

LES PRATIQUES MULTIPLES D'ADULTES NON DIPLOMÉS PENDANT LA RÉOLUTION D'UN PROBLÈME ENVIRONNEMENTAL¹

Charline Vautour, Diane Pruneau

Université de Moncton

Eva Auzou

Université du Québec à Montréal

Natasha Prévost

Université de Moncton

Résumé

Les acquis d'expérience des adultes non diplômés sont méconnus et peu valorisés dans la société du savoir. Un regard sur leurs pratiques sociales peut contribuer à mieux comprendre les expériences vécues et les savoirs multiples de ces adultes. Le but de la recherche était de décrire et comprendre certaines pratiques sociales d'adultes non diplômés durant la résolution d'un problème complexe. Deux groupes d'adultes, l'un au Nouveau-Brunswick et l'autre à Montréal, ont été invités à proposer des mesures d'adaptation à des impacts locaux des changements climatiques. Les données de l'étude multi-cas ont été recueillies à l'aide d'entretiens individuels et de groupe, ainsi que par l'observation directe. Observés durant leurs démarches respectives de résolution créative de problèmes en groupe, les participants ont démontré des façons expérientielles et pragmatiques d'aborder le problème (aller sur le terrain, observer, se renseigner, s'entraider, puiser dans leur expérience, agir), des pratiques relationnelles et de pensée prospective, ainsi qu'une attitude favorable de résilience et d'efficacité

1 Ce projet a été rendu possible grâce au financement du Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA). Les auteures remercient également leurs collaborateurs et collaboratrices de la communauté : Groupe de développement durable du pays de Cocagne (NB), Comité d'alphabétisation Kent-Sud (NB), les gestionnaires du ministère de l'Éducation postsecondaire de la formation et du travail (NB), La Biosphère de Montréal (Environnement Canada) et le Centre de lecture et d'écriture (CLÉ, Montréal).

collective perçue. Ils sont parvenus à élaborer des solutions efficaces au problème posé. En conclusion, les auteurs évoquent l’importance d’adopter des approches de formation et de reconnaissance des acquis arrimant des activités structurées et les expériences de la vie quotidienne des adultes non diplômés.

Abstract

A study of social practices of adults with little formal education can contribute to better understand their multiple life experiences. The research aimed at describing social practices of these adults during a complex problem solving experience. Two groups of adults, respectively in New Brunswick and Montreal, proposed efficient adaptation measures to local impacts of climate change. The data of the multi-case study were collected during individual and group interviews, and by direct observation. During a sustained group activity of creative problem solving, the participants demonstrated experiential and pragmatic ways of approaching the environmental problem (going out in the field, seeking information, helping others, drawing on experience, taking action), interpersonal and prospective thinking practices, as well as favourable attitudes of resilience and perceived collective efficacy. The authors stress the importance, during training and prior learning recognition practices, of connecting structured activities and everyday life experiences of adults without a diploma

Les pratiques multiples d’adultes non diplômés pendant la résolution d’un problème environnemental

Les compétences des adultes faiblement alphabétisés ou non diplômés sont souvent considérées comme déficitaires dans la société du savoir. Ainsi, selon les résultats des enquêtes internationales sur l’alphabétisme des adultes (Statistiques Canada et OCDE, 2005), certains canadiens feraient partie des groupes les moins alphabétisés des pays de l’OCDE (Corbeil, 2006). L’approche d’évaluation de l’alphabétisme adoptée pour effectuer ces enquêtes comporte toutefois des limites. En effet, plusieurs auteurs, dont Belisle et Bourdon (2006), Lahire (2008) et Street (2003), considèrent cette approche d’évaluation comme étant dépréciative et mettant peu en valeur les pratiques et les expériences des adultes peu alphabétisés. De plus, même si certains de ces adultes peuvent accomplir des tâches complexes telles que démonter et remonter un moteur ou 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.

La recherche présentée ici se situe dans le domaine de l’*alphabétisme multiple* chez les adultes. Selon Belisle et Bourdon (2006) et Street (2003), au-delà des *usages, des activités et des tâches*, l’alphabétisme consiste en de multiples *pratiques* sociales se manifestant lors d’événements qui surviennent dans divers contextes de vie, dont les formations structurées. L’alphabétisme multiple peut se définir comme des actions de participation communautaire (Belzer et St Clair, 2003), comme des actes de construction

de sens variant selon les contextes (de race, identité, etc.) et léguant aux individus et aux groupes un pouvoir d'agir sur leur propre vie (Crowther, Hamilton et Tett, 2001).

Notre société moderne, centrée sur l'écrit, exige de hauts niveaux de compétence et de nombreux diplômes. On peut se demander ce que vivent les adultes sans diplôme et quels sont les atouts qu'ils mettent à profit pour résoudre les problèmes de la vie courante. La problématique de cette recherche s'articule autour de l'exclusion de nombreux *adultes non diplômés*, c'est-à-dire ne détenant pas de diplôme d'études secondaires (Belisle, 2004), en raison de leurs conditions de vie précaires, de leur difficulté d'accès à la société du savoir, et de la faible reconnaissance de leurs acquis d'expérience. En effet, les adultes non diplômés sont plus susceptibles que les diplômés de vivre des expériences de vie difficiles et des situations de travail précaires (faibles revenus, etc.) (Statistique Canada et OCDE, 2005). Ils peuvent être l'objet de préjugés sociaux (Arnott, 2001, dans Campbell, 2003), être victimes de violence (Horsman, 1999), et éprouver des problèmes de santé (Rootman et Gordon-El-Bihbety, 2008). De plus, ils sont susceptibles d'avoir vécu une expérience scolaire difficile (Long et Middleton, 2001) et des rapports négatifs à l'écrit (Hurtubise, Vatz-Laaroussi, Bourdon, Guérette, D. et Rachédi, 2004 ; Long et Taylor, 2002), et ils peuvent démontrer une faible estime de soi (Couture, 1997).

Comme les adultes non diplômés participent peu à des formations structurées, leurs lieux d'apprentissage privilégiés se retrouvent dans la vie quotidienne (Livingstone, 2001). Les compétences des adultes, acquises et exprimées dans ces contextes informels, sont toutefois peu connues ou reconnues (Aarts, Blower, Burke, Conlin, Lamarre, McCrossan et Van Kleef, 2003 ; Belisle, 2004). Depuis quelques années, la reconnaissance des acquis expérimentiels a été l'objet de préoccupations au sein des organismes internationaux et a donné lieu à des politiques et à des services dans les milieux éducatifs (Kennedy, 2003) et dans les entreprises. Cependant, ce ne sont pas généralement 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).

Buts de la recherche

Outre les écrits qui rapportent les difficultés auxquels font face les adultes non diplômés, plusieurs auteurs préconisent une lecture plus positive de leurs expériences (Belisle, 2004), lecture selon laquelle ces adultes ne seraient ni déficitaires ni dépendants socialement (Malicky, Katz, Norton, et Norman, 1997). Les adultes non diplômés possèdent divers acquis d'expérience (en tant que citoyens, parents, travailleurs...) qui mériteraient d'être reconnus (Livingstone, Raykov et Turner, 2005). Ils utilisent des codes et des moyens de communiquer différents de ceux qui sont légitimés dans la société (Belisle, 2004). Ils utilisent aussi leurs ressources sociales, soit les membres de leurs familles et leurs groupes d'entraide, ayant recours à des pratiques de réseautage qui favorisent la transmission de savoirs locaux (Hurtubise *et al.*, 2004) et globaux (Street, 2003). Enfin, si les adultes non diplômés doivent souvent faire face à des défis sociaux, on peut se demander s'ils n'auraient pas développé des moyens particuliers pour résoudre les problèmes de la vie courante et comment ils s'y prennent pour surmonter ces défis.

Dans cette étude, plutôt que de mettre l'accent sur le faible niveau de compétences des adultes non diplômés, nous parlerons donc de ces adultes sous l'angle de leurs compétences en tant que *ressources* (Joannert, Barrette, Boufrah et Masciotra, 2004) et de leurs *pratiques sociales et culturelles* dans la vie courante (Reswick, 2002 ; Street, 2003). Nous voulons ainsi jeter un regard non déficitaire sur leurs expériences, sans pour autant les surestimer. Le premier but de cette recherche était *d'identifier des pratiques sociales mises en oeuvre et des ressources utilisées par des adultes non diplômés durant la résolution d'un problème environnemental*. Le deuxième but était *d'observer si les ressources et pratiques mises à profit par les adultes non diplômés leur permettent de proposer des solutions efficaces à ce type de problème*. Les concepts clés de *pratiques sociales*, de *ressources*, de *résolution de problème* et d'*expérience* sont définis dans la prochaine section.

La pertinence de la recherche réside dans une meilleure compréhension des pratiques et des ressources des adultes non diplômés. Au Canada comme ailleurs, l'heure est à la promotion des pratiques de lecture et de l'accès à l'écrit dans divers contextes de vie des adultes, notamment en milieu de travail (De Wolff, 1999), en santé (Rootman et Gordon-El-Bihbey, 2008), et en alphabétisation familiale (FCAF, 2007). Peu de recherches ont porté sur les pratiques des adultes non diplômés au cours de la résolution d'un problème pratique (Murray, Clairmont et Binkley, 2005), notamment dans le domaine de l'environnement. De plus, les politiques gouvernementales (Projet de loi C-) accordent actuellement une priorité au développement de compétences. Ainsi, en décrivant les pratiques des adultes non diplômés, la présente recherche pourrait contribuer à identifier certains de leurs acquis d'expérience et à éclairer les concepteurs d'outils de reconnaissance des acquis (Belisle, 2004). Elle pourrait aussi contribuer à mieux arrimer les pratiques de la vie courante et les apprentissages dans les contextes de formation. Notons ici que cette recherche se limite à décrire en profondeur ces pratiques et non à les évaluer ou à les quantifier.

Ressources, pratiques, résolution de problèmes et expériences

Dans cet article, comme le proposent Jonnaert *et al.*, (2004) nous nous référerons plutôt au concept de *ressource*, concept plus large, moins ambigu et controversé que celui de *compétence*. Défini de façon large, le concept de compétence comprend un ensemble de *ressources* cognitives et métacognitives (savoirs, savoirs faire, savoirs agir...), conatives (motivation à agir), physiques (corporelles), sociales, spatiales, temporelles (organisation pertinente du temps), matérielles et affectives (Jonnaert *et al.*). Le concept des *pratiques sociales*, quant à lui, inclut le concept de ressources. Les pratiques sociales sont les manières routinières d'agir propres à un individu ou à un groupe (Legendre, 2005) ; elles sont façonnées notamment par les situations de crise, les expériences de la vie quotidienne (Reckwitz, 2002), et les contextes sociaux (Street, 2003). Dans cette perspective, la dimension sociale et contextuelle est aussi importante que la dimension psychologique. 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 d'un problème scolaire et consiste en une situation préoccupante, pertinente pour le résolveur, susceptible de surgir dans la vie quotidienne (Pretz, Naples et Sternberg, 2003). Ce type de problème est *ouvert* (par

exemple, se trouver un conjoint), c'est-à-dire que ses paramètres (buts du résolveur, cheminement vers la solution, modes de résolution, obstacles, etc.) sont multiples et peu définis (Sternberg, Forsythe, Hedlund, Horvath, Wagner, Williams, Snook et Grigorenko, 2000).

À l'instar des événements sociaux et des situations quotidiennes, les expériences des individus et des groupes façonnent leurs pratiques sociales (Reckwitz, 2002 ; Bourdieu, 1980). Le concept d'*expérience*, plus précisément de l'apprentissage expérientiel, est central au domaine de l'apprentissage chez les adultes (Knowles, Holton et Swanson, 1998). Dans le modèle psychocognitif de Kolb (1984), souvent cité, l'apprentissage est défini comme un processus où la connaissance est acquise à travers l'expérience. Dans cette théorie (Kolb, Boyetzis et Mainemelis, 2000), la connaissance résulte de la *saisie* de l'expérience et de sa *transformation*. Ainsi, certaines personnes (guidées par les sensations) repèrent l'information en s'engageant immédiatement dans l'action, dans les réalités concrètes et tangibles de leur monde. À l'opposé, d'autres personnes saisissent la nouvelle information par le biais de conceptualisations abstraites, en réfléchissant à ce qui se passe et en anticipant, et elles transforment l'expérience en observant attentivement les autres. Selon le modèle de Kolb, les apprenants choisissent leurs pratiques de résolution de problème en fonction de leur hérédité, de leurs expériences vécues et des demandes de leur environnement. Des critiques des approches courantes en éducation des adultes (Usher *et al.*, 2002) et du modèle de Kolb (Zepte et Leach, 2002) insistent sur l'importance d'inclure les dimensions *sociale* et *contextuelle* du concept d'expérience, plutôt que de le définir dans une perspective psychologique. Usher *et al.* conçoivent l'apprentissage expérientiel en terme de contextes sociaux (institutions, rapports de pouvoir, etc.) dans lesquels évolue l'adulte et où il puise ses significations. Quant à Zepte et Leach, ils expliquent que l'expérience est personnelle et non généralisable et que notre mémoire d'expériences vécues varie selon les situations. Zepte et Leach soutiennent ainsi que les expériences individuelles ne surplombent pas les expériences partagées dans des groupes et des cultures spécifiques (ethnicité, classes socioéconomiques, genres, disciplines). Bref, selon Zepte et Leach et selon Usher *et al.*, le sens donné aux expériences vécues prend forme quand les individus interagissent avec leur milieu socioculturel, et ce sont tant les individus que leur communauté qui donnent un sens aux expériences et qui construisent la réalité sociale, par le biais du langage et des cultures. Cette dimension sociale et contextuelle, commune aux concepts d'expérience et de pratiques, est centrale à l'approche de l'alphabétisme multiple.

Pratiques sociales et culturelles des adultes non diplômés

Dans une perspective d'alphabétisme multiple, lors d'événements de la vie courante, les adultes non diplômés mettent en œuvre des pratiques sociales et culturelles pour lire, écrire, apprendre en milieu informel (Barton, Yvanik, Appleby, Hodge et Tusting, 2007) et résoudre des problèmes (Taylor, 2006). Leurs pratiques sont dites sociales car elles se produisent en société et en relation avec les autres ; elles sont culturelles car elles renvoient aux valeurs, attitudes, sentiments, relations sociales, ainsi qu'au sens que prennent ces pratiques dans leur vie (Street, 2003). Nous avons repéré quelques recherches empiriques qui traitent des pratiques multiples des adultes non diplômés. Ces recherches, à l'instar des écrits sur les pratiques sociales (Reckwitz, 2002), font émerger deux principaux constats :

les pratiques de lecture-écriture, de numératie et d’apprentissage informel des adultes non diplômés sont multiples et elles varient en fonction des personnes et des multiples contextes de leur vie (Barton *et al.*, 2007).

Appleby et Hamilton (2006), Barton *et al.*, (2007), Hurtubise *et al.*, (2004) et Taylor (2006) rapportent que les adultes non diplômés utilisent leurs réseaux de support pour apprendre, pour intégrer leurs connaissances. 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. Les adultes non diplômés semblent privilégier la communication verbale, lorsqu’ils ont besoin de soutien. À la maison et dans la communauté, diverses ressources matérielles sont utilisées : les médias, le matériel écrit, la télévision et les technologies de l’information et des communications. En milieu de travail, les collègues deviennent des ressources pour apprendre. Les pratiques suivantes peuvent alors être observées au travail et ailleurs : demander à un autre, observer, travailler par essai/ erreur, essayer de faire quelque chose, apprendre sur le tas, copier, regarder faire, dire, montrer (et non expliquer), se débrouiller, etc. (Appleby et Hamilton ; Lahire, 1993 ; Niks, Allen, Davies, McRae et Nonesuch, 2003 ; 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 numératie (Taylor). Scribner (1984, *dans* Torf et Sternberg, 1998) a ainsi observé, chez des travailleurs laitiers peu scolarisés, des stratégies mathématiques complexes (supérieures à celles de leurs patrons scolarisés) leur permettant d’utiliser leurs connaissances et de minimiser les mouvements requis pour déplacer des caisses de lait.

Les pratiques mises à profit par les adultes non diplômés sont influencées par leurs valeurs. Par exemple, à leurs yeux, les compétences relationnelles, la capacité de se débrouiller, la motivation, la volonté (*le quand on veut on peut*) et la solidarité peuvent être plus importantes que les compétences techniques professionnelles et de lecture-écriture (Hurtubise *et al.*, 2004 ; Lahire, 1993). Les adultes non diplômés accordent de l’importance aux réseaux familiaux (pour l’entraide et l’éducation des enfants) et sociaux (Appleby et Hamilton, 2007 ; Taylor, 2006). Taylor (2006) a observé que les adultes accordaient aussi de l’importance au bénévolat communautaire et à la qualité de leur travail en tant qu’employé. Enfin, le sens que les personnes donnent à leurs pratiques d’apprentissage informel passe par de fortes motivations à faire face aux situations problématiques de la vie courante (Appleby et Hamilton, 2006).

Méthode

La présente recherche est à la fois une recherche-intervention (Paillé, 2007) et une étude multi-cas. Elle consiste en une démarche accompagnée durant laquelle deux groupes d’adultes non diplômés, l’un du Sud-est du Nouveau-Brunswick (NB) et l’autre de Montréal, ont été invités à proposer des mesures d’adaptation locales aux impacts des changements climatiques. On visait ici, sans objectif de comparaison intergroupe des performances (Mucchielli, 2002), à décrire et comprendre en profondeur les pratiques sociales des deux groupes de participants ainsi que les ressources qu’ils mobilisent pendant la résolution du problème.

Le groupe du NB, en milieu rural, comptait huit participants : quatre apprenants en alphabétisation et quatre autres adultes non diplômés ayant démontré un intérêt pour des questions environnementales. Parmi les quatre hommes et quatre femmes, âgés entre 27 et 70 ans, trois travaillaient, trois se cherchaient du travail ou se préparaient à des études postsecondaires et deux étaient à la retraite. Un seul avait complété une partie de ses études secondaires. À Montréal, le groupe d'alphabétisation populaire comptait cinq adultes, un homme et quatre femmes, âgés entre 46 ans et 83 ans. L'une occupait un emploi, l'un était sans emploi, et les trois autres étaient à la retraite. Aucun n'avait complété plus de la moitié du secondaire. Deux participants posaient un défi de communication : l'une (originaire de Taiwan) apprenait le français et l'autre avait des difficultés d'audition et d'élocution. L'enseignante du NB (présente au tiers des rencontres) et les trois formateurs de Montréal (présents à tour de rôle à toutes les rencontres) ont joué un rôle d'accompagnement individuel et de collaboration logistique.

La recherche de mesures d'adaptation avec les participants du NB s'est déroulée sur dix rencontres de trois heures chacune et étalées sur huit semaines. 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. La démarche d'accompagnement choisie a été celle de la résolution créative de problèmes. 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. 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 leurs préoccupations liées aux changements climatiques dans la communauté. Les participants ont alors choisi d'étudier les impacts potentiels de fortes pluies sur l'agriculture. Ils ont réfléchi à ces impacts, lors d'un jeu de rôles. Puis, ils ont décidé de visiter des producteurs agricoles afin de les interroger pour mieux envisager les difficultés que pourrait engendrer une inondation. À ce moment précis, de fortes pluies ont causé d'importants dommages dans d'autres régions du NB (Fredericton, Edmundston), rendant le problème particulièrement significatif pour les participants. Grâce à l'activité *l'Arête de poisson* (représenter visuellement un problème avec ses causes; Michalko, 1991), les participants ont tenté de mieux poser leur problème. Ils ont ensuite proposé des mesures pour diminuer les impacts de l'inondation en agriculture. Une activité de convergence leur a ensuite permis d'éliminer les idées moins pertinentes. Ils ont trouvé d'autres mesures d'adaptation, à l'aide de la stratégie du *Problème à l'envers* (Michalko). Ils ont répondu à la question dissonante: *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 en ont tiré des mesures d'adaptation réalistes. Ils ont finalement choisi d'élaborer et de distribuer aux petits agriculteurs et aux jardiniers locaux un dépliant informatif, démontrant de bonnes pratiques agricoles face aux changements climatiques. La démarche pour trouver des mesures d'adaptation avec les participants de Montréal a été sensiblement la même que celle adoptée au NB, sauf que ce groupe a choisi d'étudier l'impact de pluies abondantes sur les résidences situées dans des sous-sols.

Durant les rencontres de groupes, diverses techniques et sources de données ont servi à observer les pratiques et ressources des participants : l’observation directe, le journal de la chercheuse, le journal réflexif des participants (complété avant chaque entretien individuel), trois entretiens individuels par participant et un entretien de groupe (à la fin du projet). Les entretiens individuels et de groupe (réalisés à la suite des rencontres 6 à 10) et le journal de la chercheuse (où ont été notés les agir et les propos des participants durant toutes les rencontres) ont servi de sources premières d’information. Les questions d’entretien, de types 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?*

Une analyse des données a été effectuée pour chaque groupe de participants puis une synthèse des résultats des deux groupes respectifs a été réalisée en vue de dégager les conclusions de la recherche. Pour chaque groupe, lors de l’analyse des données et en fonction des questions de recherche, une première lecture individuelle et chronologique des entretiens a été faite par deux chercheuses, dans le but de ressortir les passages de verbatim les plus contrastants. Une deuxième lecture a été effectuée en regroupant les entretiens de chaque participant. Cette fois, les similarités et les différences entre les participants ont été notées et un profil de chacun d’eux a été dressé. Le profil décrivait les réponses saillantes du participant tout en dévoilant de quelle façon la classe socio-économique, l’âge, la profession et la santé 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 dresser une liste plus précise des pratiques et des ressources des participants. Grâce à cette triangulation des données, les chercheuses ont mis à jour les similarités et les différences de leurs analyses. Des rapports d’analyse ont été écrits respectivement pour les contextes du NB et de Montréal, tout en appuyant l’argumentation sur des passages des entretiens ou du journal de la chercheuse. Enfin, une analyse de l’efficacité des mesures d’adaptations des participants a été effectuée par deux scientifiques, individuellement puis en concertation, en les répartissant en trois catégories : *non efficace, efficace ou très efficace.*

Résultats

En réponse aux deux buts de la recherche, nous présentons d’abord les pratiques (incluant les ressources) des participants en deux catégories, soit leurs pratiques cognitives et relationnelles et leurs pratiques affectives. Puis, nous discutons des solutions au problème lié aux changements climatiques qui ont été identifiées par les adultes non diplômés. Les noms de participants tels qu’utilisés dans le texte sont fictifs.

Pratiques et ressources cognitives et relationnelles

Les ressources et les pratiques mises à profit par les deux groupes de participants 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 ont recours à des pratiques multiples : *aller sur le terrain, observer, se renseigner, se questionner, puiser dans son expérience et agir.*

Aller sur le terrain et observer

Pour mieux poser leur problème, les participants du NB 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 et constate que *ça pourrait déborder dans la rivière de ce côté-là*. Les participants démontrent une capacité marquée d'observation, identifiant (souvent de mémoire) les endroits où l'eau va s'accumuler et les limites des pratiques agricoles courantes. Jeanne dit : *Aux alentours de chez Michel, il y a un bas-fond... Le pont pourrait s'en aller*. À Montréal, le groupe est unanime : pour résoudre le problème, il faut d'abord observer et analyser la situation avant de passer à l'action. Niu explique : *On regarde les choses pour [trouver] les solutions*. André souligne que son approche sensorielle [olfactive et visuelle] lui permet de constater les 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*.

Se renseigner et utiliser les ressources dans son entourage

La recherche d'information complète l'observation du problème sur le terrain. La plupart des participants se renseignent pendant et entre les rencontres. Leurs modes de collecte de données privilégiés sont d'abord les discussions avec des personnes, puis les médias d'information et les textes écrits. Ils s'adressent à des *experts* en vue d'approfondir le problème, démontrant ainsi leurs ressources sociales particulières. Ils se sentent à l'aise pour 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 (employés municipaux, fermiers, pompiers). Des personnes proches sont également interrogées : 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 chaînes de télévision spécialisées telles que Météo média, les alertes gouvernementales*, etc. Au NB, Jean lit un livre sur les changements climatiques que lui a fourni l'enseignante en alphabétisation. Jeanne, Maurice et Conrad apportent au groupe, sans qu'on le leur demande, des coupures de journaux et des dépliants d'information. La plupart des participants mentionnent Internet comme outil d'information; mais plusieurs admettent qu'ils ne savent pas comment l'utiliser ou qu'ils n'y ont pas accès.

Se questionner entre participants, puiser dans son expérience vécue

Les participants se servent du support du groupe pour comprendre le problème, pour s'assurer que leurs idées sont bonnes, et pour produire d'autres idées. Les échanges sont dynamiques. Les participants posent beaucoup de questions, se répondent entre eux, s'écoutent mutuellement, 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 écoute les autres : *J’apprends quand les autres parlent, beaucoup.* Au NB, les idées fusent rapidement et facilement. Maurice liste de nombreuses solutions : *Mettre des sacs de sable. Gérer qui va où. Contacter le gouvernement pour de l’aide. Informer la population sur les niveaux d’eau. Surveiller les fosses septiques, les chemins, ... l’eau potable.* De plus, l’expérience 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 son expérience agricole pour définir le problème. Ils apprécient pouvoir échanger *avec des gens de différentes expériences de la vie* (Jean) et *de différentes scolarités* (Maurice). À Montréal, André se sert de son expérience pour appréhender une situation : *D’être bricoleur ça aide beaucoup parce qu’on connaît un peu les choses... le bois peut flotter, le métal peut couler. Y a un paquet de données qui fait que tu peux rassembler les idées des choses que j’ai fait(es) avec mes doigts.* 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 pour s’adapter aux situations quotidiennes. Comme l’explique Carla : *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 (ne) réfléchirais pas autant aux autres aujourd’hui. Ça m’a aidée à accepter et à construire pour faire d’autres choses.* Tout au long de la démarche, dans les deux groupes, certains membres émettent moins leurs idées, soit en raison de la plus grande expérience démontrée par d’autres membres du groupe dans le domaine de l’environnement, soit en raison de leur timidité à prendre la parole. Par exemple, en entretien individuel, se référant à d’autres membres du groupe, certains ont répondu : *celui-ci a dû aller à l’école longtemps, il a de bonnes idées* (Raymonde) ; *ceux-là s’y connaissent en environnement* (Germaine).

Agir

Agir est une autre pratique des participants. Selon 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, etc.) qu’il sent *que les rencontres donnent quelque chose*, à l’opposé des activités précédentes de réflexion. En pensant et en formulant des solutions possibles, les participants avancent par essai/erreur. Au NB, ils déplorent la durée limitée du projet car ils auraient aimé tester leurs solutions à petite échelle *pour voir comment ça fonctionne* (Pierre).

Pratiques affectives

La motivation, la persévérance et l’efficacité collective perçue semblent avoir influencé la démarche de résolution de problèmes des participants. L’efficacité perçue est la conviction qu’ont un individu ou les membres d’un groupe d’être capables de réaliser les actions nécessaires à l’accomplissement d’une tâche (individuelle ou collective) (Bandura, 2003). D’abord, les participants se disent motivés ou très motivés à aider l’environnement, notamment pour construire une meilleure qualité de vie, pour être en bonne santé, et pour leurs enfants. Plusieurs consacrent du temps au projet entre les rencontres. Pendant

la prédiction des impacts, plusieurs participants du NB identifient des risques des pluies abondantes pour les animaux. Cependant, ceux ayant vécu une expérience d'inondation, en agriculture (au NB) ou dans les sous-sols (à Montréal), semblent parfois plus concernés et valorisés ; ils contribuent spontanément à la discussion, tout en ayant exprimé au début du projet un doute quant à leurs capacités de contribuer aux discussions (Jeanne et Niu).

Malgré sa complexité, les participants abordent leur problème de façon calme et positive et ils puisent une persévérance dans leurs expériences de vie. Carla dit avoir développé une force intérieure : *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'... J'en ai vécu beaucoup. Il faut accepter la vie comme elle peut être difficile*. André dit : *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*. 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 manque de connaissances, dans le processus de résolution. Selon Noëlla, son manque de connaissances 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 non] tu fais plus rien*.

Malgré une efficacité personnelle perçue (auto-efficacité) moyenne ou faible, exprimée par certains des membres pendant les entretiens individuels, plusieurs d'entre eux foncent, investissent beaucoup d'efforts et sont certains de trouver des solutions *ensemble* (avec leur groupe). On peut ainsi penser que les deux groupes expriment une forte efficacité collective perçue, 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 de leur capacité personnelle de trouver des solutions, en groupe, ils se disent tous capables de le faire. Jeanne dit : *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. 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*. Dans le cadre d'une dynamique participative, les membres du groupe se sécurisent entre eux et valorisent toutes les opinions, ce qui semble exprimer une efficacité collective perçue. L'entité du groupe se révèle donc être une ressource importante pour résoudre des problèmes comme source de soutien émotif et comme moyen d'échanger et de faire évoluer des idées.

Malgré leur sentiment d'auto-efficacité collective, les participants du NB démontrent un contrôle personnel perçu réaliste. D'un côté, ils croient qu'il est possible de faire leur part, de donner l'exemple et d'influencer leur communauté; de l'autre, ils savent que le pouvoir n'est pas qu'entre leurs mains. Le groupe a conscience que les experts, *qui en connaissent plus sur le sujet*, sont les personnes clés à consulter. Parfois, en ce qui a trait au pouvoir d'influencer les décideurs et de changer quelque chose, le contrôle personnel perçu tombe à plat. Au NB comme à Montréal, leurs expériences passées leur

ont démontré que les décideurs ne sont pas toujours efficaces et ne les écoutent pas, ce qui ne les empêche pas de s'adresser à eux lorsque ceux-ci ne font pas leur travail. Le pôle ou centre de contrôle de certains participants des deux groupes est faible et externe. Ils ont besoin de se référer à quelqu'un de l'extérieur ou à un être suprême pour identifier des solutions environnementales. Niu suit le groupe : *L'opinion de chaque personne et après ils choisissent c'est quoi c'est mieux la solution. Et moi je prends. Jean dit que c'est le Bon Dieu qui aura le dernier mot.*

Propositions de mesures d'adaptation par les participants

Les pratiques et les ressources mises à profit par les participants de Montréal et du NB 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 ; deux experts ont ensuite évalué les solutions proposées. Poser un problème (l'énoncer) est une opération complexe. Le résolveur utilise ses connaissances, associe des idées, raisonne, fait des abstractions, s'observe lui-même, questionne, évalue et visualise (Pretz, Naples et Sternberg, 2003). Pour poser un problème environnemental, il est important d'en considérer plusieurs aspects (causes, impacts, lieux, acteurs, victimes, aspects temporels, etc.) pour parvenir à des solutions locales 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 le problème d'inondation de façon élaborée. 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 habileté marquée à observer et à consulter un large réseau de personnes et à leur sens d'entraide. À Montréal, les participants identifient plusieurs causes pouvant amplifier l'inondation des sous-sols : *un système d'aqueduc inefficace, le manque de vigilance de la part du maire concernant les égouts de la ville, l'encombrement des égouts. etc.* Ceux du NB identifient des pratiques agricoles déficientes qui risqueraient d'amplifier les dégâts causés par les pluies.

Les participants affichent également une capacité particulière de pensée prospective. Ceux du NB prédisent de nombreux impacts d'une inondation : sur les champs, la production agricole, les animaux, les bâtiments, la vie économique et la santé. Ils projettent aussi les conséquences en chaîne que le problème pourrait provoquer : *Si la 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 puits (Maurice).* Ceux de Montréal envisagent également plusieurs impacts d'une inondation dans les sous-sols : *perte de biens, de documents, de réserves d'aliments et de petits animaux ; pas d'électricité ni de téléphone ; murs souterrains endommagé ; etc.* Ils prédisent aussi les effets à long terme : *les gens forcés de déménager, les inégalités sociales, les dépressions post-traumatiques, etc.*

Enfin, les solutions que proposent les participants ont été évaluées comme étant généralement efficaces. Au NB, on y trouve : *creuser des fossés de chaque côté du chemin, planter du grain et le laisser tout l'hiver sur le terrain, construire des serres pour protéger les récoltes des fortes pluies, mettre du foin entre les sillons, etc.* Et à Montréal : *nettoyer*

les égouts et les canalisations 2 ou 3 fois par an, nettoyer son sous-sol, prévoir une pompe pour retirer l'eau, nettoyer ensemble, appeler les pompiers, mettre des sacs de sable devant la porte, demander 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'experts en égouts, etc.

Discussion

Notre intention était a priori de jeter un regard positif sur les pratiques des adultes non diplômés plutôt que sur leurs limites. Des défis cognitifs et affectifs ont toutefois été observés chez certains participants. En effet, le sujet des changements climatiques et de leurs impacts s'est avéré difficile à saisir pour plusieurs, notamment ceux de Montréal. Il a fallu expliquer le phénomène à plusieurs reprises pour assurer une compréhension partagée. De plus, certains participants émettaient moins leurs idées que les autres. Certains lisaient plus facilement, d'autres allaient plutôt voir sur le terrain. Pour trouver des solutions, certains participants s'en remettaient davantage aux autres membres du groupe, aux décideurs et à ceux qu'ont un cours, un agronome ou de quoi de même, qui ont bien plus d'impact que j'aurais (Jeanne).

Dans l'ensemble, les participants adoptent toutefois des pratiques multiples qui favorisent la proposition de mesures d'adaptation efficaces, en raison de leurs connaissances endogènes du terrain, de leur façon expérientielle, réaliste, relationnelle et active d'aborder les problèmes, et peut-être en raison d'une certaine créativité développée à force de se débrouiller dans la vie sans avoir eu accès direct à l'écrit. Plusieurs des participants démontrent des qualités de résilience et affichent une efficacité collective perçue tenace ; par exemple, ils sont persuadés qu'ils peuvent résoudre des problèmes et améliorer leur vie grâce à des efforts unifiés (Bandura, 2003). On se demande ici si cette attitude d'efficacité collective perçue ne viendrait pas de leur expérience d'avoir résolu de façon satisfaisante, avec d'autres personnes, plusieurs problèmes quotidiens complexes. Toutefois cette « efficacité collective perçue » a peut-être émergé du contexte des groupes déjà formés que nous avons accompagnés (dont plusieurs se connaissaient au préalable), habitués qu'ils sont à se soutenir mutuellement. Une certaine créativité (concept faisant référence à la production de nombreuses idées inhabituelles et pertinentes) a émergé de l'expérience vécue avec ces adultes ; elle est possiblement enrichie par leur capacité d'observation attentive du terrain, par leurs relations interpersonnelles, par les stratégies d'animation en créativité mises en place, et par l'occasion de travailler avec des participants ayant déjà vécu le problème à résoudre. 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 semblent avoir favorisé la proposition d'idées 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. Car quand on observe une situation sur place, il est plus facile d'en percevoir tous les éléments et de combiner ceux-ci entre eux. La consultation de personnes ressources de la communauté et celle de textes, ainsi que l'écoute de l'actualité dans les médias (incluant l'inondation printanière survenue pendant le projet) ont également pu y avoir contribué.

L’observation des multiples pratiques au cours de la présente recherche converge avec les résultats des recherches de Barton *et al.* (2007), Hurtubise *et al.* (2004), Lahire (1993) et Taylor (2006). Dans notre contexte de résolution d’un problème environnemental, outre des pratiques liées à l’écrit et à l’apprentissage, nous avons observé des pratiques diversifiées, voire pragmatiques (observer, questionner, aller sur le terrain, agir), expérientielles (se référer à ses expériences et à celles des autres), et relationnelles (entraide, consulter les personnes ressources, auto-efficacité collective).

Ces pratiques multiples ne sont pas sans rappeler l’importance des dimensions contextuelles et sociales des concepts de *ressources* (Jonnaert *et al.*, 2004), de *pratiques sociales* (Belisle et Bourdon, 2006 ; Lahire, 2008 ; Reckwitz, 2002 ; Street, 2003) et d’*expérience* (Zepte et Leach, 2002 ; Usher *et al.*, 2002). Comme le suggèrent les auteurs cités, si les adultes construisent les événements de la vie courante et les institutions sociales, leurs pratiques sont façonnées par les situations de crise, les événements et les contraintes sociales de la vie courante. La constatation que la majorité des participants semblent croire en la capacité du groupe de faire quelque chose pour l’environnement (efficacité collective perçue), mais beaucoup moins en leur propre capacité (auto-efficacité), reflète cette compréhension sociale des trois concepts.

D’une façon pratique, on peut donc comprendre que l’interaction des personnes avec les éléments matériels et les autres personnes de leur entourage, notamment dans des contextes de formation, du milieu de travail, et d’interaction avec les intervenants sociaux, constitue une dimension essentielle à observer, notamment pour comprendre la résolution de problèmes et les crises de la vie courante et pour permettre de faire ressortir les pratiques et les expériences des adultes non diplômés.

Conclusion

Les pratiques et les ressources observées chez les adultes non diplômés 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), ressources d’observation marquées, pensée prospective, relations interpersonnelles, attitude persévérante face à un problème complexe, efficacité collective perçue, entraide, et centre de contrôle réaliste. Leurs pratiques ont résulté en la proposition de mesures d’adaptation efficaces malgré leur faible niveau d’alphabétisme ou de scolarité. Des défis ont été observés chez certains participants, notamment leur tendance à surestimer la capacité des autres à résoudre le problème. Peut-être que ces participants auraient réagi différemment dans un autre contexte, par exemple dans leur famille ou dans un autre groupe. D’ailleurs, à l’intérieur des groupes, une telle attitude d’hésitation pouvait se transformer spontanément en participation active, lorsque l’activité les concernait plus personnellement (à cause de leur expérience) ou dans l’immédiateté d’une situation réelle (l’inondation qui eut lieu au NB pendant le projet).

Dans un contexte d’apprentissage chez les adultes, il serait donc pertinent de tenir compte des façons expérientielles, pragmatiques et sociales des adultes non diplômés de résoudre des problèmes. Une prise en compte de cette particularité pourrait se traduire par l’adoption d’approches d’accompagnement diversifiées, arrimant des activités de

formation structurés et des événements immédiats et expériences pertinentes de la vie courante. En contexte d’alphabétisation, les adultes pourraient être plus souvent invités à résoudre des problèmes réels et pratiques qui ont un sens pour eux, tels que des problèmes communautaires et professionnels. Ces approches, rejoignant leurs pratiques sociales et culturelles, seraient valorisantes et motivantes pour les adultes non diplômés. Les activités de groupe s’avèreraient aussi propices pour mettre à profit les qualités d’entraide des adultes non diplômés, en respectant par ailleurs ceux qui préfèrent souvent ou parfois travailler seuls.

De plus, dans une perspective de reconnaissance des acquis, il serait important de réexaminer les modes d’évaluation des acquis. Par exemple, plutôt que d’utiliser uniquement des référents légitimés par les institutions sociales (Belisle, 2004), c’est-à-dire des critères basés sur les connaissances académiques et sur les compétences requises en milieu du travail, il conviendrait d’utiliser aussi des référents qui sont plus proches des expériences et des contextes de vie des adultes non diplômés : la résolution de problèmes pratiques, les ressources relationnelles, les pratiques d’observation et de pensée prospective, les attitudes de persévérance et d’auto-efficacité collective, etc. Dans un exercice de reconnaissance des acquis des adultes non diplômés, il conviendrait enfin d’explorer des façons d’observer leurs pratiques multiples, dans leurs divers milieux de vie et lors d’événements divers vécus.

Références

- 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 (Éd.), *Lifelong Learning. Concepts and contexts* (p. 196-206). London and New York: Routledge.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d’efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.
- Barton, D., Yvanik, R., Appleby, Y., Hodge, R., et Tusting, K. (2007). *Literacy, Lives and learning*. New York et Oxon (UK): Routledge.
- Belisle, R. (2004). *Bilan des acquis d’adultes non diplômés : place pour l’innovation*. (Rapport synthèse de la recherche documentaire). Sherbrooke et Québec : Université de Sherbrooke et Ministère de l’Éducation.
- 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* (p. 1-27). Saint-Niolas, QC : Presses de l’Un. Laval.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Chambre des communes du Canada (2006). *Projet de loi C-316 : Loi visant à établir une politique nationale d’alphabétisation* (1^{re} session, 39^e législature). Ottawa : Gouvernement du Canada
- 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). Ottawa : Ministère de l'Industrie.
- Couture, R. (1997). *La signification que des personnes analphabètes accordent à leur vécu*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Crowther, J., Hamilton, M., et Tett, L. (Éd.) (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 : Secrétariat national à l'alphabétisation.
- Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (2007). *Guide de pratiques exemplaires en alphabétisation familiale en contexte francophone minoritaire*. Ottawa.
- Hammersley, M. et Atkinson, P. (1995). *Ethnography. Principles in practice*. NY: Routledge.
- Hicks, D. (2007). Remembering the future: What do children think? *Environmental Education Research*, 23 (4), 501-512.
- Horsman, J. (1999). *Too scared to learn: Women, violence and education*. Toronto, ON: 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). Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), 667-696.
- Kennedy, B. (2003). *A Spring 2003 Snapshot : the current status of prior learning assessment (PLAR) in Canada's public postsecondary institutions. Part I*. Ottawa : Canadian Association for Prior Learning Assessment (CAPLA).
- Knowles, M.S., Holton, E.F. et Swanson, R.A. (1998). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. Texas: Gulf Publishing.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. N. J.: Prentice-Hall.
- Kolb, D.A., Boyetzi, R.E. et Mainemelis, C. (2000). Experiential Learning Theory : Previous Research and New Directions. In R.J. Sternberg et L.F. Zhang (Eds.), *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles*. N. J.: Lawrence Erlbaum.
- 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 : Presses de l'Un. Laval.
- Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, QC: Guérin.
- Livingstone, D. W. (2001). *Adult's Informal Learning: definitions, findings, gaps, and future research* (working paper # 21-2001). Toronto, ON: Ontario Institute of Studies in Education, University of Toronto.

- Livingstone, D. W., Raykov, M. et Turner, C. (2005). *Canadian Adults Interest in Prior Learning Assessment and Recognition: A 2004 National Survey*. Toronto, ON: Ontario Institute of Studies in Education, University of Toronto.
- Long, E. et Middleton, S. (2001). *Patterns of participation in Canadian literacy and upgrading programs: Results of a national follow-up study*. Toronto, ON: ABC Canada.
- Long, E. et Taylor, L. (2002). *Non-participation in literacy and upgrading programs: A national study. Stage One: Interviews from across Canada*. Toronto, ON : 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.
- Michalko, M. (1991). *Thinkertoys. A Handbook for Business Creativity for the 90s*. Berkeley, CA : Ten Speed Press.
- Mucchielli, A. (2002). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : 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 no 13). Ottawa : 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 : 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.
- Projet de loi C- : Loi visant à établir une politique nationale d'alphabétisation. Ottawa : Chambre des communes du Canada (2006).
- Pruneau, D., Utzschneider, A. et Langis, M. (2008). The decision-making process of students involved in a sustainable residential development project. In *Proceedings of the 2nd International Sustainability Conference, Basel, Suisse, Août* (CD-Rom).
- Reswick, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*. 5(2). 243-263.
- Rootman, I. et Gordon-El-Bihbety, D. (2008). *Vision d'une culture de la santé au Canada. Rapport du Groupe d'experts sur la littératie en matière de santé*. Ottawa : Association canadienne de santé publique.
- 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 89-603-XWF). Ottawa : Ministère de l'industrie, Paris : OCDE

- 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 and Everyday Life*. Cambridge et New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J., Kaufman, J.(1998). Human abilities. *Annual Review of Psychology*, 49, 479-502.
- 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.
- Taylor, Maurice (2006). Informal adult learning and everyday literacy practices. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(6), 500-509.
- Torf, 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.
- Tusting, K. et Barton, D. (2006). *Models of Adult Learning : a review of literature*. Leicester, UK : The National Institute of Adult Continuing Education.
- Usher, R., Bryant, I. et Johnson, R. (2002). Self and experience in adult learning, In R. Harrison, F. Reeve, A., Hanson et J. Clarke (Eds). *Supporting Lifelong Learning*. 78-90. London : Routledge-Falmer/Open University.

Présentation des résultats du projet :

- Pruneau, D. & Vautour, C. (2008). Educating and communicating about climate change. *International Education for Sustainable Development Conference*. Winnipeg, Novembre 2008.
- Pruneau, D. et Vautour, C. (2008). Pouvoir d'agir et résolution d'un problème environnemental chez des adultes non diplômés. *Colloque annuel du Centre du savoir sur l'apprentissage des adultes (CSAAD) du Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA)*. Saint John's, Terre-Neuve, juin 2008.