009), de textes à écrire sur des sujets imposés (*essays*), de prise de notes de cours et d'exercices de grammaire à faire (Bickerstaff, 2010), souvent dans des formules pédagogiques individualisées, comme l'enseignement modulaire avec aide individualisée. De plus, les supports informatisés auxquels les jeunes adultes non diplômés ont accès font partie des contingences environnementales et posent les conditions de leurs pratiques. Bros (2008) a observé que les jeunes adultes et les adultes non diplômés transfèrent, dans la formation à laquelle ils participent, les schèmes d'utilisation de l'écrit sur supports informatisés acquis hors de la formation, par exemple la navigation sur internet à travers les hyperliens et l'usage des menus déroulants. Mais le cadre de la formation agit aussi sur leurs pratiques de l'écrit par l'interdiction de celles qui sont peu légitimées sur le plan scolaire, par exemple celles liées à la consultation de forums de discussion ou de sites interdits ou aux communications faisant appel au clavardage ou aux textos.

Tout comme dans les milieux communautaires, les jeunes adultes non diplômés qui participent à une formation à visée de scolarisation prennent des initiatives en matière d'écriture ou de lecture, ou encore introduisent dans le contexte éducatif des pratiques de l'écrit qu'ils ont dans la vie de tous les jours. Bickerstaff (2010) et Miller (2007) ont observé, dans une classe de langue, que les jeunes adultes non diplômés choisissent des textes en fonction de sujets et de genres qui les intéressent. Bros (2008) a observé que les apprenantes et apprenants en grande difficulté avec l'écrit trouvent dans les supports numériques de l'écrit des moyens d'expression et entament des échanges de courriels avec la personne formatrice. Pour sa part, Pytash (2009) a observé que les jeunes femmes enquêtées échangent entre elles des livres et des impressions de lecture, ce qui contribuerait au maintien et au développement de leur réseau social. Cette auteure a aussi observé que, pendant les heures de formation, ces jeunes femmes ont des pratiques de l'écrit non directement liées aux cours suivis, notamment en lisant et en écrivant sur les sites des réseaux sociaux avec les ordinateurs accessibles dans les locaux de formation. Lycke (2010) montre que les jeunes mères non diplômées ont des pratiques de l'écrit qui sont le résultat des demandes institutionnelles ou des initiatives

qu'elles prennent par rapport à leurs intérêts professionnels. Cette auteure montre aussi que les jeunes mères non diplômées rencontrées changent leurs pratiques de l'écrit avec l'arrivée de leur enfant et les orientent alors vers des buts pragmatiques : elles utilisent l'écrit pour soutenir leur apprentissage concernant le développement de leur enfant, les soins à lui donner ou la parentalité.

### Discussion

Les recherches empiriques rapportées dans cet article cohabitent dans le champ de la recherche sur la littératie et l'écrit. Il arrive que l'approche cognitive et l'approche socioculturelle soient mises en opposition par certains auteurs et auteures (par exemple Bickerstaff, 2010; Street, 2003). Il arrive aussi que l'on traite ces deux approches de façon complémentaire, puisant dans les recherches issues de la première pour étayer une partie de la problématique et s'appuyant sur les recherches de la seconde pour la collecte et l'analyse des données, comme dans la recherche de Bélisle (2003, 2004, 2008). Le plus souvent, cependant, ces approches ne cohabitent pas au sein d'une même recherche.

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

Dans les textes recensés issus des recherches utilisant l'approche cognitive, les résultats sont centrés sur les individus et leurs compétences. Elles permettent de connaître, à l'aide des tests utilisés, les compétences en lecture déployées par les individus. En même temps, les analyses statistiques des scores obtenus à ces tests répartissent les compétences des individus sur des échelles et classent ceux-ci du plus au moins compétent. L'accent est alors mis sur le niveau (*level*) de compétence jugé nécessaire d'être atteint. À terme, ces recherches soulignent les déficits et les manques des individus ou groupes d'individus par rapport aux compétences mesurées.

D'ailleurs, le discours déficitaire est omniprésent dans les textes recensés issus des recherches de l'approche cognitive. Les aspects du langage écrit que les individus ne maîtrisent pas sont utilisés pour leur attribuer des déficits (*deficits*) (Mellard, Fall et Mark, 2009; Mellard, Woods et Md Desa, 2012), des troubles (*disabilities*) ou des difficultés (*difficulties*) en lecture (Braze *et al.*, 2007; Desrochers, 2009). De plus, le discours déficitaire est parfois utilisé pour parler des jeunes adultes enquêtés, désignés comme *low-literacy learners* (Mellard, Fall et Mark, 2009; Mellard, Woods et Md Desa, 2012) ou *unskilled readers* (Braze *et al.*, 2009). Quand il est repris dans le champ de l'intervention éducative, le discours déficitaire peut agir comme obstacle à la participation des adultes non diplômés à la formation structurée (Lavoie, Levesque, Aubin-Horth, 2008). Il peut aussi nourrir une

identité négative de soi chez l'adulte apprenant et amener certains à moins s'engager dans les situations d'apprentissage (Ollerhead, 2012).

Pour ce qui est des textes recensés issus des recherches utilisant l'approche socioculturelle, ils mettent de l'avant une conception « non déficitaire » (Leclercq, 2008, p. 7) de la littératie et de l'écrit. Ces recherches sont attentives aux individus et aux contextes où ils interagissent en présence effective ou évoquée de l'écrit. Elles prennent en compte la dimension collective de l'écrit. En même temps, ces recherches ne nient pas que lire et écrire implique le déploiement de compétences par les individus. Mais l'écrit dépasse les compétences individuelles (Papen, 2005). Les pratiques de l'écrit sont toujours contextualisées, jamais tout à fait les mêmes et relèvent de pratiques sociales transmises culturellement (Barton et Papen, 2010; Bélisle, 2008). Les recherches de l'approche socioculturelle ne nient pas non plus le fait que de jeunes adultes non diplômés éprouvent certaines difficultés avec l'écrit, mais ces recherches éclairent le contexte ambiant qui contribue à ces difficultés (Bélisle, 2003, 2004, 2008; Chodkiewicz, Widin et Yasukawa, 2010; Desmarais, 2003; Desmarais, Boyer et Dupont, 2005).

Enfin, même si dans le champ des recherches sur la littératie et l'écrit les deux approches cohabitent, il est difficile de penser qu'elles puissent guider la collecte et l'analyse des données au sein d'une même étude. En effet, l'approche cognitive postule que l'on peut évaluer des compétences en les sortant de leur contexte d'usage et déterminer le niveau de littératie des personnes à partir d'un nombre limité de situations, par exemple la lecture de mots, de textes suivis ou de schémas. Mais lire, écrire ou utiliser l'écrit, selon l'approche socioculturelle, relève d'activités ou de pratiques toujours inscrites dans un contexte spécifique et à étudier comme telles pour dégager des pratiques sociales de l'écrit. On peut voir à l'œuvre, par exemple dans une recherche de Besse, Luis, Bouchut et Martinez (2010) conduite auprès d'une population plus large que celle ciblée par la présente recension, une approche cognitive qui fait appel à des tests psychométriques et qui se conjugue avec une approche clinique, favorisant la rencontre avec les personnes, l'écoute et l'observation. Toutefois, la situation clinique est rarement une situation de lecture et d'écriture de la vie courante et la méthode d'observation déployée n'est pas du tout celle de l'approche socioculturelle. S'il paraît avantageux que les scientifiques étudiant la lecture et l'écriture d'un même groupe de population, ici les jeunes adultes non diplômés participant à une formation structurée, se lisent mutuellement, leur façon de travailler reste fondamentalement différente.

### Bibliographie

- Barton, D., Ivanic, R., Appleby, Y., Hodge, R. et Tusting, K. (2007). *Literacy, Lives and Learning*. Londres : Routledge.
- Barton, D. et Papen, U. (2010). What is the anthropology of writing?. Dans D. Barton et U. Papen (dir.), *The anthropology of writing : understanding textually-mediated worlds* (p. 3-32). Londres : Continuum.
- Bélisle, R. (2003). *Pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs œuvrant en milieux communautaires auprès de jeunes adultes peu scolarisés*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Bélisle, R. (2004). Éducation non-formelle et contribution à l'alphabétisme. *Ethnologies*, 26(1), 165-183.



- Bélisle, R. (2008). Éducation des adultes et culture de l'écrit. Dans I. Clerc et C. Beaudet (dir.), *Langue, médiation et efficacité communicationnelle* (p. 33-55). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bélisle, R. et Bourdon, S. (2006). Variété, diversité et pluralité des pratiques et de l'apprentissage de l'écrit. Dans R. Bélisle et S. Bourdon (dir.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives* (p. 1-27). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Besse, J.-M., Luis, M.-H., Bouchut, A.-L. et Martinez, F. (2010). La mesure des compétences en traitement de l'écrit chez les adultes en grande difficulté. *Économie et statistique*, 424-425, 31-48.
- Bourdon, S. et Bélisle, R. (2011). *Programme d'aide pour favoriser le retour en formation de 16-24 ans. Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble. Études de cas visant à inspirer de nouveaux environnements éducatifs*. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Bickerstaff, S. (2010). *Young returning to school : identities imposed, enacted, resisted and explored*. Thèse de doctorat en éducation, University of Pennsylvania, Philadelphie, Pennsylvanie.
- Braze, D., Tabor, W., Shankweiler, D. P. et Mencle, W. E. (2007). Speaking up for vocabulary : Reading skill differences in young adults. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 226-243.
- Bros, F. (2008). Rapport à la culture numérique d'adultes en formation linguistique de base. *TransFormations. Recherches en éducation des adultes*, 1, 175-189.
- Chodkiewicz, A., Widin, J. et Yasukawa, K. (2010). Making connections to engage young people in learning : dimensions of practice. *Literacy and Numeracy Studies*, 18(1), 35-51.
- Daneau, S. Dupont, M. Trottier, É. Audet, L., Desmarais, D. et Lefebvre, F. (2002). *L'appropriation de la lecture et de l'écriture : comprendre le processus et accompagner la redynamisation. Une recherche-action-formation en alphabétisation populaire*. Longueuil : La Boîte à lettres de Longueuil.
- Desmarais, D. (2003). *L'alphabétisation en question*. Outremont : Les Éditions Quebecor.
- Desmarais, D., Boyer, M. et Dupont, M. (2005). À propos d'une recherche-action-formation en alphabétisation populaire. Dynamique des finalités et des positions des sujets-acteurs. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 273-296.
- Desmarais, D. et Lamoureux, È. (2012). L'apprentissage expérientiel des jeunes adultes en processus de réinsertion sociale. Dans R. Bélisle, *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte* (p. 91-110). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Desrochers, A. (2009). *Apprendre à lire à l'âge adulte*. Ottawa/Sudbury : Coalition ontarienne de formation des adultes – Centre franco-ontarien de ressources en alphabétisation.
- Hurry, J., Brazier, L. et Wilson, A. (2009). Improving the literacy and numeracy of young offenders. Dans S. Reder et J. Bynner (dir.), *Tracking Adult Literacy and Numeracy Skills. Findings from Longitudinal Research* (p. 261-277). Abingdon et New York (NY) : Routledge.
- Lavoie, N., Levesque, J., Aubin-Horth, S. (2008). Le retour en formation chez les adultes peu scolarisés : un faisceau d'obstacles. *Éducation et société*, 22(2), 161-178.
- Leclercq, V. (2008). Introduction : connaître les adultes peu scolarisés et peu qualifiés : des recherches pour comprendre et agir. *TransFormations. Recherches en éducation des adultes*, 1, 3-18.

- Lycke, K. L. (2010). Reading and writing teenage motherhood. Changing literacy practices and developing identities. Dans L. MacGillivray (dir.), *Literacy in Times of Crisis. Practices and Perspectives* (p. 66-82). Londres et New York, NY : Routledge.
- Mellard, D. F., Fall, E. et Mark, C. (2009). Reading for adults with low-literacy: cluster analysis with power and speeded measures. *Reading and Writing*, 22, 975-992.
- Mellard, D., Woods, K. et Md Desa, Z. (2012). An oral reading fluency assessment for young adult Career and technical education students. *Learning Disabilities Research and Practice*, 27(3), 125-135.
- Miller, C. M. (2007). *Stories of Young mothers: fiction and non fiction*. Thèse de doctorat en éducation, University of Iowa, Iowa City, Iowa.
- Morisse, M. (2008). “Un art entre deux” : pratiques réflexives d’adultes dits “en difficulté” à l’écrit. *TransFormations. Recherches en éducation des adultes*, 1, 137-147.
- Ollerhead, S. (2012). ‘Passivity’ or ‘potential’? Teacher responses to learner identity in the low-level adult ESL literacy classroom. *Literacy & Numeracy Studies*, 20(1), 63-84.
- Papen, U. (2005). *Adult literacy as Social Practice: More than skills*. Londres : Routledge.
- Purcell-Gates, V., Degener, S. et Jakobson, E. (2001). Adult literacy instruction : degrees of authenticity and collaboration as described by practioners. *Journal of Literacy Research*, 33(4), 571-593.
- Pytash, K.E. (2009). “Paper doesn’t judge you” : *The literacy practices of three girls who attended an alternative school*. Thèse de doctorat en éducation, Kent State University College, Kent, Ohio.
- Solar, C., Solar-Pelletier, L. et Solar-Pelletier, M. (2010). Recherches francophones en alphabétisation des adultes au Canada : 1994-2005. *La revue canadienne pour l’étude de l’éducation des adultes*, 23(1), 23-38.
- Street, B. (2003). What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Thériault, V. et Bélisle, R. (2012). Écrit et apprentissage dans la vie de jeunes adultes en situation de précarité. Dans R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre à l’âge adulte* (p. 111-128). Québec : Presses de l’Université Laval.
- Trampush, J. W., Miller, C. J., Newcorn, J. H. et Halperin, J. M. (2009). The impact of childhood ADHD on dropping out of high school in urban adolescents/young adults. *Journal of attention Disorders*, 13(2), 127-136.
- UNESCO (2011). *Classification internationale type de l’éducation (2e éd.)*. Paris : UNESCO et Institut de statistique de l’UNESCO (1e éd. 1997).
- Varela, F. J. (1989). *Connaître les sciences cognitives : tendances et perspectives*. Paris : Seuil.

Copyright of Canadian Journal for the Study of Adult Education is the property of Canadian Journal for the Study of Adult Education and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.