

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
VANESSA HUARD

AIDER LES ADULTES EN ALPHABÉTISATION POPULAIRE À
DÉVELOPPER LEURS COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE : APPORTS ET
LIMITES DE L'ORAL RÉFLEXIF DANS LA COCONSTRUCTION DU SENS
EN LECTURE

JANVIER 2025

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

***« Promouvoir l’alphabétisation pour des sociétés
plus pacifiques, plus justes et plus durables »***

***« Les personnes qui n’ont pas un niveau minimum de compétences en lecture et en
écriture risquent d’être exclues d’un certain nombre d’opportunités dans leur vie. En
plus d’être un élément essentiel de l’apprentissage tout au long de la vie,
l’alphabétisation est, avant tout, un droit humain fondamental. »***

Ulrike Hanemann

REMERCIEMENTS

Quelle fierté de présenter enfin ce projet de recherche! Mes études ont été menées parallèlement à mon travail d'enseignante auprès des adultes en alphabétisation populaire, ce qui m'a permis non seulement d'ancrer ma démarche sur le terrain, mais aussi de m'épanouir sur le plan professionnel.

C'est pourquoi je tiens d'abord à remercier l'équipe et les adultes en alphabétisation populaire du Centre d'organisation mauricien de services et d'éducation populaire (COMSEP), l'organisme partenaire de cette recherche et mon milieu de vie depuis près de 10 ans. Un merci particulier à madame Sylvie Tardif, coordonnatrice de l'organisme, qui m'a autorisée à mener ce projet de recherche. Merci pour la confiance que tu as en moi! Je me sens privilégiée.

Je souhaite également exprimer ma reconnaissance à mon équipe de direction de recherche, soit Christian Dumais (directeur) et Nadia Rousseau (codirectrice), pour le soutien et les précieux conseils apportés tout au long de ma démarche. Merci de m'avoir partagé votre expertise respective au fil de nos discussions. Mon projet de départ a ainsi pu évoluer et prendre cet agréable tournant. Vous m'avez aidée à me dépasser ainsi qu'à produire un travail rigoureux sur un sujet qui me passionne. Qui

plus est, sincères remerciements pour votre empathie, votre bienveillance et votre patience par rapport aux particularités de ma situation familiale.

À titre plus personnel, je ne saurais passer sous silence l'aide de mon conjoint, des membres de ma famille élargie et de mon accompagnante du service des Relevailles du Centre Ressources Naissance qui m'ont soutenue à travers les épreuves, mais aussi les grands bonheurs survenus durant mes années d'études à la maîtrise en éducation (concentration orthopédagogie), me donnant ainsi le courage de persévérer et d'avoir l'espoir de mener à terme ce projet. Aussi, un grand merci à toute l'équipe de la halte-garderie Le P'tit Bacc de l'AGE UQTR pour avoir accepté ma demande en fin de parcours. En prenant soin de mon fils plusieurs jours par semaine, vous m'avez offert plusieurs moments de répit ainsi que du temps de qualité pour me concentrer et me consacrer à la rédaction de cet essai. Finalement, je tiens à remercier chaleureusement l'Ensemble vocal de l'UQTR, duquel je suis membre de cœur (et de chœur 😊) depuis de nombreuses années, pour son ouverture à faciliter ma participation avec bébé pour une session et un horaire allégé pour les suivantes afin que je puisse concilier travail, famille, études et loisirs tout en me rendant jusqu'à la ligne d'arrivée.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	3
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 De faibles niveaux de compétence en littératie chez les adultes	3
1.2 Un plus grand état de vulnérabilité chez les adultes faibles lecteurs.....	7
1.3 Peu de recherches à propos des compétences en littératie chez les adultes en alphabétisation populaire	9
1.4 Une perception négative de l'école et un rapport tendu à l'écrit.....	11
1.5 Des difficultés de compréhension dissimulées	12
1.6 Des difficultés dans la construction du sens et la réflexion soutenue.....	13
1.7 L'oral réflexif : peu exploité pour développer les compétences en littératie	14
1.8 Le problème et la question principale de la recherche	15
1.9 La pertinence orthopédagogique.....	19
CHAPITRE II	23
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	23
2.1 L'alphabétisation populaire	23
2.1.1 L'éducation populaire	23
2.1.2 L'alphabétisation populaire	24
2.1.3 La force du groupe en alphabétisation populaire.....	25
2.1.4 Le sens en alphabétisation populaire	27
2.1.5 L'oral en alphabétisation populaire	29
2.1.6 La clientèle des groupes d'alphabétisation populaire	29
2.1.7 Le développement des compétences en littératie en alpha pop	32
2.2 La littératie.....	33
2.2.1 Un concept polysémique en constante évolution.....	33
2.2.2 Un concept englobant qui dépasse les habiletés à lire et à écrire	34
2.2.3 Une connotation positive et des valeurs ajoutées	35
2.2.4 Le volet oral de la littératie	36
2.2.5 Une conception de la littératie orientée autour de la notion de sens.....	38

2.2.6	La construction des savoirs.....	38
2.2.7	La réflexivité et le développement de la pensée	40
2.3	L'oral réflexif.....	41
2.3.1	Un oral pour apprendre	41
2.3.2	Un oral à caractère spontané.....	42
2.3.3	Les avantages de l'oral réflexif.....	43
2.3.4	Le rôle de l'enseignant pour mener à bien un oral réflexif de qualité	44
2.3.5	La réflexivité et la distanciation.....	48
2.3.6	La construction de nouvelles significations.....	49
2.4	La coconstruction du sens en lecture	50
2.4.1	Le sens	50
2.4.2	La construction du sens.....	50
2.4.3	La coconstruction du sens.....	56
2.5	La question spécifique et les objectifs de la recherche.....	58
CHAPITRE III		60
MÉTHODOLOGIE.....		60
3.1	Le type de recherche.....	60
3.2	Le contexte et le déroulement de la recherche.....	61
3.2.1	La période de recrutement et de présentation du projet.....	61
3.2.2	Les ateliers de groupe	62
3.2.3	Les entretiens individuels	63
3.2.4	La présentation des résultats de la recherche.....	64
3.3	Les personnes participantes	64
3.4	La collecte des données	67
3.4.1	Le corpus des textes choisis.....	68
3.5	L'analyse des données	73
3.6	Les considérations éthiques de la recherche	75
CHAPITRE IV		77
RÉSULTATS		77
4.1	Quelques observations liées à la démarche empruntée aidant à la compréhension et à la contextualisation des résultats obtenus	78
4.1.1	Les observations par rapport à la période de lecture individuelle	78
4.1.2	Les observations par rapport à la période de discussion sans interventions ...	79

4.2	Les résultats liés au premier objectif de notre recherche.....	84
4.2.1	Les interventions aidantes pour la coconstruction du sens en lecture	85
4.2.2	Les interventions n'ayant pas pu aider à la coconstruction du sens	96
4.3	Les résultats liés au deuxième objectif de notre recherche.....	101
4.3.1	Les apports de l'oral réflexif dans la coconstruction du sens en lecture	101
4.3.2	Les apports personnels et sociaux de l'oral réflexif	107
4.3.3	Les limites de l'oral réflexif pour la coconstruction du sens en lecture	110
4.3.4	Les recommandations explicites et implicites des personnes participantes .	115
4.4	Nos recommandations complémentaires	120
CHAPITRE V		125
DISCUSSION		125
5.1	L'analyse critique des objectifs	125
5.2	Analyse critique de la démarche empruntée.....	127
5.3	Analyse critique de la pertinence orthopédagogique.....	129
5.4	Analyse critique des retombées du projet sur le développement professionnel de l'auteure	132
CONCLUSION		136
RÉFÉRENCES.....		141
APPENDICE A.....		166
Une grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif sans sa classe (Plessis-Bélair, 2008b, p. 178-180)		166
APPENDICE B.....		170
la grille de synthèse des stratégies pour construire le sens (camef, 2004).....		170
APPENDICE c.....		171
les textes soumis aux personnes participantes		171
APPENDICE D.....		194
les canevas de questionnement des textes		194
APPENDICE e.....		203
les canevas pour les entretiens individuels.....		203

LISTE DES FIGURES

Figure 1. La coconstruction dans les groupes d’alphabétisation populaire (Bonner et al., 2017, p. 60)

Figure 2. Les quatre dimensions de la lecture (Bessette et al., 2011, p. 10)

Figure 3. La complémentarité de la compréhension et de l’interprétation (Falardeau, 2003, p. 689)

Figure 4. Les parcours de compréhension (Huard, 2024, adapté de Lecocq, 2006)

Figure 5. Les trois sphères de la lecture selon le modèle de Provencher (2023) adapté de Montésinos-Gelet (2016, 2019) (Provencher, 2023, p. 4)

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Un aperçu des trois enquêtes internationales sur la littératie des adultes
(Huard, 2024 inspiré de CDEACF, 2013)

Tableau 2. Les niveaux de littératie (Fondation pour l’alphabétisation, 2021)

Tableau 3. Les 10 valeurs ajoutées de la notion de littératie selon les chercheurs
francophones (Hébert et Lépine, 2012, p. 94)

Tableau 4. Les cinq capteurs de sens (Gear, 2011, p. 15)

Tableau 5. La participation aux ateliers de groupe

Tableau 6. Les réponses de certaines personnes participantes à la question « Qu’as-tu
à dire à propos de tes compétences en compréhension de textes? »

Tableau 7. Le résumé des caractéristiques des textes présentés

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ADOQ : Association des orthopédagogues du Québec

AIA : Année internationale de l'Alphabétisation

CCA : Conseil canadien sur l'apprentissage

CDEACF : Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine

COMSEP : Centre d'organisation mauricien de services et d'éducation populaire

CSE : Conseil supérieur de l'Éducation

DES : Diplôme d'études secondaires

EDA : Éducation des adultes

EIAA/IALS : Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (*International adult literacy survey*)

EIACA/ELCA/ALL : Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes / Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (*Adult literacy and lifeskills survey*)

E.-O. : Enseignante-orthopédagogue

EPA : Éducation populaire autonome

FBC : Formation de base commune

FGA : Formation générale des adultes

MCCQ : ministère de la Culture et des Communications du Québec

MEA : ministère de l'Éducation de l'Alberta

MEES : ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEPACQ : Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec

MSS : ministère de la Solidarité sociale

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

PEICA/PIAAC : Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (*Programme for the international assessment of adult competencies*)

RGPAQ : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec

UNESCO : Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture
(*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*)

RÉSUMÉ

Cette recherche s'intéresse aux apports et aux limites de l'oral réflexif dans la coconstruction du sens en lecture chez les adultes en alphabétisation populaire dans le but d'aider ceux-ci à développer leurs compétences en littératie. En effet, malgré la scolarisation obligatoire au Québec depuis les années 40, cette clientèle de l'éducation des adultes, dont on entend rarement parler, présente souvent des difficultés de compréhension importantes et se classe majoritairement aux niveaux de compétence en littératie les plus faibles. En outre, ces adultes font généralement face à l'exclusion sociale et leur situation précaire les rend plus vulnérables. Le cadre de référence de cet essai décrit les concepts de l'alphabétisation populaire, de la littératie, de l'oral réflexif et de la coconstruction du sens en lecture. Notre projet a été orienté vers l'évaluation des facteurs d'influence (facilitateurs et obstacles) présents dans l'environnement pédagogique et d'animation pouvant contribuer ou nuire à la progression optimale en lecture de ces adultes. Ainsi, des ateliers de groupe et des entretiens individuels ont été réalisés avec 16 adultes en alphabétisation populaire. Nos résultats ont notamment permis de révéler que le sentiment de compétence des personnes participantes était le facteur le plus déterminant tant pour prendre la parole dans les discussions que pour s'investir plus en profondeur dans l'analyse des textes à l'étude. Ainsi, la période de discussion sur les textes avec interventions de l'enseignante-orthopédagogue (E.-O.) pour mener un oral réflexif était souvent perçue comme un moment privilégié pour obtenir de l'aide et des explications afin de mieux comprendre les textes qu'elles avaient à lire. C'était aussi, pour la majorité des personnes participantes, l'occasion de se poser davantage de questions et de porter une plus grande attention au contenu des textes afin d'avoir plus d'idées pour les comprendre. À la suite de l'analyse des verbatims de l'ensemble des activités de la recherche nous avons émis des recommandations d'interventions à mettre en place pour favoriser la coconstruction du sens en lecture par l'entremise de l'oral réflexif chez les adultes en alphabétisation populaire dans un esprit d'éducation inclusive.

INTRODUCTION

Notre projet de recherche est inspiré de notre expérience comme enseignante à l'éducation des adultes, dont une dizaine d'années auprès d'une clientèle majoritairement plus âgée qui décide de participer à des ateliers d'alphabétisation populaire pour briser l'isolement et continuer d'apprendre. Comme ils le mentionnent eux-mêmes, ces adultes présentent souvent des difficultés importantes en lecture et en écriture qui les limitent dans leur fonctionnement au quotidien et qui restreignent leur autonomie de même que leur participation à la vie citoyenne.

Étant donné que la prise de parole et le groupe occupent une place centrale en éducation populaire, nous nous sommes interrogée au sujet de ce que l'oral réflexif pourrait apporter à la compréhension en lecture. Comme enseignante-orthopédagogue, nous étions préoccupée par le fait qu'il nous était fréquemment impossible d'apprécier la réelle compréhension des textes lus par les adultes en alphabétisation populaire en nous fiant uniquement à leurs réponses écrites. En effet, celles-ci étaient souvent peu élaborées et/ou paraissaient décousues en raison des difficultés ci-haut mentionnées.

Différentes motivations professionnelles sont sous-jacentes à la réalisation de notre essai. Tout d'abord, nous souhaitons tenter de mieux comprendre ce qui caractérise les difficultés en compréhension en lecture présentées par une grande

majorité d'adultes en alphabétisation populaire. Dans un deuxième temps, nous voulions évaluer nos propres pratiques comme enseignante-orthopédagogue afin de mieux identifier ce qui fait obstacle à la compréhension en lecture dans nos ateliers, mais aussi ce qui peut faciliter celle-ci. Nous avons également envie de donner la parole aux personnes participantes dans le but de connaître leurs besoins au sujet de la compréhension en lecture et de les impliquer activement. En dernier lieu, nous avons le désir d'être à même de proposer des recommandations dans notre milieu afin de contribuer à atténuer les obstacles à la compréhension en lecture chez les adultes en alphabétisation populaire afin qu'ils puissent progresser au meilleur de leurs capacités.

Cet essai est divisé en cinq chapitres. Le **chapitre I** fait état de la problématique en lien avec les faibles niveaux de compétence en littératie présentés par de nombreux adultes, dont les adultes participant à des ateliers d'alphabétisation populaire. Le **chapitre II** présente notre cadre de référence en décrivant les concepts suivants : l'alphabétisation populaire, la littératie, l'oral réflexif et la coconstruction du sens en lecture. À la fin de ce chapitre, les objectifs de recherche sont également présentés. Le **chapitre III** décrit la méthodologie de notre recherche, incluant le déroulement des ateliers de groupe et des entretiens individuels que nous avons menés. Le **chapitre IV** révèle les résultats que nous avons obtenus et notre analyse de ceux-ci. Le **chapitre V** est une discussion qui expose notre analyse critique de nos objectifs, de notre démarche, de la pertinence orthopédagogique de notre projet et des retombées sur notre développement professionnel.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, il sera question des faibles niveaux de compétence en littératie chez les adultes ainsi que du plus grand état de vulnérabilité chez les adultes faibles lecteurs. De plus, nous nous pencherons sur le fait que peu de recherches se sont intéressées aux compétences en littératie des adultes participant à des ateliers d’alphabétisation populaire. Nous aborderons également la perception négative de l’école et le rapport tendu à l’écrit, les difficultés de compréhension dissimulées de même que les difficultés dans la construction du sens et la réflexion soutenue. Puis, nous mettrons en lumière le fait que l’oral réflexif est encore peu exploité pour développer les compétences en littératie. Enfin, nous présenterons notre problème de recherche et notre question principale de même que la pertinence orthopédagogique.

1.1 De faibles niveaux de compétence en littératie chez les adultes

Au XXI^e siècle, l’information textuelle, qu’elle soit imprimée ou numérique, est omniprésente (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2014). Il est donc essentiel pour les adultes d’acquérir une plus grande compétence à lire, à comprendre et à interpréter toute forme d’information ainsi qu’à y répondre (OCDE, 2014). C’est pourquoi, à ce jour, trois enquêtes internationales ont étudié les compétences en littératie des adultes (voir le tableau 1).

Tableau 1 : Un aperçu des trois enquêtes internationales sur la littératie des adultes (Huard, 2024 inspiré de CDEACF, 2013)

Acronymes	Années	Nom en français	Nom en anglais
EIAA / IALS	1994-1998	Enquête internationale sur l' alphabétisation des adultes	I nternational A dult L iteracy S urvey
ELCA / ALL EIACA / (composante canadienne de l'ELCA)	2003	Enquête sur la littératie et les compétences des adultes Enquête internationale sur l' alphabétisation et les compétences des adultes	A dult L iteracy and L ifeskills S urvey
PEICA / PIAAC	2013	P rogramme pour l' évaluation internationale des compétences des adultes	P rogramme for the I nternational A ssessment of A dult C ompetencies

En 2013, le Conseil supérieur de l'Éducation (CSE) affirme que, pour fonctionner aisément dans la société actuelle, soit le fait de pouvoir exercer pleinement ses rôles sociaux, de savoir s'adapter et d'être à même d'actualiser son potentiel, un niveau 3 de compétence en littératie (voir le tableau 2) est souhaitable. De plus, le CSE (2013, p. 136) recommande que le maintien et le rehaussement des compétences des adultes ayant un faible niveau de littératie devienne une « priorité nationale ».

Tableau 2 : Les niveaux de littératie (Fondation pour l’alphabétisation, 2021)

0	Connaître le vocabulaire de base.
1	Comprendre des textes courts présentant une seule information.
2	Faire le lien entre le texte et l’information, dans un texte avec deux informations ou plus.
3	Lire des textes denses ou longs nécessitant d’interpréter et de donner du sens aux informations.
4	Évaluer des textes longs et complexes exigeant des connaissances préalables.
5	Savoir intégrer, évaluer, synthétiser plusieurs textes et leurs subtilités. Nécessite des connaissances préalables spécialisées et la compréhension de la logique et des concepts.

Les résultats du Programme d’évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA), réalisé par l’OCDE (2013), ont fait ressortir d’importantes lacunes, notamment en matière de littératie. Environ 166 000 adultes âgés de 16 à 65 ans¹ dans 24 pays et entités sous-nationales ont participé à cette vaste étude. Depuis, plusieurs chercheurs s’y réfèrent (OCDE, 2013) et mettent en évidence différentes précisions.

Ainsi, Dignard (2015) constate ceci :

Moins d’une personne sur deux au Québec est susceptible de démontrer la maîtrise de compétences en littératie qui feront en sorte qu’elle sera capable de lire sans difficulté et qu’elle sera incitée à le faire pour apprendre, comprendre, faire ou agir en toute autonomie (section *Les trois grands constats du PEICA et les politiques publiques*).

En 2016, Jalbert souligne que le Québec fait partie des provinces et des territoires du Canada qui performant le moins bien en littératie. Plus précisément, en 2017, le

¹ Au Québec, il est à noter que la Loi sur l’instruction publique fixe l’âge minimum d’admission à la formation générale des adultes (secondaire) à 16 ans (Légis Québec, 2020). C’est pourquoi plusieurs statistiques concernant les adultes incluent également les personnes âgées de 16 ans et plus.

ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) attire l'attention sur le fait que 47 % des adultes québécois se classent aux niveaux 3 à 5 de compétence en littératie, révélant par le fait même que 53 % présentent de faibles compétences. En 2018, Brossard et al. mettent l'accent sur le fait qu'un peu plus d'un million d'adultes québécois de 16 à 65 ans se classent aux niveaux 1 de littératie ou inférieur à 1 et que 1,8 million d'adultes de cette même catégorie d'âge se classent au niveau 2. En 2019, Nanhou et Desrosiers insistent plutôt sur le fait que, parmi les adultes de 18 à 65 ans² du Québec sans diplôme d'études secondaires, seulement 10 % affichent un niveau 3 ou plus en littératie, confirmant ainsi que 90 % présentent des compétences d'un niveau inférieur. En somme, comme relèvent Brossard et al. (2018), bon nombre d'adultes québécois éprouvent des difficultés à utiliser l'écrit au quotidien.

Selon le MEES (2017, p. 14), l'analphabetisme constitue un défi auquel les sociétés doivent porter attention, car au rythme où elles évoluent, cela a « pour effet de rehausser continuellement le niveau de compétences qu'une personne doit posséder pour être pleinement autonome et fonctionnelle ». C'est pourquoi, la nouvelle Politique de la réussite éducative (MEES, 2017, p. 23) « inclut aussi, dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, l'acquisition et le maintien des compétences des adultes [...] ». Comme le souligne Tremblay (2022), ce qui constitue un enjeu, ce n'est

² Même si l'Évaluation des compétences des adultes concernait les personnes de 16 à 65 ans, Nanhou et Desrosiers (2019) font référence aux adultes de 18 à 65 ans pour cette statistique.

pas tant d'acquérir certaines compétences, mais plutôt de les conserver. Pour Meilleur (2020, p. 75), ce qu'il faut retenir de la réalité des individus présentant un faible niveau de compétences de base, c'est qu'« il ne s'agit plus de personnes analphabètes³, mais bien de personnes possédant un niveau de compétences en littératie qui les empêchent de bien fonctionner dans la société ».

1.2 Un plus grand état de vulnérabilité chez les adultes faibles lecteurs

En 2008, le Conseil canadien sur l'apprentissage ([CCA], p. 3) affirme que les adultes âgés de 16 à 65 ans qui se consacrent quotidiennement à la lecture (livres, journaux, contenu de sites Web, courriels, etc.) « peuvent atteindre des niveaux de 38 % plus élevés que la moyenne ». Cependant, nombreux sont ceux qui sont confrontés à des limites liées à leur manque d'outils pour apprendre de façon continue et faire face à des situations plus complexes (CSE, 2016). Les adultes « ayant un niveau insuffisant de compétence en littératie, [soit ceux] qui ont un faible niveau de compétence dans la compréhension et le traitement de l'information écrite » (CSE, 2013, p. 6) sont particulièrement vulnérables aux changements de contextes liés à leurs conditions de vie (Racine et al., 2008). Ceux-ci sont plus à risque d'exclusion sociale et économique ainsi que de rencontrer des difficultés d'intégration sur les plans culturel et politique (Jalbert, 2016; Brossard et al. 2018). D'après les résultats obtenus par l'OCDE (2013), les adultes plus âgés affichent généralement des compétences en

³ Des personnes qui n'ont pas appris à lire ni à écrire

littératie inférieures à celles des plus jeunes et on observe régulièrement une diminution des compétences une fois la trentaine passée. En 2019, l'Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture ([UNESCO], section *Annexe 1*, p. 1) estime que les rudiments de la lecture et de l'écriture ne sont pas maîtrisés par 750 millions de personnes dans le monde mais, surtout, affirme que « cette estimation serait encore considérablement augmentée si l'on y ajoutait le nombre de personnes qui ne possèdent pas les compétences nécessaires [...] pour tenir un rôle actif dans la société ». Les faibles compétences en littératie freinent également le plein épanouissement des individus (Jalbert, 2016). Elles limitent notamment l'accès à de nombreux services de base de même qu'à des emplois bien rémunérés et sont associées à une plus faible estime de soi, à une plus grande méfiance envers autrui ainsi qu'à de possibles effets néfastes sur la santé (Brossard et al., 2018; OCDE, 2013). Concernant ce dernier aspect, Moreau, Savriama et Major (2013, p. 104) soulignent le fait que, « les citoyens ayant un faible niveau de littératie en santé⁴ sont plus de deux fois et demie plus susceptibles d'être dans un état de santé moyen ou mauvais que ceux ayant un niveau de littératie plus élevé ». Or, selon l'Institut national de la santé publique du Québec (INSPQ, 2024), « au Québec, plus de 60% des adultes n'ont pas un degré de littératie suffisant leur permettant de prendre soin adéquatement de leur santé et ce pourcentage serait plus important chez les personnes âgées ». En outre, les adultes

⁴ « La mesure dans laquelle une personne est capable d'obtenir, de traiter et de comprendre l'information de base sur la santé et les services dont elle a besoin pour prendre des décisions éclairées sur sa santé » (Healthy People (2010) cité par le CCA (2007, p. 11)).

faibles lecteurs présentent un risque accru de marginalisation et de maintien dans une situation précaire (Leroux et Lajeunesse, 2007; CSE, 2013). La pauvreté et les faibles compétences en littératie sont étroitement liées malgré le fait qu'il n'existe pas de rapport de cause à effet entre elles (CSE, 2013). Par exemple, parmi les prestataires de l'aide sociale, on trouve un nombre important d'adultes sans diplôme d'études secondaires (DES) (CSE, 2013). Au Québec, le DES est généralement présenté comme « la norme sociale de référence en ce qui a trait à la formation de base à posséder pour être en mesure de fonctionner dans la société et d'assumer son rôle de citoyenne ou de citoyen » (CSE, 2016, p. 25). Toutefois, comme le niveau de compétence à posséder pour être tout à fait autonome et fonctionnel est continuellement rehaussé (MEES, 2017), la formation formelle⁵ n'est pas nécessairement adaptée pour répondre adéquatement à tous les besoins éducatifs (CSE, 2016).

1.3 Peu de recherches à propos des compétences en littératie chez les adultes en alphabétisation populaire

Chaque année, l'éducation populaire interpelle des milliers de personnes qui ne peuvent ou ne veulent pas emprunter les voies de la formation formelle, dont les objectifs sont généralement liés au rôle de travailleur et à l'obtention d'un diplôme (CSE, 2013, 2016). En effet, tel que mis en évidence par Latendresse (2013), plusieurs

⁵ La formation formelle fait référence à « des activités organisées dans un cadre scolaire, [...] structurées par un curriculum et [menant] à un diplôme reconnu par la société ». Elle englobe non seulement la scolarité de base obligatoire, mais aussi les études poursuivies à l'âge adulte à cette fin (CSE, 2013, p. 42).

personnes désirent s’alphabétiser pour de multiples autres raisons, comme être plus autonomes, être fières d’elles-mêmes, briser leur isolement ou encore être à même de défendre leurs droits. Malgré cet apport pour la société, le CSE (2016, p. 20) met en lumière le fait que la contribution de l’éducation populaire est « actuellement peu prise en considération par les politiques éducatives » et souligne que, dans les publications gouvernementales, il faut remonter au début des années 2000 pour trouver les dernières mentions au sujet de celle-ci. Du côté des écrits scientifiques, mise à part la recherche-action menée par Desmarais et al. (2003), comme le fait remarquer Nazon (2007), très peu d’études ont jeté un éclairage au sujet du parcours éducatif et des expériences des personnes analphabètes. Certes, certaines études comme celle de Villemagne et al. (2016) permettent de jeter un regard sur le point de vue d’adultes inscrits à la formation de base commune (FBC) de l’éducation des adultes (EDA), c’est-à-dire en alphabétisation, au présecondaire et aux deux premières années du secondaire. Cependant, notre recension n’a pas permis de trouver de travaux plus récents orientés spécifiquement vers les ateliers d’alphabétisation offerts par les organismes d’éducation populaire. Dans le même ordre d’idées, Moreau (2009) mentionne que les connaissances sont rares au sujet de la réalité et des besoins des adultes de plus de 20 ans qui participent à des ateliers d’alphabétisation populaire. Alors que la fréquentation scolaire est obligatoire depuis 1943 au Québec, Moreau (2009) constate tout de même que plusieurs adultes en alphabétisation populaire verbalisent le fait que leurs difficultés en lecture et en écriture les empêchent d’accomplir seuls l’ensemble des tâches quotidiennes.

1.4 Une perception négative de l'école et un rapport tendu à l'écrit

Aux dires de Moreau (2009), la plupart des adultes participant à des ateliers d'alphabétisation populaire ont une perception négative de l'école et la voient comme une source d'échec et de frustration. Une majorité de nouvelles personnes participantes qui se présentent dans un organisme d'éducation populaire éprouvent des difficultés similaires, telles qu'une piètre estime personnelle, peu d'habiletés interactionnelles et sociales, un faible niveau d'alphabétisation, sans compter le fait qu'elles semblent être marquées par leur cheminement dans les classes spécialisées⁶ (Desmarais et al., 2005). Dans bien des cas, ceci a eu pour résultat de ralentir le développement des compétences en lecture, en écriture et en oral, voire d'en créer le blocage (Desmarais et al., 2003; Nazon, 2007). Pour les adultes faibles lecteurs, le rapport à l'écrit, entendu comme « le résultat [...] de la rencontre entre un acteur social et l'écrit, [qui] évolue [...] au gré des expériences et des interactions » (CSE, 2013, p. 35), peut être traversé par des tensions (CSE, 2013) en raison d'importantes entraves dans le passé scolaire ou la vie personnelle. Nombreux sont ceux qui expriment un désintérêt et restreignent l'écrit à un usage fonctionnel (Nazon, 2007).

⁶ Au Québec, une classe spécialisée est une « classe destinée à des élèves qui, en raison de certaines caractéristiques, sont regroupés afin de recevoir un enseignement plus adapté à leurs capacités ou à leurs besoins particuliers » (Centre de services scolaire des Portages-de-l'Outaouais [CSSPO], 2022, p. 4).

1.5 Des difficultés de compréhension dissimulées

D'après Falardeau et al. (2014), les recherches francophones sur les processus de lecture et les difficultés de compréhension ciblent surtout les jeunes lecteurs. Pour les personnes « qui ne lisent pas bien » (Petch et al., 2004, p. 4), trouver, comprendre et utiliser l'information, même si elle est disponible, s'avère particulièrement difficile (Petch et al., 2004; Racine et al., 2008; Normand et Benoit, 2012). En effet, leur principal obstacle est leur capacité à comprendre ce qu'elles lisent (Brossard et al., 2018). Selon Turcotte (2022, p. 163), « une personne peut lire un texte à voix haute avec exactitude ou encore le mémoriser sans toutefois le comprendre ». Brossard et al. (2018) sont d'avis qu'une grande majorité d'adultes présentent une limitation sur le plan des connaissances générales nécessaires pour bien saisir l'information qui leur est adressée en présence d'environnements écrits complexes. Ce faisant, ils sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés à comprendre des documents médicaux, financiers, fiscaux ou d'assurance ainsi que des documents provenant des instances policières, juridiques ou d'autres organisations (CSE, 2013; Jalbert, 2016; Brossard et al., 2018). En effet, pour des milliers d'adultes, la lecture de ces documents « requiert un niveau de compétence trop élevé » (CSE, 2013, p. 85). Les adultes en alphabétisation populaire n'ont pas tendance à exprimer leur incompréhension (consigne, mots employés, etc.), car cela leur arrive trop souvent et ils ont honte ou éprouvent un sentiment d'inégalité. (Filion, 2005; Bergeron, 2013). Ce faisant, ils tentent généralement de dissimuler leurs difficultés en évitant les situations où ils doivent lire et écrire (Bergeron, 2013).

1.6 Des difficultés dans la construction du sens et la réflexion soutenue

L'autonomie des personnes qui se classent aux niveau 1 et inférieur à 1 de compétence en littératie est compromise, car leurs compétences, notamment en lecture, sont trop faibles (Brossard et al., 2018). N'ayant pas ou peu appris à lire, ces personnes dépendent des autres, car elles présentent des limitations fonctionnelles et des capacités limitées pour intervenir dans le cours de leur propre vie (Brossard et al., 2018). Quant aux personnes qui se situent au niveau 2, elles peuvent lire de courts textes présentés dans des contextes familiers (Racine et al., 2008). Leur aisance à utiliser l'écrit varie considérablement selon la présence ou l'absence de conditions facilitantes dans leur environnement (Brossard et al., 2018). Comme le précisent Baril et Cameron (2013, p. 16), le niveau 2 correspond « à la compréhension de textes simples, mais sans que la personne n'arrive à décoder pleinement le sens par manque de connaissances ». Au niveau 3 de compétence en littératie, les textes sont généralement plus denses et les tâches demandent aux individus d'interpréter et d'évaluer davantage les propos (OCDE, 2013; Bélisle et al., 2019). À ce niveau, il faut notamment être en mesure de « dégager le sens de fragments de textes plus longs » (OCDE, 2013, p. 69). Or, les faibles lecteurs ont plus de difficulté à construire le sens global, à remédier à des bris de compréhension, à interpréter et à apprécier un texte qu'ils ne comprennent pas (Martel, 2003; Rauffet, 2009; Falardeau et al., 2014). De plus, selon Nazon (2007), les adultes en alphabétisation populaire manquent généralement d'outils pour faire preuve d'une réflexion soutenue.

1.7 L'oral réflexif : peu exploité pour développer les compétences en littératie

En 2013, dans son avis portant sur le maintien et le rehaussement des compétences en littératie des adultes, le CSE rappelle que lorsque le ministère de la Culture et des Communications du Québec (MCC, 1998) s'est doté de sa politique de la lecture et du livre *Le temps de lire, un art de vivre*, la dernière voie d'action visait à faire en sorte que l'expérience individuelle de la lecture devienne collective et attirante même chez les personnes pour qui elle soulève peu d'intérêt. En effet, tel que le font remarquer Aubin et al. (2003, p. 71) au sujet de l'analphabétisme, le plus grand impact de l'Année internationale de l'alphabétisation (AIA) décrétée par l'UNESCO en 1990 aura été de « faire ressortir la responsabilité sociale et collective de la société face à ce problème ». En effet, « de tare individuelle, leur problème de lecture et d'écriture est passé à phénomène social. Au départ drame personnel, il est devenu le drame de milliers et de milliers de personnes au Québec, au Canada et partout dans le monde » (Aubin et al., 2003, p. 70). Malgré cela, Bergeron (2013, p. 18) affirme que les participants en alphabétisation populaire sont nombreux à se culpabiliser en portant seuls « la responsabilité de leur problème d'analphabétisme ». D'après certains chercheurs (Bianco, 2011; Doré, 2012), l'oral exerce une influence sur la réussite en lecture. Cependant, tel que souligné par Lafontaine (2013, p. 9), « les différents chercheurs ayant défini le concept de littératie en disent peu au sujet de l'oral ». Pour Dezutter et al. (2018), les pratiques de l'écrit s'inscrivent dans un réseau d'interactions sociales dans lequel la lecture peut être un plaisir à partager. Ils affirment que « les échanges oraux autour des écrits contribuent au développement des compétences en

littératie à toutes les étapes de la vie du lecteur » (Dezutter et al., 2018, p. 8). Dans le même ordre d'idées, Latendresse (2013, p. 21) soutient que notre regard devrait se tourner vers ce que les personnes peu alphabétisées peuvent apprendre les unes des autres dans les relations qu'elles tissent au quotidien au lieu de les considérer « comme des gens démunis qu'il faut aider ». En ce sens, l'oral réflexif pourrait être une avenue à envisager avec cette clientèle. Selon Nolin et Dumais (2021, p. 28), l'oral réflexif peut être défini ainsi : « Autrement dit, il s'agit pour l'élève, de façon spontanée, de mettre en mots sa pensée et sa compréhension et de partager ces dernières avec ses pairs ou l'enseignant, dans le but de l'aider à apprendre. » Toutefois, Bergeron (2018) observe que le fait d'engager une réelle discussion qui porte à la réflexion et à la coconstruction de savoirs entre les élèves fait rarement partie des stratégies employées par les enseignants. D'après Hébert et al. (2015), bien que plusieurs aspects de l'oral réflexif soient encore méconnus, de nombreux bénéfices pourraient être retirés si son utilisation était orientée vers le développement des compétences en littératie.

1.8 Le problème et la question principale de la recherche

Comme le soulignent Brodeur et al. (2015, p. 3) dans le *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*, l'orthopédagogue se préoccupe des difficultés chez les apprenants de tous âges : « L'orthopédagogie est la profession qui a trait à l'évaluation-intervention auprès d'apprenants qui manifestent des difficultés ponctuelles ou persistantes [...] de l'enfance à l'âge adulte ». Toutefois, tel que mentionné, les recherches francophones concernant les difficultés de

compréhension en lecture ciblent surtout les jeunes lecteurs (Falardeau et al., 2014). En outre, notre problématique met en évidence le fait que moins d'un adulte québécois sur deux atteint le niveau 3 de compétence en littératie, soit celui souhaité pour bien fonctionner dans la société, particulièrement les plus âgés qui n'ont pas achevé le deuxième cycle du secondaire (CSE, 2013; OCDE, 2013; Dignard, 2015; MEES, 2017; Brossard et al., 2018; Nanhou et Desrosiers, 2019; Fondation pour l'alphabétisation, 2021). Brodeur et al. (2015, p. 24) affirment également que l'orthopédagogie vise à « assurer une action professionnelle efficace auprès d'apprenants qui sont parmi les plus vulnérables ». À ce sujet, notre problématique révèle que de possibles effets néfastes sur la santé, des risques d'exclusion sociale et économique, des freins au plein épanouissement personnel et le maintien dans une situation précaire guettent les adultes qui présentent de faibles niveaux de compétence en littératie, les rendant plus vulnérables au quotidien (Leroux et Lajeunesse, 2007; Racine et al., 2008; CSE 2013; Moreau, Savriama et Major, 2013; OCDE, 2013; Jalbert, 2016; Brossard et al., 2018; INSPQ, 2024). De plus, consciente « des contextes d'intervention de plus en plus variés », l'ADOQ (2018, p. 7), affirme que le *Référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec* « se veut plus représentatif des milieux dans lesquels s'exerce l'orthopédagogie [notamment les] organismes communautaires [...] » (ADOQ, 2018, p. 7). Or, notre problématique souligne le fait que, bien que l'éducation populaire interpelle des milliers de personnes chaque année, sa contribution est peu mise en valeur et peu d'écrits scientifiques se sont intéressés aux besoins et à la réalité des adultes en alphabétisation populaire

(Nazon, 2007; Moreau, 2009; CSE, 2013, 2016; Latendresse, 2013). Également, l'orthopédagogue doit développer sa compétence à « évaluer [...] les difficultés entravant les apprentissages, [...] plus spécifiquement la lecture, l'écriture [...] » (Brodeur et al., 2015, p. 16). Toutefois, nous nous préoccupons du fait qu'il nous est souvent impossible d'avoir accès à la réelle compréhension des textes lus par de nombreux adultes en alphabétisation populaire étant donné que plusieurs d'entre eux présentent à la fois des difficultés en lecture et en écriture qui se sont cristallisées avec le temps. En effet, tel que mis en lumière dans notre problématique, bon nombre d'entre eux ont gardé une perception négative de l'école, ont connu un ralentissement, voire un blocage dans le développement de leurs compétences en lecture et en écriture et présentent un désintérêt ou bien un rapport tendu à l'écrit (Desmarais et al., 2003; Nazon, 2007; Moreau, 2009; CSE, 2013). Qui plus est, notre problématique permet de constater qu'une grande majorité d'adultes faibles lecteurs, notamment les adultes en alphabétisation populaire, ont tendance à dissimuler leurs difficultés de compréhension, surtout en présence d'environnements écrits complexes, car l'information qui leur est adressée requiert un niveau de compétence trop élevé (Filion, 2005; Bergeron, 2013; CSE, 2013; Jalbert, 2016; Brossard et al., 2018). En outre, Brodeur et al. (2015, p. 13) considèrent que « l'orthopédagogue est également un observateur privilégié du processus d'enseignement-apprentissage dans divers contextes [...] ». Or, nous observons que les écrits semblent cibler les difficultés dans la construction du sens global et l'interprétation de textes plus longs et/ou plus denses de même que le manque d'outils pour faire preuve d'une réflexion soutenue comme

principaux obstacles pour développer un meilleur niveau de compétence en littératie (Martel, 2003; Nazon, 2007; Rauffet, 2009; OCDE, 2013; Baril et Cameron, 2013; Falardeau et al., 2024; Bélisle et al., 2019). Aussi, selon Brodeur et al. (2015, p. 24), « il est donc pertinent d'investir dans la formation en orthopédagogie, en vue de diminuer [notamment] le taux d'analphabétisme fonctionnel ». Cependant, tel que mentionné précédemment, alors que la lutte à l'analphabétisme devrait relever d'une responsabilité sociale et collective (Aubin et al., 2003), que les pratiques de l'écrit auraient avantage à s'inscrire dans un réseau d'interactions sociales faisant de la lecture un plaisir à partager (Dezutter et al., 2018) et que notre regard devrait se tourner vers ce que les personnes peu alphabétisées peuvent apprendre les unes des autres (Latendresse, 2013), encore trop d'adultes en alphabétisation populaire se sentent seuls face à leurs difficultés importantes en lecture et en écriture (Bergeron, 2013). Pourtant, notre problématique soulève le fait que même si les chercheurs ayant défini le concept de littératie ont peu traité de l'oral (Lafontaine, 2013) et que le fait d'engager une réelle discussion axée sur la réflexion et la coconstruction des savoirs soit rarement une stratégie employée en classe (Bergeron, 2018), l'oral réflexif, dont plusieurs aspects demeurent encore méconnus, pourrait contribuer positivement au développement des compétences en littératie (Hébert et al., 2015). Pour toutes ces raisons de même que désirant pouvoir « formuler des recommandations relatives aux moyens à mettre en place afin d'assurer la progression optimale » (ADOQ, 2018, p. 28) pour les adultes en alphabétisation populaire, dans la perspective du maintien et du rehaussement des compétences en littératie (CSE, 2013; MEES, 2017), nous avons choisi de nous

intéresser au rôle que pourrait jouer l’oral réflexif dans leur compréhension en lecture. Ainsi, la **question principale** qui guide notre recherche est celle-ci : « Comment aider les adultes inscrits à des ateliers d’alphabétisation populaire à développer leurs compétences en littératie par l’entremise de l’oral réflexif? »

1.9 La pertinence orthopédagogique

Pour la pratique professionnelle en orthopédagogie, cet essai permet, dans un premier temps, de « contribuer à la continuité des services » (ADOQ, 2018, p. 17). En effet, une grande majorité des personnes participantes en alphabétisation populaire sont passées par les classes spéciales/spécialisées (Desmarais et al., 2005) et/ou ont connu un cheminement scolaire difficile ayant pour effet de ralentir le développement de leurs compétences en lecture et en écriture (Desmarais et al., 2003; Desmarais et al., 2005; Nazon, 2007; CSE, 2013). Par ailleurs, étant enseignante-orthopédagogue œuvrant au sein d’un organisme d’éducation populaire, ce qui est plutôt rare, nous estimons également que notre recherche peut contribuer à mieux représenter la diversité des milieux, des contextes d’intervention et « des différentes réalités autres que celles des orthopédagogues intervenant dans les établissements scolaires au primaire » (ADOQ, 2018, p. 7). En effet, tel que mentionné dans notre problématique, peu de travaux de recherche ont étudié la réalité des adultes en alphabétisation populaire (Moreau, 2009), encore moins, à notre connaissance, en orthopédagogie à proprement dit, alors que la majorité des adultes qui s’inscrivent à des ateliers d’alphabétisation populaire présentent un niveau de compétence en littératie peu développé (Desmarais et al., 2003;

Filion, 2005; Bergeron, 2013; CSE, 2016). Concernant la relation de notre essai par rapport à la définition même de l'orthopédagogue, nous nous référons à l'étymologie du mot orthopédagogie, soit les morphèmes « ortho » et « pédagogie », référant respectivement à « droit » ou au sens figuré « correct » et aux « interventions de l'enseignant » (Petit Robert, 2010 et Legendre, 2005, dans ADOQ, 2024, section *Qu'est-ce qu'un orthopédagogue?*). Par cela, nous souhaitons tenter de convaincre le lecteur qu'il est plus important de se préoccuper du contexte d'enseignement et d'animation dans lequel s'effectuent les apprentissages en lecture que des difficultés diverses présentées par les adultes en alphabétisation populaire pour les amener à développer de meilleures compétences en littératie. En effet, étant donné le nombre imposant d'adultes se classant à de faibles niveaux de compétence en littératie non seulement au Québec, mais aussi partout dans le monde (OCDE, 2013; Dignard, 2015; Jalbert, 2016; MEES, 2017; UNESCO, 2019), notre prétention n'est pas de proposer des mesures dans une approche de rééducation (ADOQ, 2018). Il s'agit plutôt de tourner notre regard vers nos propres interventions en tant qu'enseignante-orthopédagogue auprès des adultes en alphabétisation populaire afin de pouvoir « construire ou adapter des contextes pédagogiques et didactiques favorisant la progression optimale des apprentissages » (Brodeur et al., 2014, p. 19). Ainsi, notre essai s'inscrit d'abord et avant tout dans l'axe 1 définit par Brodeur et al. (2015, p. 16), soit *Évaluation-intervention spécialisées*. Cependant, comme c'est en « s'appuyant sur des conclusions évaluatives » (ADOQ, 2024, section *Qu'est-ce qu'un orthopédagogue?*) que l'intervention orthopédagogique se déploie, nous sommes

d'avis qu'avant de pouvoir intervenir adéquatement en lecture auprès de cette clientèle particulière de l'éducation des adultes, nous devons d'abord être à même d'évaluer. Ce faisant, la compétence « 1.1 Évaluer, dans une perspective systémique, les difficultés entravant les apprentissages scolaires, plus spécifiquement la lecture [...], de même que les stratégies d'autorégulation » (Brodeur et al., 2015, p. 16-17) est celle qui est au cœur de notre recherche. Plus spécifiquement, nous nous intéressons à la composante « 1.1.2 Établir un portrait initial de la situation globale de l'apprenant; par l'analyse de l'ensemble des facteurs d'influence (obstacles et facilitateurs) et de leurs interactions [...] » (Brodeur et al., 2015, p. 16). Étant donné que l'analphabétisme doit être compris comme un problème social (Aubin et al., 2003; Bergeron, 2013; MEES, 2017), par conséquent, nous souhaitons nous intéresser aux autres dimensions que celles qui sont personnelles. En ce qui concerne l'axe 2 défini par Brodeur et al. (2015, p. 20), soit « Collaboration et soutien à l'enseignement-apprentissage », notre recherche s'inscrit surtout dans le cadre de la compétence « 2.1 Soutenir et contribuer à la prévention des difficultés », notamment par rapport à la composante « 2.1.2 Identifier les pratiques pédagogiques et didactiques favorisant la persévérance et la réussite scolaires ». Pour ce qui est de l'axe 3, soit « Éthique, culture et développement professionnel » (Brodeur et al., 2015, p. 22), notre essai s'intéresse à la compétence « 3.2 S'inscrire dans une démarche de culture et de développement professionnel », principalement à la composante « 3.2.6 Exercer son jugement critique au regard de sa propre pratique professionnelle » (Brodeur et al., 2015, p. 23). En effet, nous pensons que notre essai nous permettra mieux comprendre les effets de nos interventions sur le

maintien et/ou l'aggravation des difficultés présentées par les personnes en alphabétisation populaire ou encore sur la progression attendue des apprentissages afin de développer un meilleur niveau de compétence en littératie. En somme, nous espérons que notre essai puisse « contribuer à émettre des recommandations sur les interventions à mettre en place afin de favoriser la progression optimale et une réussite de qualité » (ADOQ, 2018, p. 22), « contribuer à l'évaluation des fragilités potentielles et à la mise en place de facteurs de protection » (ADOQ, 2018, p. 29) ainsi que « contribuer à conseiller et à informer les acteurs concernés sur les conditions optimales pour favoriser l'apprentissage des apprenants à risque ou en difficulté » (ADOQ, 2018, p. 30). De cette façon, dans la perspective du maintien et du rehaussement des compétences en littératie, nous souhaitons contribuer à offrir un contexte d'enseignement-apprentissage de la lecture plus inclusif, par l'entremise de l'oral réflexif, pour tenter de diminuer les obstacles auxquels sont confrontés de nombreux adultes de notre société lorsqu'ils ont l'impression d'être seuls face à leurs difficultés.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre présente le cadre de référence selon les quatre principaux concepts qui orientent notre essai, soit l’alphabétisation populaire, la littératie, l’oral réflexif et la coconstruction du sens en lecture.

2.1 L’alphabétisation populaire

Dans un premier temps, nous décrivons les particularités de l’alphabétisation populaire, tout en la situant dans le champ plus large de l’éducation populaire.

2.1.1 L’éducation populaire

L’éducation populaire s’inscrit dans un mouvement social de prise de conscience, de reconfiguration du monde et d’émancipation, selon une perspective collective, culturelle, réflexive et critique (Freire, 1996/2017; Maurel, 2010; Bonner et al., 2017; Dubois et al., 2020). Voici la définition du Mouvement d’éducation populaire et d’action communautaire du Québec (MEPACQ, s.d., section *Qu’est-ce que l’EPA?*) :

L’ensemble des démarches d’apprentissage et de réflexion critique par lesquelles des citoyens et citoyennes mènent collectivement des actions qui amènent une prise de conscience individuelle et collective au sujet de leurs conditions de vie ou de travail, et qui vise à court, moyen ou long terme, une transformation sociale, économique, culturelle et politique de leur milieu.

Autrement dit, l'éducation populaire encourage les individus à porter un regard différent sur leurs réalités et leurs conditions de vie, de manière à transformer celles-ci et regagner un certain pouvoir (Freire, 1996/2017; Picard et St-Cerny, 2006; Maurel, 2010). Le MEPACQ (s.d.) précise que l'adjectif « populaire » signifie que cette éducation existe par et pour le peuple et, qu'en ce sens, tout le monde peut y prendre part. Dans une perspective de complémentarité avec le réseau formel de l'éducation des adultes (EDA), l'éducation populaire contribue au continuum de l'offre de services en proposant à ces derniers des réponses éducatives variées pouvant leur permettre d'assumer l'ensemble de leurs rôles sociaux (CSE, 2016; MEES, 2017; Tremblay, 2022). En effet, comme les aspirations, les intérêts et les besoins des adultes sont multiples et évoluent dans le temps, l'éducation populaire donne accès à des démarches d'apprentissage suivant « une conception de l'éducation tout au long et au large de la vie » (CSE, 2016, p. 42).

2.1.2 L'alphabétisation populaire

Le premier principe (RGPAQ, 2004) de l'alphabétisation populaire est qu'elle « fait de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul un outil d'expression sociale, de prise de parole, de pouvoir sur sa vie et dans son milieu » (Richard, 2016, p. 21). Ainsi, en alphabétisation populaire, les apprentissages ne sont pas considérés comme une fin en soi, mais plutôt comme des outils visant l'émancipation personnelle et collective (Aubin et al., 2003; Richard, 2016; Bonner et al., 2017) de même que l'amélioration des conditions (Aubin et al., 2003; Richard, 2016) et de la qualité

(Meilleur, 2020) de vie personnes participantes. C'est principalement par sa visée de transformation sociale (Freire, 1996/2017; RGPAQ, 2004; Richard, 2016) que l'alphabétisation populaire se distingue de l'alphabétisation scolarisante (Aubin et al., 2003). En effet, l'approche de l'alphabétisation populaire considère l'analphabétisme comme un problème social qui contribue à la marginalisation, voire à l'exclusion sociale et culturelle d'une certaine partie de la population (Freire, 1996/2017; Aubin et al., 2003; RGPAQ, 2004; Tardif, 2004; Maurel, 2010; Bonner et al., 2017). Considérant que les changements sociaux relèvent d'une responsabilité collective (Arseneault, s.d.), l'alphabétisation populaire prône principalement comme valeurs la solidarité, la participation, la justice, l'égalité, la démocratie et la liberté (Arseneault, s.d.; Aubin et al., 2003; Picard et St-Cerny, 2006; Bonner et al., 2017; Richard, 2016; Meilleur, 2020).

2.1.3 La force du groupe en alphabétisation populaire

L'approche d'alphabétisation conscientisante développée dans les années 70 par Freire (1996/2017), un pédagogue brésilien, est celle qui est mise de l'avant au sein de nombreux organismes d'éducation populaire (Aubin et al., 2003; Fillion, 2006; Picard et St-Cerny, 2006; Richard, 2016). Son livre phare est sans nul doute *Pédagogie des opprimés* (1968/1974). Freire (1970 dans Dubois et al., 2020, par. 13) défendait vivement cette vision de la conscientisation : « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde ». Le travail de groupe et le processus de coconstruction occupent donc une place importante

dans les ateliers d'alphabétisation populaire (voir la figure 1). Les savoirs sont coopérativement acquis au lieu d'être inculqués et prescrits (Maurel, 2010; Bonner et al., 2017). Par l'analyse et la réflexion critiques, à travers les échanges, les individus parviennent à mieux comprendre une situation vécue et à dépasser les savoirs d'expérience (Freire, 1996/2017, Richard, 2016; Bonner et al., 2017). La section *Penser, connaître et apprendre ensemble* est au cœur du présent essai.

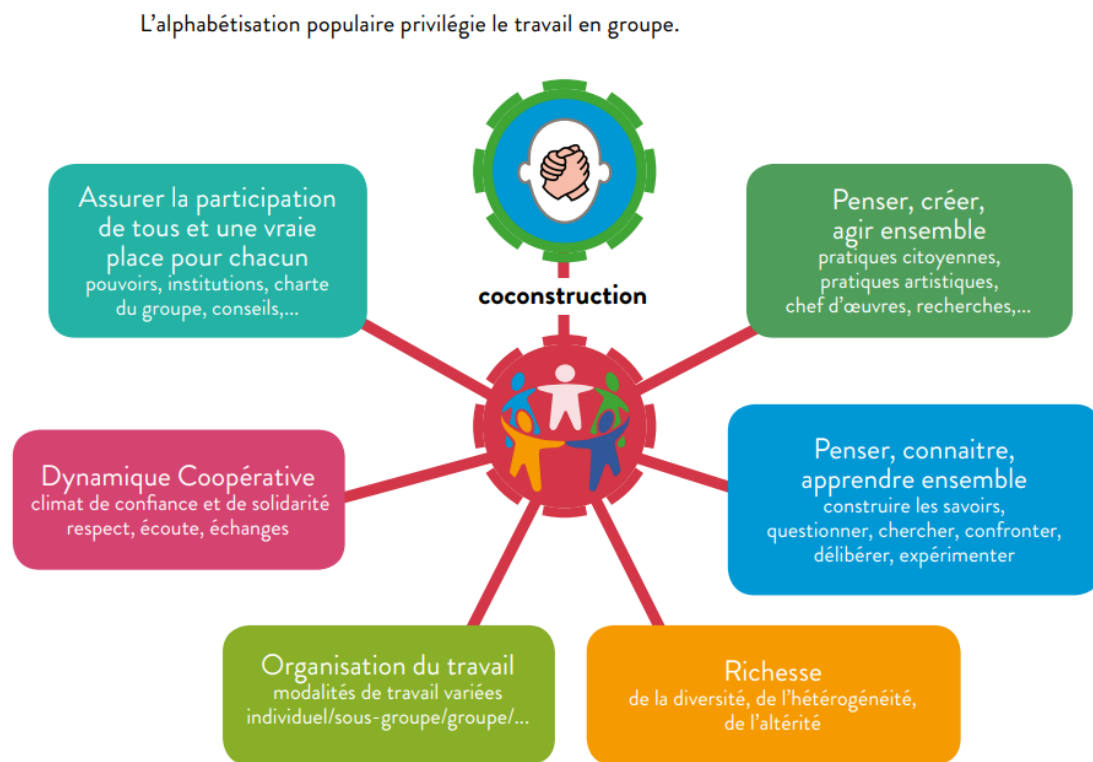


Figure 1. La coconstruction dans les groupes d'alphabétisation populaire (Bonner et al., 2017, p. 60)

En alphabétisation populaire, la participation de tous est souhaitée et encouragée (Freire, 1996/2017; Picard et St-Cerny, 2006; Richard, 2016; Bonner et al., 2017; Proulx, 2020). Les expériences de vie, les connaissances, les représentations du monde, les interrogations ainsi que les préoccupations de chacun sont prises en considération et profitent à l'ensemble du groupe (Freire, 1996/2017; Nazon, 2007; Richard, 2016; Bonner et al. 2017; Proulx, 2020). De façon égalitaire, on reconnaît une importance à chacune des personnes qui compose celui-ci (Arseneault, s.d.). Le formateur ne se positionne pas au centre du groupe, car il en fait lui-même partie (Freire, 1996/2017; Bonner et al., 2017). Il veille plutôt à accompagner celui-ci (Bonner et al., 2017), notamment en créant les possibilités pour la production ou la construction de la connaissance (Freire, 2017). C'est pourquoi les sujets abordés en alphabétisation populaire sont généralement ceux proposés par les participants eux-mêmes ou qui sont susceptibles de les toucher dans leur vie quotidienne (Fillion, 2006; Moreau, 2009; Richard, 2016; Meilleur, 2020).

2.1.4 Le sens en alphabétisation populaire

Selon Bonner et al. (2017, p. 169), le fait de partir de situations près du vécu des personnes participantes vient « soutenir la construction d'un savoir émancipateur ». Dans cette perspective, lire, au-delà du simple décodage linguistique, va de pair avec une lecture du monde dans lequel les individus évoluent (Freire, 1996/2017; Dubois, 2020). Le texte devient alors « un outil pour penser ET pour apprendre » (Fillion, 2006,

p. 11). À ce sujet, selon Richard (2016, p. 33), en alphabétisation populaire, l'approche du langage intégré, soit le fait de « situer l'apprentissage de l'écrit dès le départ dans un contexte de communication et d'action », constitue un outil de base. Dans le même ordre d'idées, Fillion (2006, p. 34) considère qu'« en abordant la lecture et l'écriture en tant qu'actes de communication, nous plaçons les participantes et les participants en situation de quête ou de production de sens ». Dans cette approche, l'oral y prend aussi toute son importance. En effet, Bonner et al. (2017, p. 109) mettent en lumière les interactions entre les compétences : « Le pouvoir-dire permet le pouvoir-écrire qui est l'ancrage du pouvoir-lire ». Par cela, Bonner et al. (2017) entendent notamment que le fait d'améliorer l'expression de sa pensée par la parole s'avère indispensable pouvoir se raconter, que cela a un effet sur l'acte d'écrire puisque les individus écrivent leur pensée à travers ce qu'ils perçoivent et ce qu'ils vivent, puis qu'ils peuvent tirer profit de leur propre expérience en lecture, puisque « [...] lire, c'est lire l'expérience des autres » (Bonner et al., 2017, p. 109). D'après Freire (1996/2017, p. 54-55), « [...] il n'y a pas de penser sans compréhension, et la compréhension, du point de vue du penser juste, n'est pas transférée mais coconstruite ». C'est pourquoi, en alphabétisation populaire, on considère que le fait d'aborder la lecture et l'écriture collectivement est un moyen essentiel et que cela permet également de développer les capacités de communication des personnes participantes (Picard et St-Cerny, 2006).

2.1.5 L'oral en alphabétisation populaire

L'alphabétisation populaire constitue en soi une démarche de prise de parole et de libération de celle-ci (Arseneault, s.d.; Aubin et al., 2003; Picard et St-Cerny, 2006; Richard, 2016; Bonner et al., 2017; Proulx, 2020). L'objectif est de favoriser les échanges entre les individus afin de leur permettre de prendre une distance critique par rapport à une préoccupation soulevée et d'en faire ressortir une dimension collective (Bonner et al., 2017). L'oral devient un outil d'expression sociale (Freire, 1996/2017), c'est-à-dire que l'on veut « prendre la parole pour agir, produire un effet, transformer quelque chose » (Bonner et al., 2017, p. 104). Cependant, pour oser prendre la parole, que ce soit pour poser des questions, partager ses opinions, exprimer un désaccord ou encore participer à un processus de confrontation d'idées, cela « implique de se considérer et d'être considéré comme un locuteur ou interlocuteur [et] d'oser penser par soi-même » (Bonner et al., 2017, p. 104). C'est pourquoi, au cœur d'une démarche d'alphabétisation populaire se trouvent le développement de la confiance en soi et de l'autonomie (Bonner et al., 2017), mais aussi le fait qu'une personne participante « se réapproprie une certaine valeur face à l'écrit » (Nazon, 2007, p. 123).

2.1.6 La clientèle des groupes d'alphabétisation populaire

Dans leur étude réalisée en 2019, Pelletier et Richard ont brossé le portrait des personnes participantes en alphabétisation populaire. Bien que cette recherche ait mis en lumière la diversité des situations les ayant menées à entreprendre une telle

démarche, plusieurs points communs ont été soulevés. On trouve généralement une plus grande majorité de femmes que d'hommes (sept personnes sur dix sont des femmes). Aussi, dans plusieurs régions du Québec, près de sept personnes sur dix ont plus de 50 ans. La plupart des personnes participantes proviennent de milieux défavorisés où la pauvreté et les conditions difficiles prédominent (aide sociale, endettement, situation de dépendance économique, etc.). L'état précaire dans lequel elles vivent fait en sorte qu'elles sont souvent marginalisées, isolées ou encore difficiles à rejoindre. De façon générale, la précarité des conditions de vie liées à l'alimentation (insécurité alimentaire, recours à l'aide alimentaire, etc.), au logement (pénurie de logement abordable, insalubrité, etc.) ou encore à l'emploi (limitations ou contraintes sévères à l'emploi, éloignement du marché de l'emploi, etc.) qui prédomine dans leur quotidien fait qu'elles se butent à plusieurs obstacles. Ce faisant, elles sont plutôt en mode survie et ont du mal à assurer une certaine continuité dans leur démarche d'alphabétisation ou encore à se projeter dans l'avenir. De plus, il arrive fréquemment qu'elles souffrent de nombreux problèmes de santé physique (problèmes d'ouïe et/ou de la vue, mobilité réduite, limitations en raison du vieillissement, etc.) et/ou mentale (dépression, anxiété, médication plus élevée parfois combinée à des problèmes de consommation, etc.) ou qu'ils aient une déficience et/ou certaines limitations intellectuelles qui freinent leurs apprentissages, leur intégration ou leur participation. Outre le fait qu'une grande majorité de ces personnes soient peu scolarisées ou peu alphabétisées, leur parcours a souvent été assombri par le cumul de nombreux échecs, ce qui a eu pour effet de fragiliser leur confiance et leur estime de soi, voire de parfois

faire naître un sentiment d'incompétence. Elles ont souvent du mal à préserver leurs acquis et peuvent être confrontées à des pertes cognitives ou à l'effritement de leurs connaissances en raison de leur âge. Plusieurs ont fréquenté les classes spéciales, ont vécu avec un trouble d'apprentissage non diagnostiqué ou encore ont subi de l'intimidation et du rejet. Le décrochage scolaire fait partie du parcours d'une grande majorité d'entre elles. Dans un autre ordre d'idées, dans la plupart des cas, elles proviennent d'un milieu familial difficile (violence familiale et/ou conjugale, alcoolisme et/ou autres dépendances, abus, etc.). De plus, il est fréquent que leur famille ne valorisait pas l'école et/ou en projetait une image négative. Qui plus est, les parents de plusieurs n'étaient pas outillés pour les aider dans leurs apprentissages.

Selon Tardif (2004, p. 96), « nous pouvons faire facilement le lien entre pauvreté extrême, décrochage scolaire et faible niveau d'analphabétisme » et ce qui est primordial de retenir, c'est que la pauvreté extrême a un important impact sur la condition sociale d'une personne. Par le fait même, elle déplore que les limites qui découlent de la condition sociale ne soient pas considérées dans les politiques gouvernementales d'intégration à l'emploi ni dans le regard que pose la société sur les personnes analphabètes. En effet, les personnes peu scolarisées et les plus éloignées du marché du travail, dont font partie les personnes analphabètes, peuvent difficilement se sortir d'un processus d'exclusion sociale dans lequel elles se retrouvent bien malgré elles (Tardif, 2004). Selon une étude du ministère de la Solidarité sociale auprès des

prestataires de l'aide sociale jugés aptes à l'emploi (MSS, 1999 dans Tardif, 2004 p.

14), certaines caractéristiques limitent l'intégration à l'emploi :

- 1) une durée cumulative à l'aide sociale supérieure ou égale à quatre ans;
- 2) une absence prolongée du marché du travail ; 3) le fait d'avoir 45 ans et plus;
- 4) une scolarité inconnue ou inférieure à la quatrième année du secondaire ; 5) le fait d'être famille monoparentale. Le cumul de ces caractéristiques limite l'intégration au travail.

Tardif (2004) soulève le fait que bien des gens que rejoignent les organismes d'éducation populaire - comme COMSEP dont elle est la coordonnatrice – cumulent plusieurs de ces caractéristiques. Elle ajoute que, « même après avoir complété un processus d'alphabétisation, pour plusieurs personnes, le niveau de compétence atteint ne permet pas de répondre aux exigences du marché du travail » (Tardif, 2004, p. 15).

2.1.7 Le développement des compétences en littératie en alpha pop

En alphabétisation populaire, le processus d'apprentissage vise à déconstruire l'équation « Je ne sais pas lire = Je ne sais rien = Je ne suis rien. » (Bonner et al., 2017, p. 69) à laquelle de nombreuses personnes apprenantes qualifiées d'analphabètes s'identifient. En effet, l'idée est qu'en améliorant ses compétences en lecture, en écriture et à l'oral à travers une telle démarche, une personne puisse en arriver à avoir une meilleure autonomie fonctionnelle, mais aussi à reprendre confiance en elle, à développer un plus grand sentiment de bien-être, à s'épanouir, à retrouver un certain pouvoir sur sa vie et son milieu et à contribuer à améliorer ses conditions de vie (Aubin et al., 2003; Picard et St-Cerny, 2006; Meilleur, 2020; Proulx, 2020). Proulx (2020)

ajoute que la participation à un groupe populaire améliore la qualité de vie et l'image de soi des personnes participantes, constitue une occupation valorisante, leur permet de se réaliser, de créer des liens sociaux, ce qui constitue de nombreux effets bénéfiques indirects sur la santé de ces individus. Ce cercle vertueux pourrait être résumé ainsi : « Plus je deviens capable de m'affirmer comme sujet qui peut connaître, plus je développe mon aptitude à le faire » (Freire, 1996/2017, p. 136).

2.2 La littératie

En second lieu, nous abordons la complexité du concept de la littératie sous ses multiples facettes, incluant l'oral.

2.2.1 Un concept polysémique en constante évolution

Aucun consensus ne semble être établi quant à la définition de la littératie (Dumais, 2011; Castany-Owhadi et al., 2018). Ce concept est polysémique (Hébert et Lépine, 2012; Pharand et Lafontaine, 2015; Dumais, 2011; Henrard et Prévost, 2016) et doit être considéré selon le contexte dans lequel il est employé (Moreau, Hébert, Lépine et Ruel, 2013; Henrard et Prévost, 2016; Bélec, 2018; Granger et Moreau, 2020). Souvent qualifiée de personnelle, financière, numérique, familiale, communautaire, en santé, culturelle, critique ou encore scolaire (Buors et Lentz, 2009; Moreau, Hébert, Lépine et Ruel, 2013; Granger et Moreau, 2020), la littératie est envisagée de façon plurielle par certains auteurs qui parlent plutôt de *littératies multiples* (Buors et Lentz,

2009; Masny, 2009, 2014; Carignan et al., 2017). La définition de la littératie est en constante évolution (Carignan et al., 2017; Bélec, 2018; Granger et Moreau, 2018), s'arrimant à celle des compétences pouvant contribuer à l'émancipation, à l'autonomie et au développement intégral des individus (Hébert et Lépine, 2012, 2013; Pharand et Lafontaine, 2015; Bélec, 2018).

2.2.2 Un concept englobant qui dépasse les habiletés à lire et à écrire

La littératie dépasse largement les compétences en lecture et en écriture (Dumais, 2011; Lafontaine, 2016). En effet, selon Bélec (2018, p. 7-8), elle fait référence « à tout ce que l'écrit rend possible et implique, [soit] le développement personnel, professionnel et social et [...] l'émancipation de l'individu par la construction de son esprit critique et de son autonomie dans une société du savoir ». Ce faisant, elle inclut également un aspect culturel et social (Dumais, 2011). Au Québec, des chercheurs du Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie proposent la définition suivante de la littératie : « la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (Lacelle et al., 2024).

Étant donné que notre travail de recherche est orienté vers l'oral réflexif et ses liens avec la coconstruction du sens en lecture, nous souhaitons préciser la définition

précédente en lui adjoignant celle de Blain (2015), reprenant les propos du ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004), de Blain et al. (2009) et de Dupont et Grandaty (2012) :

La littératie est constituée de compétences multidimensionnelles comprenant la capacité d'utiliser le langage oral ou écrit, les images et la technologie pour écouter et lire, comprendre, analyser et critiquer l'information, en produire de nouvelles et les publier. Elle permet de partager les savoirs, de collaborer avec les autres et de produire du sens, que ce soit dans le contexte familial, communautaire, scolaire ou professionnel. La littératie s'avère un outil essentiel à l'épanouissement des individus, leur permettant ainsi de participer activement à la société démocratique (p. VIII).

2.2.3 Une connotation positive et des valeurs ajoutées

Souvent préférée aux termes analphabétisme et illettrisme⁷ pour sa connotation positive (Moreau, Hébert, Lépine et Ruel, 2013; Henrard et Prévost, 2016), la littératie réfère à la possession de compétences qu'un environnement propice peut mobiliser et renforcer (CSE, 2013). Cependant, Dignard (2015, section *Résumé*) observe que « les mesures de la littératie [...] nous parlent même bien plus des personnes qui savent lire que des personnes analphabètes ». En effet, selon Moreau, Hébert, Lépine et Ruel (2013), en envisageant plutôt le développement des compétences suivant un continuum, les niveaux de compétences en littératie permettent de rompre avec une typologie

⁷ Selon Moreau, Hébert, Lépine et Ruel (2013, p. 14-15), l'analphabétisme réfère au terme analphabète qui, lui, désigne une personne qui ne sait ni lire ni écrire et qui n'a pas été scolarisée, tandis que l'illettrisme renvoie plutôt au terme illettré désignant « une personne ayant des capacités inadéquates ou un niveau inférieur de compétences attendues malgré une scolarisation dans sa langue écrite ».

dichotomique et d'apporter certaines nuances. Les travaux d'Hébert et Lépine (2012, 2013), cités par plusieurs auteurs (Allen, 2017; Bélec, 2018; Soucy, 2019; Granger et Moreau, 2020), ont permis de mettre en évidence dix valeurs ajoutées de la littératie selon les chercheurs francophones (voir le tableau 3), notamment son aspect dynamique, sa visée émancipatrice, l'évolution possible des compétences et les liens entre l'écrit et l'oral.

2.2.4 Le volet oral de la littératie

De plus en plus de chercheurs (Allen, 2014; Soucy, 2016; Lafontaine, 2016; Lafontaine et al., 2016; Archambeault, 2017) s'intéressent au volet oral de la littératie, compris comme ce qui « englobe les contextes de prise de parole, la production orale, le vocabulaire compris et utilisé, la compréhension d'un message, la capacité d'écoute et les interactions sociales » (Lafontaine, 2013 dans Allen, 2014, p. 2). C'est que, en plus des capacités à lire et à écrire, la littératie comprend celles à communiquer efficacement à l'oral ou à l'écrit en utilisant différents supports (Moreau, Hébert, Lépine et Ruel, 2013; Lafontaine, 2016; Granger et Moreau, 2018). Tel que le souligne Dumais (2022, p. 2), « l'oral est [...] reconnu comme une composante essentielle du concept de littératie ». Dans le même ordre d'idées, d'après Delarue-Breton et Bautier (2019, p. 9), « ce qui permettrait aux élèves [...] d'entrer dans une littératie complexe, ce sont précisément les échanges langagiers oraux, tout autant que les activités écrites ». En effet, les échanges favorisent la construction d'outils de compréhension et

d'interprétation chez les apprenants (Boiron, 2010; Archambeault, 2017). Par ailleurs, l'oral revêt une importance déterminante dans le développement d'autres compétences en littératie (Gaussel, 2015; Soucy, 2016; 2019). Notamment, l'oral peut, entre autres, être utilisé au service de la lecture (Soucy, 2016). En effet, discuter à partir d'un texte permet de partager des connaissances, de réfléchir sur l'écrit, d'approfondir sa compréhension et d'enrichir ses expériences (Cortessis-Dafermou et al., 2012; Soucy, 2016). C'est à ce dernier aspect que s'intéresse la présente recherche.

Tableau 3 : Les dix valeurs ajoutées de la notion de littératie selon les chercheurs francophones (Hébert et Lépine, 2013, p. 35)

	Valeurs ajoutées
1	<i>Pluri-objectifs, une perspective plurielle, interdisciplinaire, sur les objectifs et enjeux personnels, professionnels, socioculturels liés à l'appropriation de l'écrit</i>
2	<i>Ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences liées à l'appropriation de la culture écrite (et à développer chez l'apprenant), l'interrelation complexe de ces aspects affectifs, cognitifs et socioculturels dans l'enseignement-apprentissage</i>
3	<i>Variété des textes (académiques, sociaux), genres, supports, discours, pratiques et technologies de l'information et de la communication (TIC) à considérer</i>
4	<i>Aspect dynamique, variable, situé, lire-écrire sont un construit social qui varie dans le temps et l'espace</i>
5	<i>Relations individu-société, lire-écrire permet de développer l'identité individuelle, de favoriser l'intégration ou l'exclusion sociale</i>
6	<i>Tâches réelles authentiques, extrascolaires et scolaires, mesurer les habiletés en situations variées</i>
7	<i>Concept positif et continuum, « on ne part jamais de rien », puis évolution possible tout au long de la vie</i>
8	<i>Interdépendance-interférence écrit-oral, liens entre l'écrit et l'oral, en quoi l'un peut servir de levier ou non pour l'apprentissage de l'autre et vice-versa</i>
9	<i>Influence de l'environnement sur l'école et les apprentissages, mais aussi influence de l'écrit sur les structures sociales</i>
10	<i>Visée émancipatrice, progressiste, humaniste, développement intégral de la personne</i>

2.2.5 Une conception de la littératie orientée autour de la notion de sens

Le ministère de l'Éducation de l'Alberta (MEA, 2015) définit ainsi la littératie : « La littératie est l'habileté, la confiance et la volonté d'interagir avec le langage pour acquérir, construire et communiquer un sens dans tous les aspects de la vie quotidienne » (MEA, 2015). En ce qui concerne notre recherche auprès des adultes en alphabétisation populaire, les nuances de cette définition nous interpellent particulièrement. Non seulement elles viennent rejoindre la notion de réappropriation de l'écrit dont Nazon (2007) parlait mais, aussi, elles considèrent le sens comme le fruit d'une construction et d'un partage. À ce sujet, Dumais et Bergeron (2012, p. 52) soulignent l'importance d'être engagé activement « à l'oral ou à l'écrit [...] afin de donner du sens à sa compréhension ». Il ne s'agit plus d'envisager un sens unique, mais plutôt de jouer un rôle actif dans l'élaboration du sens afin d'aiguiser sa compréhension et sa capacité de réflexion (Lafontaine, 2001; Bélec, 2018).

2.2.6 La construction des savoirs

Plusieurs auteurs (MEA, 2010; Henrard et Prévost, 2016; Delarue-Breton et Bautier, 2019) s'entendent pour dire que l'évolution de la société amène les gens à mettre en œuvre des processus de compréhension de plus en plus complexes. À ce titre, une compréhension littérale s'avère insuffisante (Dumais et Bergeron, 2012; Delarue-Breton et Bautier, 2019). Ainsi, les compétences développées en littératie permettent non seulement de mieux comprendre, mais aussi d'interpréter et d'utiliser l'information

(Soucy, 2016). Considérée comme un élément essentiel de la littératie, la compréhension en lecture n'échappe pas à ce phénomène (Simon, 2011; Moreau, Hébert, Lépine et Ruel, 2013; Carignan et al., 2017). Au-delà du document texte, les individus doivent faire des choix en fonction de leurs besoins d'information afin de mieux gérer celle-ci et se l'approprier (UNESCO, 2003; Bautier et al., 2012; Delarue-Breton et Bautier, 2015; Henrard et Prévost, 2016). C'est que lire va au-delà du texte imprimé et comprend « lire, lire le monde et se lire » (Masny, 2014, p. 157). Que ce soit sur papier ou sur un support informatique, les lecteurs ont de plus en plus affaire à ce que les chercheurs appellent des documents composites⁸ (Bautier et al., 2012; Viriot-Goeldel et Delarue-Breton, 2014; Delarue-Breton et Bautier, 2015, 2019; Quirino-Chaves et Maisonneuve, 2020) dont le traitement est plus exigeant cognitivement en raison de leur caractère hétérogène, fragmenté, discontinu et non linéaire (Bautier et al., 2012; Viriot-Goeldel et Delarue-Breton, 2014; Delarue-Breton et Bautier, 2019). Chaque composant pris séparément⁹ peut mener à des obstacles de compréhension et d'interprétation mais, à cela, s'ajoute une difficulté d'un niveau supérieur, c'est-à-dire de mettre divers éléments en relation afin de construire le concept qui les unit (Bautier et al., 2012; Viriot-Goeldel et Delarue-Breton, 2014; Delarue-Breton et Bautier, 2019; Quirino-Chaves et Maisonneuve, 2020). Cependant,

⁸ Quirino-Chaves et Maisonneuve (2020, p. 10) définissent le document composite « comme un document qui présente sur un même espace perceptuel [...] des composants, ensemble sémiotiquement homogènes, de nature variée (articles, photographie, tableaux...) délimités par un espace ou un cadre [et pouvant] être appréhendés *via* différents parcours de lecture ».

⁹ Un extrait de texte, une légende, une image, un tableau, un graphique, un schéma, des flèches, des encadrés, etc.

alors que les documents composites devraient être appréhendés dans une visée de construction de savoirs plutôt que de repérage d'information (Bautier et al., 2012; Delarue-Breton et Bautier, 2015), cette complexité conduit généralement les enseignants à un certain morcèlement pédagogique pour tenter d'aider leurs élèves à contourner les difficultés rencontrées (Bautier et al., 2012). Toutefois, pour Viriot-Goeldel et Delarue-Breton (2014), il ne fait nul doute que cela demande un étayage adéquat de la part de l'enseignant. Ainsi, l'écrit ne doit donc plus être considéré seulement comme une fin en soi, « mais comme une ressource pour penser, réfléchir, mettre en relation des données différentes, et même pour parler, pour argumenter, pour élaborer des savoirs et des connaissances » (Delarue-Breton et Bautier, 2019, p. 1).

2.2.7 La réflexivité et le développement de la pensée

Allen (2017, p. 640), défend le fait que « la littératie permet aux individus de devenir des citoyens penseurs qui communiquent et comprennent les idées et les messages véhiculés autour d'eux ». Pour Boudechiche (2018, p. 4), il s'agit là d'un aspect central : « C'est ainsi qu'apparaît le rôle déterminant de la littératie. Elle relie les apprentissages scolaires [...] de la lecture, de la construction de sens et de la réflexion critique à des sphères de sujets importants [...] pour tous [...] ». Plus précisément, pour Delarue-Breton et Bautier (2019), le fondement des apprentissages contemporains s'appuie sur la réflexivité, la distanciation, l'esprit critique et le questionnement. C'est pourquoi, toujours selon ces auteurs (Delarue-Breton et Bautier

(2019, p. 9), il faut envisager de nouvelles pratiques de traitement de l'écrit, soit celles « qui conduisent à interpréter et à réfléchir/à raisonner sur et à partir de documents et de savoirs élaborés dans l'écrit ».

2.3 L'oral réflexif

Dans cette section, nous dirigeons notre regard vers l'oral qualifié de réflexif lorsqu'il est utilisé au profit des apprentissages et de la coconstruction des savoirs.

2.3.1 Un oral pour apprendre

Pour plusieurs chercheurs (Nolin, 2014; Bianco, 2015; Dumais, 2022; Dumais et Soucy, 2022), l'oral constitue une porte d'entrée, notamment en lecture et en écriture, faisant en sorte que l'on peut le considérer comme une composante essentielle de la littératie. Étant donné que l'oral réflexif est complexe et plutôt difficile à cerner (Hébert et al., 2015), Sénéchal et al. (2021) en proposent une définition formelle :

L'oral réflexif consiste en une situation où l'élève mobilise spontanément des objets ou des habiletés de l'oral et dans le cadre de laquelle il a l'occasion de se questionner, de donner un point de vue qu'il pourra, par la suite, expliciter, approfondir et nuancer, et ce, dans le but de mettre en mots sa pensée (ses apprentissages, sa compréhension, etc.) (p. 182)

Cependant, tel que le mentionnent Sénéchal et al. (2023, p. 18) elles-mêmes, cette définition est incomplète : « Nous avons d'abord constaté que nous avions mis de côté les principes de coconstruction et de réflexivité avancés par Chabanne et Bucheton (2002) ». C'est pourquoi aux fins de notre recherche, nous tenons à lui adjoindre celle

de Soucy (2019, p. 56), à savoir que l'oral réflexif se présente comme « une manifestation de la réflexivité permettant de mettre des mots sur sa pensée afin de négocier et de construire le sens des savoirs et de s'en faire une meilleure représentation ». La définition de Soucy (2019) se colle davantage à notre essai puisqu'elle réfère à la notion de sens. De plus, à la suite de nos lectures (Plessis-Bélair, 2008a; Chapapria, 2019; Sénéchal et al., 2021, 2023; Dumais et Soucy, 2022; Sauvageau, 2023), nous adoptons le point de vue qu'en contexte d'oral réflexif, l'oral joue le rôle de moyen (médium) d'enseignement et d'apprentissage. Plutôt que d'être un objet à apprendre, il est utilisé pour apprendre et favoriser les apprentissages (Rabatel, 2004; Allen, 2014; Hébert et al., 2015; Chapapria, 2019; Dumais et Soucy, 2022; Sauvageau, 2023). En somme, on peut concevoir que « l'oral réflexif permet aux élèves de construire des connaissances par l'utilisation du langage oral » (Lafontaine et Hébert, 2015, p. 88). Sont alors considérés comme oraux réflexifs les moments où, dépassant les simples discussions, les interactions à l'oral constituent un temps d'apprentissage (Chabanne et Bucheton, 2002; Sauvageau, 2023; Sénéchal et al., 2023).

2.3.2 Un oral à caractère spontané

Selon Dumouchel et al. (2022), le caractère spontané de la prise de parole est nécessaire en contexte d'oral réflexif, faisant en sorte que celle-ci ne devrait pas seulement servir à répondre aux questions des enseignants. Concrètement, l'oral réflexif s'observe dans les contextes actifs d'apprentissage où les élèves prennent la

parole, notamment pour expliquer, synthétiser, justifier et comparer (Plessis-Bélair, 2018). Selon Chabanne et Bucheton (2002), il convient de qualifier les oraux réflexifs d'intermédiaires, c'est-à-dire d'essais pour élaborer ses propres idées. Dans le discours des élèves, il est donc normal de constater des traces de l'élaboration de leurs connaissances (hésitations, pauses, reprises, rectifications, etc.), tel un *brouillon en construction* (Dumais, 2018). À l'instar de certains (Sénéchal et al., 2021; Dumouchel et al., 2022), nous sommes d'avis qu'il n'est pas possible d'enseigner l'oral réflexif. Il s'agit plutôt de valoriser toutes les tentatives des élèves d'utiliser les riches possibilités de la langue « pour rappeler des événements, faire apparaître à l'esprit, par des images ou des associations, des liens entre des idées, des notions, des concepts, de nouvelles connaissances et son expérience » (Plessis-Bélair, 2018, p. 54).

2.3.3 Les avantages de l'oral réflexif

Plusieurs chercheurs (Plessis-Bélair, 2008b, 2018; Plessis-Bélair et al., 2017; Soucy, 2019) reconnaissent que l'oral réflexif offre aux élèves la possibilité de mettre en mots leur pensée et les aide à structurer celle-ci dans l'immédiat. Aussi, l'oral réflexif constitue un outil d'objectivation et de consolidation des apprentissages, en permettant aux élèves d'exprimer et d'affiner leur compréhension en cours de processus (Plessis-Bélair, 2008b, 2018; Plessis-Bélair et al., 2017). De plus, il contribue à donner aux enseignants un accès privilégié aux raisonnements de leurs élèves en situation d'apprentissage (Allen, 2014; Bergeron, 2018). Qui plus est, l'oral

réflexif peut être favorisé dans toutes sortes de contextes en privilégiant le questionnement et en offrant un étayage approprié aux élèves (Plessis-Bélair, 2008a, 2008b, 2011). Ainsi, il est possible d'adapter toute activité pour la rendre plus réflexive (Chabanne et Bucheton, 2002). En outre, l'oral réflexif place les élèves dans des situations actives d'apprentissage afin qu'ils soient davantage impliqués dans une entreprise commune de coconstruction de savoirs (Rabatel, 2004). Pour Rabatel (2004), ces moments de prise de parole sont intimement liés à l'affirmation de soi, car ils deviennent l'occasion de se positionner comme sujet connaissant et d'apporter sa contribution aux échanges. De surcroît, par des pratiques plus réflexives, les élèves font des apprentissages plus intenses, plus durables et plus complexes (Chabanne et Bucheton, 2002). C'est pourquoi, tel que le mentionnent Hébert et al. (2015, p. 45), l'utilité de l'oral réflexif pour améliorer les compétences en littératie est à considérer : « Ce type d'oral [...] nous paraît tout à fait utile pour développer de manière intégrée l'ensemble des compétences en littératie qui sont nécessaires [...] à la construction des connaissances et à l'élaboration de la pensée ».

2.3.4 Le rôle de l'enseignant pour mener à bien un oral réflexif de qualité

En premier lieu, favoriser l'oral réflexif, c'est le fait, pour l'enseignant, de créer un espace propice aux échanges avec les élèves, mais aussi entre les élèves (Sénéchal et al., 2023). En effet, les échanges et les interactions sociales sont les fondements même de l'oral réflexif (Sénéchal et al., 2021, 2023). D'après certains chercheurs

(Sénéchal et al., 2021, 2023; Dumouchel et al., 2022) cela va de pair avec une gestion de classe responsabilisante dans laquelle l'enseignant se positionne davantage dans un rôle d'accompagnement. Cependant, ce changement de posture doit s'accompagner de l'établissement d'un certain climat de sécurité (Chapapria, 2019) et de la création d'un environnement bienveillant (Sauvageau, 2023) par l'enseignant. En effet, c'est souvent avec les élèves présentant le plus de difficultés que les enseignants ont tendance à revenir à des postures de contrôle (ex. : questions relativement fermées, temps compté, etc.), ce qui a pour effet de miner la motivation et de diminuer l'engagement réflexif de ces élèves (Hébert et al., 2014). Pour que ces derniers acceptent de prendre le risque de s'exprimer (Plessis-Bélair, 2008a) afin de faire entendre leur voix lors de discussions et partager leurs idées ou encore leurs prises de position (Dumouchel et al., 2022), ils doivent avoir l'assurance qu'ils ne vivront pas l'échec et qu'ils ne seront pas ridiculisés (Plessis-Bélair, 2008a). Comme le fait remarquer Plessis-Bélair (2008a, p. 76), « la motivation vient d'émotions positives souhaitables à la prise de parole approfondie dans un contexte d'oral réflexif ». D'après Sauvageau (2023), les activités qui sollicitent le point de vue de tous dans un but commun seraient à privilégier parce qu'elles atténuent les rapports d'inégalités et valorisent l'apport de chacun. En lecture, cela peut, entre autres, se traduire ainsi : « C'est donc la mise en place par l'enseignant du contexte d'échanges qui assure la bonne compréhension des articles retenus, quel que soit le niveau des compétences langagières des uns et des autres » (Plessis-Bélair, 2008a, p. 75).

Également, l'enseignant doit saisir toutes les opportunités pour optimiser les contextes favorables à l'oral réflexif (Sénéchal et al., 2021). Sénéchal et al. (2023, p. 14) sont d'avis que pour parvenir « à mettre en œuvre des contextes d'oral réflexif efficients sur le plan de la coconstruction des apprentissages, [les enseignantes] devaient arriver à établir clairement [...] ce que les élèves auraient appris ensemble ». De plus, tel que le souligne Chapapria (2019, p. 17), « le rôle de l'enseignant dans ces situations réflexives est également essentiel par ses relances et reformulations ». Plessis-Bélair (2008a) ajoute que l'enseignant joue un rôle déterminant par la distribution et la remise des tours de parole, la reformulation des points de vue de chacun, les explications qu'il propose, le rappel de la prise en compte de la parole d'autrui et les suggestions de mots ou de façons de dire pouvant faciliter la prise de parole de certains élèves plus en difficulté. En effet, il ne s'efface pas complètement, s'efforçant de mettre en lumière les idées qui lui apparaissent cruciales pour faire progresser les discussions et les soumet à l'ensemble du groupe pour fins d'analyse (Bouchard, 2004). C'est en faisant cela qu'il arrive à créer un rapprochement entre les élèves, à relier les divers points de vue et à contribuer à l'élaboration d'un discours collectif (Bouchard, 2004). Selon Sauvageau (2023, p. 98), se produit alors un « transfert graduel des responsabilités », donnant plus de place et de pouvoir aux élèves. Aussi, sachant que pour certains élèves la prise de parole en contexte d'oral réflexif peut constituer un risque, les sous-groupes ou les équipes animées par l'enseignant s'avèrent présenter plusieurs bénéfices (Plessis-Bélair, 2008b). Sauvageau (2023, p. 98) soutient même que « l'utilisation de l'oral réflexif serait optimale dans un contexte

d'apprentissage soutenu par les pairs [...] et, à plus forte raison, en regroupements restreints ». Pour sa part, à la suite des travaux de Florin (1995), Doré (2012) s'est intéressée aux groupes conversationnels :

Ils sont composés de quatre à six enfants accompagnés d'un adulte qui anime la conversation. [...] La composition de ces groupes respecte le « profils de parleurs » : on favorise l'homogénéité des groupes pour éviter que les grands parleurs ne prennent encore la place des petits parleurs (p. 60).

De cette manière, les petits comme les grands parleurs auront leur place et pourront s'épanouir à leur plein potentiel, d'autant plus si les outils nécessaires leur sont offerts afin de savoir comment y arriver (Dumais et al., 2018). Pour Doré (2012), l'aide d'une personne externe comme l'orthopédagogue peut s'avérer judicieuse à cet effet pour venir en soutien à l'enseignant.

D'après notre recension des écrits sur le sujet, Plessis-Bélair (2008b) demeure la seule à proposer concrètement une grille d'autoanalyse pour que l'enseignant puisse s'aider à mener un oral réflexif dans sa classe (voir l'appendice A). Cette grille vise à lui permettre d'analyser sa performance d'animation au regard de trois outils, à savoir le questionnement, l'étayage et la prise en compte de la motivation des élèves. Plus concrètement, Plessis-Bélair (2008a) mentionne que le questionnement de l'enseignant permet de nourrir les échanges et que ses relances enrichissent les discussions en aidant les élèves à exprimer de même qu'à confronter leurs points de vue, ce qui a pour effet de pousser plus loin la réflexion du groupe. Pour ce qui est de l'étayage, d'après Plessis-

Bélair (2008a, p. 76), l'étayage de l'enseignant joue un rôle essentiel dans l'oral réflexif : [...] la qualité de l'oral réflexif repose sur la qualité de l'étayage de l'enseignant ». Elle va même jusqu'à dire que « [...] l'oral réflexif est de bien courte durée pour les élèves, sans le soutien de l'enseignant » (Plessis-Bélair, 2008a, p. 76).

Plessis-Bélair (2018) précise ainsi ce qui caractérise l'étayage :

L'étayage consiste à aider l'élève à dire, en lui fournissant un mot qui ne vient pas, en posant une autre question, pour lui permettre de pousser sa pensée ou son explication plus loin, en faisant en sorte que la prise de parole de l'élève ne se résume pas à un mot ou deux (p. 54).

2.3.5 La réflexivité et la distanciation

Sénéchal et al. (2023) affirment que c'est l'intention d'apprendre ensemble qui distingue les contextes propices à l'oral réflexif. Autrement dit, « lorsque le langage est qualifié de réflexif, on s'intéresse donc à la mobilisation du langage dans le but de prendre du recul sur un apprentissage et en construire le sens » (Chapapria, 2019, p. 14). Chabanne et Bucheton (2002) ciblent la reformulation comme étant au cœur de la réflexivité, puisque pour reformuler adéquatement la parole des autres, il faut implicitement y avoir réfléchi. Toujours selon Chabanne et Bucheton (2002), ce qui définit la réflexivité, c'est la capacité d'opérer une certaine forme de distanciation :

La réflexivité se définit d'abord dans la prise de distance à l'égard de l'expérience immédiate [...] : se détacher de son vécu, décoller le langage de soi et de son monde, mettre à distance ce qui est dit et ce qui est vécu, laisser place dans son discours au discours de l'autre (p. 5).

Toutefois, comme le fait remarquer Rabatel (2004), la réflexivité n'est pas évidente à mettre en œuvre, justement car elle implique d'adopter une posture langagière et cognitive qui se distancie des expériences vécues. Pour Bouchard (2004), cela demande un potentiel de neutralisation, soit le fait d'en venir à exprimer une expérience générale plutôt qu'un témoignage personnel. Comme le fait d'apprendre à « se distancier de son objet de savoir en construction pour mieux réguler ses apprentissages [est] une caractéristique fondamentale de l'oral réflexif » (Sauvageau, 2023, p. 97), l'étayage de l'enseignant à ce sujet s'avère essentiel (Sauvageau, 2023).

2.3.6 La construction de nouvelles significations

Selon plusieurs chercheurs (Chabanne et Bucheton, 2002; Rabatel, 2004; Sénéchal et al., 2021), l'oral réflexif offre l'opportunité de penser ensemble, mais aussi d'organiser sa propre réflexion grâce aux autres. Cependant, Sénéchal et al. (2023, p. 18) précisent que « la tâche proposée aux élèves doit non seulement les placer en situation d'interaction, mais elle doit aussi être suffisamment complexe pour qu'ils aient besoin les uns des autres pour apprendre ». En situation d'oral réflexif, la justification occupe une place dominante, mais elle constitue un défi de taille, surtout chez les élèves en difficulté (Hébert et al., 2014; Provencher, 2020, 2023). Les négociations collectives permettent de coconstruire de nouvelles significations que les élèves n'auraient pas pu produire seuls (Jaubert et Rebière, 2002).

2.4 La coconstruction du sens en lecture

Finalement, nous explorons, sous un angle collectif, ce qui permet de construire le sens de ce qui est lu au-delà d'une compréhension « de surface ».

2.4.1 Le sens

En contexte de lecture, le sens émerge d'une mise en relation entre les informations du texte et les connaissances du lecteur qui les assemble pour constituer un contexte interprétatif (Martel, 2003; Golder et Gaonac'h, 2004; Giasson, 2011; Vaillé-Nuyts, 2014; Paillé et Mucchielli, 2016). Le sens est donc appelé à prendre forme, à s'organiser, mais aussi à se transformer (Paillé et Mucchielli, 2016).

2.4.2 La construction du sens

Selon Bessette et al. (2011), la construction de sens en lecture se situe entre les dimensions *comprendre* et *interpréter* (voir la figure 2), laissant le soin au lecteur de faire des allers-retours dynamiques entre les deux pour alimenter celle-ci.

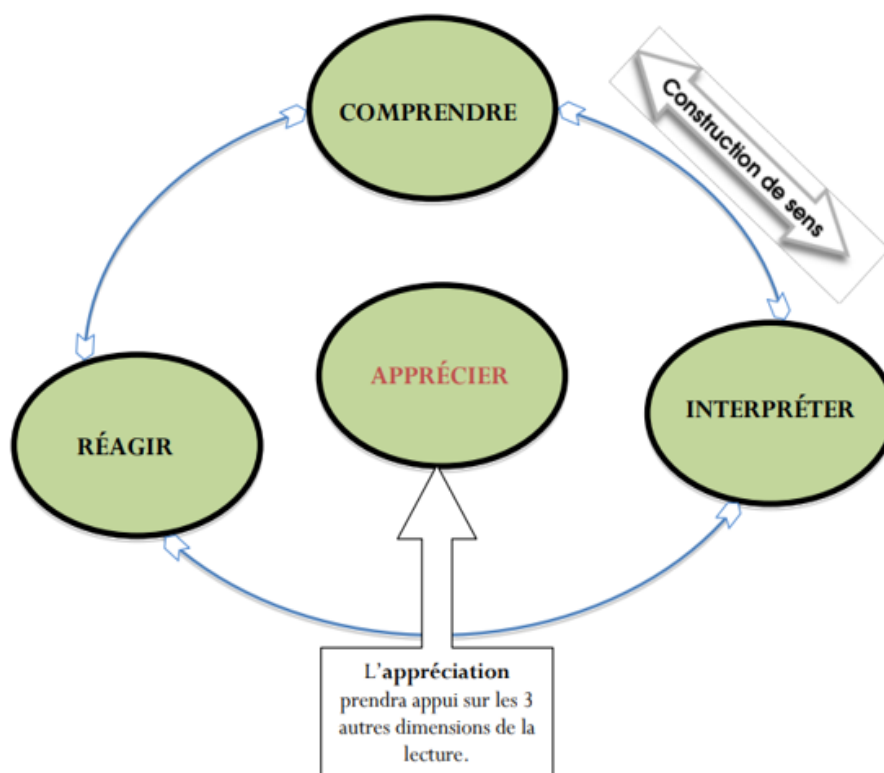


Figure 2. Les quatre dimensions de la lecture (Bessette et al., 2011, p. 10)

Golder et Gaonac'h (2004, p. 136) affirment que « nous interprétons en permanence l'information que nous lisons ». C'est que l'interprétation vient du fait qu'un individu contribue au sens en se rapportant à sa propre expérience (Paillé et Mucchielli, 2016). Toutefois, le sens ne peut guère en être réduit au simple reflet de celle-ci (Nal, 2007). Selon certains chercheurs (Tauveron, 1999a; Calkins et Tolan, 2022), pour qu'un réel processus interprétatif soit sollicité en lecture, il importe d'aborder l'acte de lire dans une perspective de découverte et d'interroger les textes de manière à favoriser les prises de conscience et à apprendre de ses lectures. Ainsi,

d'après Falardeau (2003), un lecteur expérimenté utilise la compréhension et l'interprétation de façon simultanée, et ce, dans un mouvement itératif, puisqu'elles se nourrissent l'une de l'autre pour contribuer à la construction du sens (voir la figure 3).

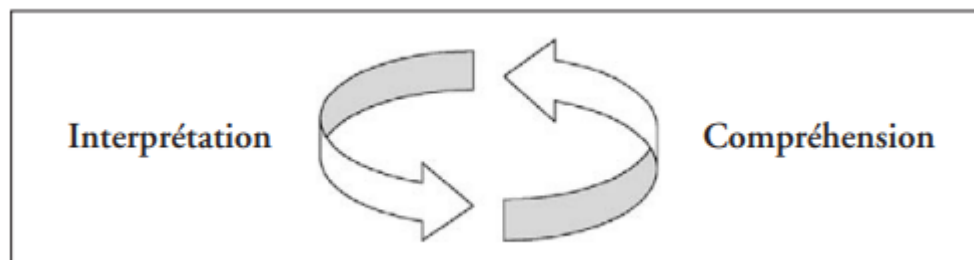


Figure 3. La complémentarité de la compréhension et de l'interprétation (Falardeau, 2003, p. 689)

Pour Martel (2003), la construction et l'élaboration du sens requièrent la mise en œuvre d'un travail d'approfondissement, fait de comparaisons et de relations de la part du lecteur. Ainsi, Martel (2003) soutient que :

[...] la mise en œuvre des gestes d'approfondissement n'est pas seulement nécessaire, elle est une condition fondamentale de la possibilité de donner sens. Il ne suffit donc pas simplement de s'approprier le texte en le faisant exister en évoqués visuels, auditifs ou verbaux, encore faut-il que les gestes de compréhension et de réflexion soient maîtrisés (p. 249).

Or, c'est justement ce qui serait peu ou mal investi chez ceux qui sont qualifiés de mauvais compreneurs, souvent décrits comme étant passifs mentalement lorsqu'ils approchent un texte (Casadei Pietraróia, 1998; Martel, 2003; Van Grunderbeeck et Payette, 2007). Vaillé-Nuyts (2014) ainsi que Vaillé-Nuyts et Vaillé (2017) sont d'avis que la mémorisation mécanique de ce qu'un lecteur est en train de lire ne lui permet

pas d'en faire une interprétation, puisque les informations sont alors traitées littéralement, sans être analysées. C'est que « pour qu'un apprentissage complexe soit efficace, il faut d'abord qu'il emprunte les circuits conscients » (Vaillé-Nuyts, 2014, p. 46). Aussi, comme le souligne Gear (2011, p. 16), afin d'en arriver à une compréhension plus approfondie, il importe de « réfléchir au texte pour mieux en comprendre le sens ». Pour améliorer la compréhension des textes courants chez les élèves, Gear (2011) se concentre sur cinq stratégies de lecture qu'elle appelle également les capteurs de sens (voir le tableau 4). Elle précise que leur ordre d'introduction est important parce que ces stratégies s'imbriquent l'une dans l'autre. De surcroît, de nombreux chercheurs (Butlen, 2002; Golder et Gaonac'h, 2004; Dupin de Saint-André, 2011; Bianco, 2015; Dembri, 2018) mettent en lumière que l'habileté à faire des inférences, soit le fait de se servir d'indices de même que de nos propres expériences pour essayer de comprendre ce qui n'est pas écrit en toutes lettres (Gear, 2011), serait liée à une plus grande aisance dans la construction du sens des textes. En effet, selon Dembri (2018, p. 314), « pour celui qui considère que le savoir-lire est savoir répondre à des questions inférentielles, la construction du sens s'apparente à une approche réflexive ». Dans le même esprit, il importe d'inculquer aux élèves qu'il est nécessaire de s'arrêter pour mieux réfléchir à ce qu'ils ont lu afin d'en comprendre le sens (Calkins et Tolan, 2022; Franco et al., 2023).

Tableau 4 : Les cinq capteurs de sens (Gear, 2011, p. 15)

<ul style="list-style-type: none"> • Repérer les éléments d'information : Les lecteurs efficaces reconnaissent les éléments d'information des textes courants, ils savent les trouver et sont capables de les interpréter.
<ul style="list-style-type: none"> • Se poser des questions / Faire des inférences : Les lecteurs efficaces se posent des questions et font des inférences pour approfondir leur compréhension des textes courants.
<ul style="list-style-type: none"> • Déterminer l'importance des éléments : Les lecteurs efficaces sont capables de dégager les idées principales des textes courants.
<ul style="list-style-type: none"> • Faire des liens : Les lecteurs efficaces établissent des liens avec des expériences et des connaissances antérieures de façon à enrichir leur compréhension des textes courants.
<ul style="list-style-type: none"> • Transformer sa pensée (ou faire la synthèse) : Les lecteurs efficaces se rendent compte des modifications que la lecture d'un texte courant amène dans leur pensée, leur perception ou leur point de vue.

En outre, on remarque chez les bons lecteurs et compreneurs une certaine flexibilité les rendant aptes à parcourir un texte dans différentes directions, à se poser des questions et à évoquer de même qu'à assembler dans leur tête des éléments de forme et de contenus contribuant à l'élaboration du sens (Casadei Pietraróia, 1998; Martel, 2003). Pour sa part, Lecocq (2006) affirme qu'il existe différents parcours pour construire du sens qu'empruntent les apprenants en fonction des tâches qu'ils ont à réaliser (voir la figure 4). Idéalement, ils devraient pouvoir basculer de l'un à l'autre de ces pôles dépendamment de ce qu'ils ont à faire (Lecocq, 2006).

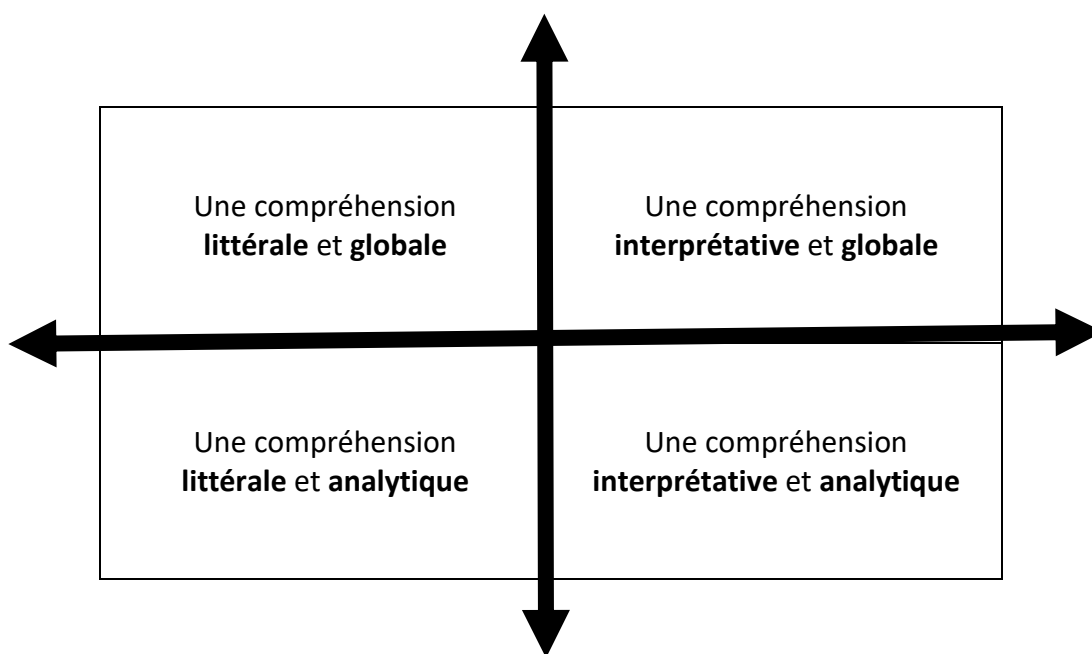


Figure 4. Les parcours de compréhension (Huard, 2024 adapté de Lecocq, 2006)

D'après Turcotte (2022), le texte informatif est exigeant sur le plan cognitif et aurait avantage à être plus exploité. Toujours selon cet auteur (Turcotte, 2022), ce qui fait varier le niveau de difficulté d'un texte en le rendant plus accessible ou plus résistant (Tauveron, 1999a, 1999b; Roumat Dembele, 2002; Bessette et al., 2011; Turcotte, 2022; Provencher, 2023), ou autrement dit dont la compréhension immédiate n'est pas facilement accessible, c'est, entre autres, la longueur des phrases, le vocabulaire utilisé et les thèmes abordés. Aussi, d'après Montésinos-Gelet (2022),

alors qu'on pourrait penser que la multimodalité¹⁰ d'un texte puisse en simplifier le sens en offrant, par exemple, une certaine redondance du sens entre le texte et une illustration, cette chercheuse soutient plutôt que la multimodalité accroît plus souvent qu'autrement la complexité du sens d'un texte. À ce sujet, Calkins et Tolan (2022), qu'il faut apprendre aux élèves à étudier davantage les informations présentées sous divers modes comme les illustrations des textes informatifs afin d'en retirer encore plus d'informations. En effet, comme le mettent en lumière Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet (2022, p. 61), « loin de n'être que des ornements, les illustrations sont porteuses de sens ». Lire, au-delà de bien décoder les mots, implique de comprendre les idées du texte (Golder et Gaonac'h, 2004; Provencher, 2022).

2.4.3 La coconstruction du sens

Plusieurs chercheurs (Hébert, 2002; Martel, 2003; Allen, 2012; Vaillé-Nuyts, 2014; Bianco, 2015; Vaillé-Nuyts et Vaillé, 2017; Provencher 2020, 2022, 2023) s'intéressent au couple lecture-oral afin de soutenir le développement des compétences interprétatives des élèves. En effet, selon Martel (2003, p. 163), « les bons compreneurs [...] parviennent avec une relative facilité à mettre en mots les actions mentales qui portent leur démarche de compréhension ». D'après Provencher (2023), rares sont les modèles théoriques à propos de la lecture qui incluent les processus liés à la réponse

¹⁰ « Les textes multimodaux combinent au moins deux modes d'expression différents » (Montésinos-Gelet, 2022, p. 11)

d'un lecteur (voir la figure 5). Pourtant, selon Provencher (2020, 2022, 2023) les enseignants auraient avantage à s'intéresser aux réponses des élèves lecteurs puisqu'elles contiennent des traces de leur compréhension et des stratégies utilisées.

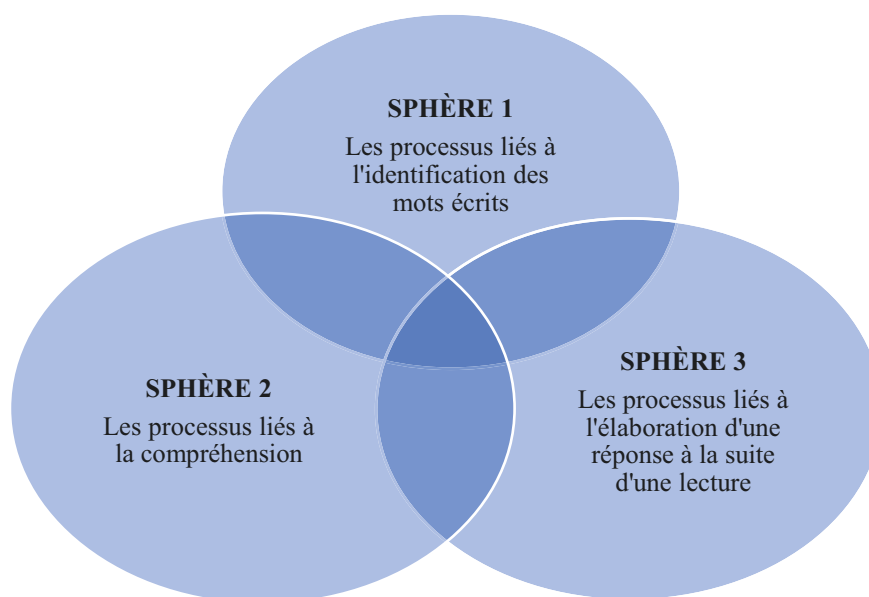


Figure 5. Les trois sphères de la lecture selon le modèle de Provencher (2023) adapté de Montésinos-Gelet (2016, 2019) (Provencher, 2023, p. 4)

Pour Provencher (2023, p. 57), « plus les élèves sont en contact avec des situations de lecture interactive où ils doivent s'exprimer à propos de leurs lectures, et plus ils gagnent en maturité cognitive et développent [leurs] stratégies de justification. » Van Grunderbeeck et Payette (2007, p. 89) abondent dans la même direction : « Des interventions qui permettent aux élèves [...] d'explicitier le travail mental qu'ils réalisent, de réfléchir à voix haute, de justifier leurs réponses leur donnent une prise sur la construction du sens du texte [...] ».

D'après Provencher (2022), l'importance de la préparation à la lecture est à considérer pour tenter d'assurer une certaine équité entre les élèves. En outre, sachant qu'ils doivent discuter de leurs lectures, les élèves sont amenés à lire différemment (Calkins et Tolan, 2022). Selon Oursel (2018), la coconstruction du sens se déploie grâce à une action conjointe de différents interlocuteurs partageant leurs hypothèses de sens, nourrissant leurs efforts d'interprétation et favorisant ainsi l'intercompréhension. Les avantages du travail en petits groupes en lecture sont nombreux : les discussions avec l'enseignant ou entre pairs aident les élèves à développer leurs idées (Calkins et Tolan, 2022), à effectuer une certaine distanciation et à justifier leur pensée (Hébert, 2002; Provencher, 2020, 2023) ainsi qu'à modeler des habiletés cognitives de haut niveau utilisées par ceux qui sont plus avancés (Hébert, 2002). Les partenaires peuvent s'entraider pour tenter de mieux comprendre certains passages (Lamy-Beaupré, 2016; Franco et al., 2023). En outre, l'élaboration du sens en groupe aide à mettre les élèves sur un pied d'égalité par rapport à la compréhension du texte (Lamy-Beaupré, 2016).

2.5 La question spécifique et les objectifs de la recherche

Au cours de notre recension des écrits, nous avons pu réaliser que ce qui semble être le plus difficile pour une grande majorité d'adultes est la construction du sens lors de la lecture de textes complexes. Étant donné les grandes difficultés en lecture-écriture présentées par de nombreux adultes en alphabétisation populaire et les visées « de comprendre ce que la personne lit [et] de développer et/ou d'améliorer l'expression orale ainsi que sa confiance en soi » (COMSEP, 2024, section *Nos*

secteurs - Éducation populaire - Alphabétisation/francisation), nous avons choisi d'orienter notre recherche sous l'angle lecture-oral. En tenant compte des considérations de notre problématique et des concepts décrits dans notre cadre de référence, notre question de recherche a évolué vers cette **question spécifique** :
« Quels sont les apports et les limites de l'oral réflexif dans la coconstruction du sens en lecture chez les adultes en alphabétisation populaire? »

Conséquemment, nous avons déterminé **deux objectifs de recherche** :

- 1) Décrire de quelle façon les interventions d'une enseignante-orthopédagogue pour mener un oral réflexif peuvent aider ou non les adultes en alphabétisation populaire à coconstruire le sens des textes lus.
- 2) Décrire le point de vue des adultes en alphabétisation populaire quant aux apports et aux limites de l'oral réflexif pour les aider à mieux comprendre les textes qu'ils lisent.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, la méthodologie de notre projet d'essai est décrite. Nous abordons les aspects suivants : le type de recherche, le contexte et le déroulement de la recherche, les personnes participantes, la collecte des données, l'analyse des données ainsi que les considérations éthiques de la recherche.

3.1 Le type de recherche

Notre projet s'inscrit dans un devis de recherche qualitative et dans l'esprit d'une étude de cas exploratoire descriptive. En effet, la recherche qualitative s'avère importante « lorsqu'il s'agit de générer des idées portant sur des phénomènes peu connus ou quand il faut comprendre un phénomène vécu selon le point de vue des personnes qui en ont fait l'expérience » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 16). Selon notre recension des écrits, peu d'études ont porté sur le développement de la littératie des adultes en alphabétisation populaire et l'oral réflexif semble surtout avoir été expérimenté auprès d'une jeune clientèle. Notre recherche est une étude de cas, car elle est menée auprès d'un groupe ciblé et dans une période circonscrite (Prévost et Roy, 2012). Elle est exploratoire, puisque, à l'instar de Pelletier (2022, p. 2), nous voulons donner la parole aux personnes participantes afin de « générer des pistes d'intervention à explorer ».

3.2 Le contexte et le déroulement de la recherche

Notre expérimentation a eu lieu durant la pandémie de COVID-19 et l'équipe de COMSEP nous a réservé des plages-horaires distinctes des ateliers réguliers de l'organisme. Des plages-horaires étaient donc consacrées entièrement à notre recherche. Cette dernière s'est déroulée en quatre temps : la période de recrutement et de présentation du projet, les ateliers de groupe, les entretiens individuels et la présentation des résultats.

3.2.1 La période de recrutement et de présentation du projet

La période de recrutement a duré deux semaines (du 14 au 25 juin 2021). Afin de conserver l'esprit d'une recherche exploratoire, même si nous connaissions déjà plusieurs adultes fréquentant l'organisme, les membres de l'équipe de COMSEP nous ont transmis les coordonnées de personnes que le projet pourrait intéresser. Au total, 28 adultes inscrits à des ateliers en alphabétisation populaire ont été sollicités. Le premier contact s'est fait au téléphone pour expliquer brièvement notre recherche. Puis, ils ont été invités à une séance d'information dans les locaux de l'organisme pour leur présenter plus précisément le projet. En raison de certaines contraintes d'horaire ainsi que de l'oubli de se présenter pour quelques-uns malgré leur intérêt, sous la recommandation de notre équipe partenaire, une relance téléphonique a été faite et une deuxième séance d'information, identique à la première, a eu lieu. Au terme de la période de recrutement, 18 personnes devaient participer au présent projet de recherche,

dont 15 avaient assisté à une des séances d'information. Toutes les personnes intéressées ont été sélectionnées.

3.2.2 Les ateliers de groupe

Aussi désignés par l'appellation « Première partie de la recherche », car en lien avec notre premier objectif qui était de *décrire de quelle façon les interventions d'une enseignante-orthopédagogue pour mener un oral réflexif peuvent aider ou non les adultes en alphabétisation populaire à coconstruire le sens des textes lus*, 12 ateliers de groupe ont eu lieu entre le 28 juin et le 16 juillet 2021. Il y avait quatre groupes et chacun a été rencontré une fois par semaine pendant trois semaines. Étant donné que les interventions en compréhension en lecture ont avantage à être menées en petits groupes d'élèves (Giasson, 2011) et que les groupes restreints présentent plusieurs bénéfices pour favoriser la prise de parole (Plessis-Bélair, 2008b; Sauvageau, 2023), nous avons constitué des groupes de trois à cinq personnes participantes. Pour plus d'objectivité, ils ont été formés au hasard, car bon nombre d'entre elles se connaissaient déjà. Toutefois, lorsque des personnes participantes avaient mentionné des contraintes d'horaire ou de santé, nous les avons changés de groupe. Parmi les 16 personnes participantes de notre recherche, 11 adultes ont assisté aux trois ateliers de groupe, 2 ont été présents à deux de ces ateliers et 3 adultes ont participé à un seul des ateliers de l'expérimentation.

Tableau 5 : La participation aux ateliers de groupe

	Atelier 1	Atelier 2	Atelier 3
Groupe 1	4 personnes	4 personnes	4 personnes
Groupe 2	3 personnes	2 personnes	3 personnes
Groupe 3	3 personnes	4 personnes	4 personnes
Groupe 4	4 personnes	3 personnes	2 personnes

Chaque atelier durait 2h30 et était divisé ainsi : 20 minutes d'introduction ; 15 minutes de lecture individuelle pour prendre connaissance des textes; 25 minutes de discussion sur les textes entre les personnes participantes, sans interventions de l'E.-O. pour mener un oral réflexif ; 20 minutes de pause; 50 minutes de discussion sur les textes avec interventions de l'E.-O. pour mener un oral réflexif; et 20 minutes de conclusion avec retour réflexif sur l'expérience vécue et ce qu'elles ont appris. Même si notre objectif concernait l'oral réflexif, tel que recommandé par Provencher (2022), nous trouvions important d'intégrer une période de lecture individuelle afin d'offrir un temps de préparation et permettre une plus grande équité entre des personnes participantes n'ayant pas nécessairement le même niveau de compétence en littératie. Lors des moments de discussion, les personnes participantes étaient invitées à partager leurs réflexions à propos de leur compréhension des textes présentés.

3.2.3 Les entretiens individuels

Aussi désignés par l'appellation « Deuxième partie de la recherche », car en lien avec notre deuxième objectif, qui était de *décrire le point de vue des adultes en alphabétisation populaire quant aux apports et aux limites de l'oral réflexif pour les*

aider à mieux comprendre les textes qu'ils lisent, 14 entretiens individuels ont eu lieu entre le 9 et le 13 août 2021. Chacun durait approximativement 30 minutes.

3.2.4 La présentation des résultats de la recherche

Pour présenter les résultats de notre recherche, nous avons tenu deux séances d'information le mercredi 4 septembre 2024 dans les locaux de l'organisme COMSEP. À la demande de notre organisme partenaire, les séances d'information s'adressaient non seulement aux personnes participantes de la recherche qui avaient mentionné vouloir être recontactées, mais également à tous les autres adultes en alphabétisation populaire de l'organisme intéressés à y assister.

3.3 Les personnes participantes

COMSEP est un organisme communautaire de Trois-Rivières (Québec, Canada) « regroupant des gens et des familles en situation de pauvreté qui s'organisent afin d'améliorer leurs conditions de vie » (COMSEP, 2024, section *Accueil - Qui sommes-nous?*). Il a été fondé en 1986 par un groupe de 12 bénévoles ayant pour principale préoccupation le taux élevé d'analphabétisme dans la région de la Mauricie (COMSEP, 2024, section *Qui sommes-nous? – Notre histoire*). Depuis, il a élargi ses activités qui sont déployées dans plusieurs secteurs (éducation populaire, familles, COMSEP-Emploi/Entreprises d'économie sociale et services à la communauté), si bien que, dorénavant, chaque année, il rejoint plus de 4 000 personnes en situation de

pauvreté et peut compter sur le dévouement de plus de 125 bénévoles (COMSEP, 2024, section *Qui sommes-nous? – Population rejointe*).

Des 18 personnes préalablement sélectionnées, 16 d'entre elles ont assisté à au moins un atelier de groupe. Étant donné nos objectifs orientés vers les apports et les limites de l'oral réflexif, ce sont seulement ces 16 personnes qui sont considérées comme les personnes participantes de notre recherche dans le présent essai. Il y avait 10 femmes et 6 hommes âgés de 37 à 75 ans. Plusieurs, soit 10 personnes participantes, nous ont dit que leur dernière fréquentation dans un établissement scolaire remontait à plus de 25 ans. Cependant, 11 nous ont mentionné qu'ils participaient à des ateliers d'alphabétisation populaire à COMSEP depuis plus de 3 ans, dont quelques-uns depuis une dizaine d'années et même plus. En outre, voici le dernier niveau d'études complété en français des personnes participantes de notre recherche (autodéclaré) : 5^e année du primaire (1), première année du secondaire (1), deuxième année du secondaire (1), troisième année du secondaire (3), quatrième année du secondaire (1), cinquième année du secondaire ou son équivalent (5) et aucune réponse (4). Avant de commencer les ateliers de groupe et dans le but d'avoir une idée de leur niveau effectif actuel de compétence en littératie, nous avons demandé de façon tout à fait volontaire aux personnes participantes de répondre par écrit à la question suivante : « Qu'as-tu à dire à propos de tes compétences en compréhension de texte? ». Voici ce que certains adultes ont bien voulu nous répondre (nous avons transcrit leurs réponses telles quelles).

Tableau 6 : Les réponses de certaines personnes participantes à la question « Qu’as-tu à dire à propos de tes compétences en compréhension de textes? »

<p>« Ça dépanne du sujet » « ça va bien il va bien la compréhension du texte » « Pour savoir de comprendre les textes » « me pose des questions sur ce que lis de comprendre ce que je lis et écris » « Je manque de profondeur et à comprendre les textes » « Je n’ai pas de difficultés à lire mais j’ai de la difficulté à retenir ce que je lis. » « La compréhension du texte dépend du sujet et de la connaissance du sujet. »</p>
--

Malgré leur niveau de scolarité déclaré, une majorité des personnes participantes sont considérées comme des personnes analphabètes fonctionnelles au sens où l’entend Moreau (2009), c’est-à-dire avec des habiletés chancelantes, une autonomie relative et des difficultés importantes en lecture et en écriture qui les empêchent d’accomplir seules l’ensemble des tâches quotidiennes. Dans le même ordre d’idées, nous pouvons supposer qu’elles se situent principalement au niveau 2 de compétence en littératie, c’est-à-dire qu’elles peuvent lire de courts textes présentés dans des contextes familiers (Racine et al., 2008); qu’elles ont des compétences suffisantes pour lire et utiliser l’écrit, mais que leur principal obstacle est la capacité à comprendre ce qu’elles lisent (Brossard et al., 2018) et que leur aisance à utiliser l’écrit varie considérablement selon la présence ou l’absence de conditions facilitantes dans leur environnement (Brossard et al., 2018). En effet, rappelons que selon Baril et Cameron (2013, p. 16), le niveau 2 correspond « à la compréhension de textes simples, mais sans que la personne n’arrive à décoder pleinement le sens par manque de connaissances ».

3.4 La collecte des données

Les données ont principalement été recueillies sous la forme d'enregistrements audios (avec un ordinateur et une tablette électronique). Pour la première partie de la recherche, les données concernaient la compréhension des textes (voir l'appendice C) lors des échanges pendant les ateliers de groupe. Quant aux données de la seconde partie, elles étaient liées au point de vue des personnes participantes exprimé lors des moments de conclusion des ateliers collectifs de même que durant les entretiens individuels. Afin d'uniformiser le plus possible nos interventions, nous avons au préalable établi un canevas de questionnement pour chaque texte (voir l'appendice D) et un canevas de questionnement pour les entretiens individuels (voir l'appendice E). Ces canevas servaient de base et toutes les questions n'ont pas nécessairement été abordées. Au besoin, nous avons également noté dans un journal de bord électronique quelques remarques sur l'ambiance, sur l'attitude des personnes participantes ou encore à propos de certains événements particuliers survenus qui nous semblaient utiles pour éventuellement interpréter nos résultats. Les données de cette recherche ont donc été collectées par l'entremise de discussions de groupe (enregistrements audios et canevas de questionnement), d'entrevues semi-dirigées (*idem*) et d'un journal de bord électronique (notes contextuelles jugées pertinentes).

3.4.1 Le corpus des textes choisis

Durant la première partie de la recherche, les personnes participantes ont été exposées à trois textes, soit un texte différent par atelier de groupe (voir l'appendice C). C'est nous qui avons sélectionné les textes à l'étude en ayant le souci de choisir des textes de niveaux de complexité différents et qui intégraient diverses caractéristiques de la littérature telles que présentées dans notre cadre de référence. En nous inspirant des travaux de Tauveron (1999b) à propos des textes résistants, comme qu'enseignante-orthopédagogue, nous nous sommes préparée en tentant d'anticiper les obstacles que pourraient rencontrer les personnes participantes dans la coconstruction du sens de chacun des trois textes. De plus, afin de pouvoir être à même d'optimiser les périodes d'oral réflexif, tel que mentionné précédemment, nous avons créé un canevas de questionnement pour chacun des textes de façon à susciter le déploiement des compétences nécessaires pour surmonter les obstacles identifiés.

3.4.1.1 Le type de texte

Les trois textes que nous avons présentés aux personnes participantes étaient des textes informatifs. Nous avons fait ce choix principalement pour deux raisons :

- 1) Ce type de texte est considéré comme étant plus exigeant cognitivement et souvent moins exploité (Turcotte, 2022). Cela nous semblait donc davantage pertinent pour pouvoir susciter la coconstruction de sens;

- 2) Ce type de texte nous semblait plus signifiant pour les adultes en alphabétisation populaire qu'aurait pu l'être un texte narratif avec une histoire inventée par exemple. En effet, un texte de type informatif est davantage susceptible de susciter une réflexion à propos de leurs réalités et de mener à des actions visant à améliorer leurs conditions de vie (Freire, 1996/2017; Fillion, 2006; Picard et St-Cerny, 2006; Maurel, 2010; Richard, 2016; COMSEP, 2024).

3.4.1.2 Les critères de sélection des textes

Pour choisir les textes, nous avons considéré trois critères : 1. le sujet (Est-ce un sujet connu ou non des personnes participantes?), 2. la longueur du texte (texte court, moyen ou long) ainsi que 3. la forme (soit la façon dont l'information était présentée).

En ce qui concerne le sujet, nous souhaitions, tel que suggéré par plusieurs auteurs (Fillion, 2006; Moreau, 2009; Richard, 2016; Meilleur, 2020) qu'il soit le plus susceptible de rejoindre les personnes participantes au cœur de leur réalité quotidienne. De plus, nous avons dirigé notre regard vers des sujets reliés au thème de la santé, étant donné les difficultés soulevées dans notre problématique quant au niveau de littératie en santé et ses impacts (CCA, 2007, 2008; Moreau, Savriama et Major, 2013; OCDE, 2013; Jalbert, 2016; Brossard et al., 2018; INSPQ, 2024).

Pour ce qui est de la longueur des textes, nous voulions commencer par un texte plus court au départ pour ne pas miner la confiance des personnes participantes (Plessis-Bélair, 2008b; Bonner et al., 2017; Pelletier et Richard, 2019). Cependant, notre désir de fournir éventuellement à l'étude un texte plus long et plus complexe était motivé par le fait que cela fait justement partie des difficultés rencontrées par les adultes qui n'atteignent pas le troisième niveau de compétence en littératie (OCDE, 2013; Fondation pour l'Alphabétisation, 2021).

Quant à la forme, nous désirions offrir aux personnes participantes des textes variant la façon de présenter les informations. Ainsi, nous avons porté attention pour choisir tant des textes ayant une structure informative de base (Calkins et Tolan, 2022; Turcotte, 2022) que des textes se présentant sous la forme de documents composites (Bautier et al., 2012; Viriot-Goeldel et Delarue-Breton, 2014; Delarue-Breton et Bautier, 2015, 2019; Quirino-Chaves et Maisonneuve, 2020) explorant la multimodalité (Montésinos-Gelet, 2022) et exploitant les liens pouvant être établis entre les images et le texte (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2022).

3.4.1.3 Le texte présenté lors du premier atelier de groupe

En ce qui concerne le premier texte, il s'agissait des résultats d'un sondage en lien avec la pandémie de Covid-19. C'était donc un sujet que les personnes participantes connaissaient très bien, mais nous voulions justement vérifier si elles

étaient capables de se distancier de leur vécu personnel pour réfléchir aux statistiques présentées. Il s'agissait d'un texte court (quatre pages au total). Aussi, le texte était imagé et aéré, avec plusieurs éléments d'information ici et là sur les pages. Nous souhaitions savoir si les personnes participantes pouvaient faire parler les images et établir des liens avec les informations présentées en mots. Il est à noter que nous leur avons volontairement remis le texte en noir et blanc afin de ne pas donner plus d'importance aux images ou aux mots. Également, plusieurs renseignements implicites pouvaient être déduits à partir des statistiques exposées.

À titre d'exemple, voici les obstacles que nous avons anticipés pour ce texte : vécu émotif teintant la compréhension du texte, interprétation des pourcentages, éléments d'information dispersés, gros caractères pouvant influencer l'interprétation, images et texte parfois contradictoires, répétition des informations sous différentes formes (pas des ajouts) et renseignements implicites à inférer.

3.4.1.4 Le texte présenté lors du deuxième atelier de groupe

Le deuxième texte présenté portait sur un sujet accessible aux personnes participantes, soit les bienfaits de l'eau sur le cerveau. Nous considérons ce texte beaucoup moins émotif que le précédent. Nous voulions savoir s'il y aurait une différence dans l'approche des personnes participantes par rapport au texte. Celui-ci était un peu plus long (huit pages), soit de longueur moyenne pour eux. Il s'agissait

plutôt d'un texte standard, soit un texte suivi, en noir et blanc, avec des titres de sections, des points de forme et des éléments mis en évidence par le caractère gras ou encore l'italique. Nous cherchions à savoir si les personnes participantes pouvaient être à même de s'aider de la structure du texte pour retrouver rapidement une information sans avoir à lire tout le contenu de chacun des paragraphes.

3.4.1.5 Le texte présenté lors du troisième atelier de groupe

Le troisième texte était sans doute, à notre avis, celui qui pouvait être un peu plus complexe pour les personnes participantes et qui pouvait représenter un défi pour elles. C'est que bien qu'il traite d'un sujet qui peut affecter leur santé, il est généralement moins connu de leur part (effets de la lumière bleue, soit celle provenant notamment des écrans, téléphone cellulaire, tablette ou télévision, sur le cycle d'éveil et de sommeil). Aussi, le texte était beaucoup plus long (onze pages) et l'information avait un caractère un peu plus scientifique. La même information était énoncée sous forme de mots, mais également dans un schéma, celui du spectre de la lumière (présenté en couleur pour des raisons évidentes) avec une légende et comprenait un tableau récapitulatif (également présenté en couleur). Nous voulions savoir si les personnes participantes pouvaient faire des liens entre les renseignements présentés sous ces différentes formes.

Voici les un tableau résumé des caractéristiques des textes qui ont été présentés aux personnes participantes durant lors des ateliers de groupe.

Tableau 7 : Le résumé des caractéristiques des textes présentés

Premier atelier de groupe	
Titre	Résultats d'un sondage sur l'évolution de certains comportements liés à la santé depuis l'annonce de l'état d'urgence sanitaire et des premières mesures de confinement
Sujet	Pandémie de Covid-19, sujet connu, lié au vécu immédiat
Longueur	Texte court, quatre pages
Forme	Texte imagé et aéré, plusieurs éléments d'informations dispersés, statistiques présentées sous la forme de pourcentages
Deuxième atelier de groupe	
Titre	Fabuleux bienfaits de l'eau sur votre cerveau
Sujet	Eau, sujet connu, se veut moins émotif
Longueur	Texte de longueur moyenne, huit pages
Forme	Texte suivi, titres de sections, points de forme, certains éléments mis en évidence (caractère gras et italique), plus standard
Troisième atelier de groupe	
Titre	Faites la lumière sur la lumière bleue
Sujet	Lumière bleue, sujet moins connu ou inconnu, plus complexe
Longueur	Texte long, onze pages
Forme	Information à caractère plus scientifique, même information présentée en mots et dans un schéma avec une légende

3.5 L'analyse des données

L'analyse des données de notre recherche s'est faite d'une manière qui emprunte à une démarche inductive. En effet, les résultats obtenus représentent ce que nous avons nous-même fait ressortir de l'ensemble des données collectées, et ce, pour chacun des deux objectifs de l'étude.

Pour traiter les données recueillies, nous avons réécouté les enregistrements audios des ateliers de groupe ainsi que des entretiens individuels et nous avons transcrit les verbatims dans le logiciel WORD. Il est à noter que deux des seize personnes participantes n'ont pas souhaité participer à la deuxième partie de la recherche (entretiens individuels). Ainsi, 12 ateliers de groupe et 14 entretiens individuels ont été analysés. Puis, nous avons identifié les extraits de verbatim de nos propres propos et de ceux des personnes participantes qui semblaient davantage liés à chacun de nos objectifs. Au besoin, nous nous sommes référée à notre journal de bord électronique pour analyser dans quel contexte certains propos avaient été tenus.

À suite de l'analyse des verbatims de l'ensemble des activités de la recherche, nous avons jugé qu'il était important, dans un premier temps, de partager certaines observations liées à la démarche empruntée dans le but de faciliter la compréhension des résultats que nous avons obtenus pour nos deux objectifs. Ainsi, une section présentant les observations par rapport à la période de lecture individuelle et les observations par rapport à la période de discussion sans interventions a été ajoutée.

En ce qui concerne le premier objectif, nous avons fait le choix d'organiser les données principalement selon les interventions aidantes pour la coconstruction du sens en lecture et celles n'ayant pas pu aider à celle-ci. Étant donné le nombre important d'interventions de la première catégorie, nous avons pris la décision de les subdiviser ainsi : les interventions aidantes d'étayage, les interventions aidantes de

questionnement et les interventions aidantes de motivation. La *Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif dans sa classe* développée par Plessis-Bélair (2008b) (voir l'appendice A) est le principal outil de référence qui nous a guidée pour réaliser ce travail. De plus, afin de mieux analyser et de décrire comment les interventions de l'E.-O. pour mener un oral réflexif avaient contribué ou non à coconstruire le sens des textes à l'étude, nous nous sommes inspirée de la *Grille de synthèse des stratégies pour construire le sens* (CAMEF, 2004) (voir l'appendice B).

Pour ce qui est des données recueillies par rapport au deuxième objectif, nous avons décidé d'en faire ressortir les thèmes récurrents et de classer ceux-ci selon qu'il s'agissait d'un apport ou d'une limite de l'oral réflexif d'après les personnes participantes pour comprendre les textes qu'elles avaient à lire.

3.6 Les considérations éthiques de la recherche

Étant donné que nous avons déjà un lien particulier avec la majorité des personnes participantes de la recherche puisque nous offrons des ateliers d'alphabétisation populaire à COMSEP depuis une dizaine d'années, nous avons vérifié leur consentement libre et éclairé à chacune de leur présence (avec signature). La participation ou non de même qu'un éventuel désistement aux ateliers de la recherche n'avait pas d'incidence sur les ateliers réguliers de l'organisme puisque des plages-horaires différentes avaient été ciblées. Les personnes participantes pouvaient également se référer à l'équipe d'alphabétisation de COMSEP en cas de besoin. Aussi,

pour conserver leur anonymat, un nom fictif leur a été attribué. En outre, considérant que certaines pourraient être inconfortables avec le fait d'être observées et enregistrées (audio seulement), nous avons placé les outils d'enregistrement à des endroits discrets qui convenaient à toutes, nous avons invité les personnes participantes qui le désiraient à se familiariser avec le micro et nous avons rempli notre journal de bord électronique à la fin des séances plutôt que durant celles-ci. En dernier lieu, nous avons considéré le fait que quelques personnes participantes pourraient ressentir du découragement et se sentir moins compétentes étant donné que les textes choisis étaient plus complexes que ceux qu'elles ont généralement l'habitude de lire. Pour ce faire, nous avons souligné que l'intention était de travailler ensemble pour aider les adultes en alphabétisation populaire à comprendre davantage ce qu'ils lisent et que la contribution ainsi que le point de vue des personnes participantes étaient importants afin de faire ressortir ce qui est aidant, mais aussi ce qu'elles considèrent être des obstacles à leur compréhension.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de notre projet de recherche en fonction de nos deux objectifs, soit la description de la façon dont les interventions d'une enseignante-orthopédagogue (E.-O.) pour mener un oral réflexif peuvent aider ou non les adultes en alphabétisation populaire à coconstruire le sens des textes lus et la description du point de vue de ces mêmes adultes quant aux apports et aux limites de l'oral réflexif pour les aider à mieux comprendre les textes qu'ils lisent. Afin de mieux interpréter les résultats obtenus et de les contextualiser davantage, nous tenons à présenter d'abord quelques observations liées à la démarche empruntée que nous avons pu faire ressortir des verbatims des ateliers de groupe et des entretiens individuels. Pour chacune des sous-sections de ce chapitre, nous avons pris soin de sélectionner les extraits¹¹ qui constituent, à notre avis, les meilleurs exemples pour illustrer les propos que nous avançons. À la fin du présent chapitre, nous proposons quelques recommandations à mettre en place pour favoriser la progression optimale des adultes en alphabétisation populaire dans la coconstruction du sens en lecture en fonction des facteurs d'influence (obstacles et facilitateurs) que nous avons analysés.

¹¹ Tel que mentionné au chapitre précédent, afin de préserver l'anonymat des personnes participantes, un prénom fictif leur a été attribué pour les fins de la présente recherche.

4.1 Quelques observations liées à la démarche empruntée aidant à la compréhension et à la contextualisation des résultats obtenus

Dans un premier temps, nous partageons nos observations en lien avec la période de lecture individuelle offerte aux personnes participantes avant les discussions. Puis, nous mettons en évidence ce que nous avons pu observer lors des périodes de discussion sur les textes sans interventions de la part de l'E.-O..

4.1.1 Les observations par rapport à la période de lecture individuelle

En ce qui concerne la période de lecture individuelle, nous sommes d'avis que celle-ci était d'autant plus importante en fonction de la longueur des textes pour que les personnes participantes puissent en prendre connaissance avant d'en discuter.

Première observation : De façon générale, nous avons observé que, pour un texte court (quatre pages), la majorité des personnes participantes ne le lisaient qu'une seule fois puis attendaient en silence ou faisaient autre chose pendant le temps restant.

- E.-O. : « *J'aurais pu juste vous donner le texte et vous demander d'en discuter. Qu'est-ce que ça aurait fait selon vous?* »
- Maryse : « *Bin, premièrement, faut savoir de quoi qu'on parle là...* »

Deuxième observation : Quand le texte était plus long (huit et onze pages), certaines personnes participantes faisaient des commentaires sur la longueur avant de commencer à lire, plusieurs n'avaient pas le temps de finir de le lire.

- Hélène : « *Faut tu lire toutes les pages? J'penserais pas lire ça en...* »
- Françoise : « *Hiiiiiii! 15 minutes...!* »

Troisième observation : Parfois, il est arrivé que quelques personnes participantes tentent de continuer de lire à la hâte, même à la fin de la période allouée.

- Fabienne : *C'est juste que j'ai l'impression de parler toute seule...!*
- Maryse : « Non... C'est parce que j'essaie de finir de lire ça là... [...] Moi, c'est parce que... je l'ai lu s'a presse là, parce que moi euh... »
- Fabienne : « Oui, je sais que t'essaies de finir de lire ton truc là... »

4.1.2 Les observations par rapport à la période de discussion sans interventions

Pour ce qui est de la période de discussion sur les textes sans interventions de la part de l'E.-O., nous constatons que trois des quatre groupes ont réussi à discuter plus facilement, tandis qu'un des groupes a éprouvé davantage de difficulté à discuter.

Première observation : Dans les groupes où nous considérons que la discussion était plus facile, les personnes participantes parlaient durant toute la période qui leur était allouée à cet effet, chacune prenait la parole à un moment ou à un autre de la discussion et elles conversaient à propos du sujet principal du texte.

Deuxième observation : Dans le groupe où nous considérons que la discussion était plus difficile, il y avait souvent de longs silences, une personne tentait d'alimenter la discussion sans succès, un sentiment de malaise s'installait graduellement et les personnes participantes exprimaient parfois leur refus de poursuivre la discussion ou quittaient même le local puis revenaient ensuite.

- Hugo : « Ok! Là, on parle comme... comme ça vient. C'est ça? C'est qui qui se dégène-là? »
- Les autres : (Silence)

- Hugo : « Ok ... euh... Moi j'va parler comme ça... Euh... J'sais que c'est de l'information précise avec des chiffres pis qui parle euh... de quoi qui s'est passé durant les deux semaines de l'urgence sanitaire là... »
- Les autres : (Silence)

- Joël : « Moi, c'est ça... j'suis déjà intervenu pis j'n'ai assez là... ! »
- [...]
- Hugo : « Bin... Vanessa, moi ça va être correct pour moi là! On a pas mal lu toute la feuille là! »
- E.-O. : « Il vous reste encore une quinzaine de minutes pour discuter ensemble de votre compréhension du texte que vous avez lu. »
- Maryse : « Ça va être 15 minutes de silence parce que moi j'ai rien à dire...! »

Cela correspond aux résultats obtenus par Dumouchel et al. (2022, p. 203) : « Les participantes ont aussi nommé les élèves qui ne s'engagent pas dans les conversations comme des freins aux échanges ».

Nous constatons que le hasard a réuni dans ce groupe des personnes considérées comme des *petits parleurs* (Doré, 2012). À l'instar de Doré (2012) et de Dumais et al. (2018), nous pensons qu'il nous faut leur offrir les outils nécessaires pour s'épanouir à leur plein potentiel et que l'aide de l'orthopédagogue peut s'avérer judicieuse pour aider ces adultes à y arriver. Pour éviter une escalade du découragement dans ce groupe, comme chercheure, nous avons pris la décision d'écourter la période de discussion sur les textes sans interventions de l'E.-O. après avoir demandé à tour de rôle à chaque personne participante ce qu'elles avaient compris des textes sans commenter.

- Maryse : « Sérieux, Vanessa, j'ai rien à dire moi... »
- E.-O. : « Qu'est-ce que t'as compris de ce texte-là? »

- Maryse : « Moi euh... À l'importance de boire 8 verres d'eau par jour... Pis euh... Le matin, ton urine est foncée pis dans la journée bin c'est pâle. C't'à peu près toute là. »
- E.-O. : « Et toi, Joël, as-tu retenu autre chose? »
- Joël : « Quand on dort... On perd même de l'eau en dormant. Ça, je savais pas, ça, qu'on perdait de l'eau en dormant. C'est incroyable! [...] Bon... c't'u la pause, là? »
- E.-O. : « Deux p'tites minutes encore. »

Troisième observation : Dans tous les groupes, même ceux où la discussion était plus facile, nous avons observé que, bien que les personnes participantes parlaient habituellement du sujet principal, il y avait des déviations fréquentes de la discussion vers des anecdotes personnelles et peu ou pas de références à des passages des textes.

- Françoise : « Bon... On commence par le sommeil. »
- Christiane : « Ouais, ouais! »
- Françoise : « Qu'est-ce que vous en pensez du sommeil? »
- Christiane : « Ça joue un rôle important sur la qualité de vie, c'est sûr!
- Jean : « Moi, depuis un an, mon sommeil y'a été affecté... Y'a toujours le p'tit hamster qui roule... Des fois, j'me réveille en pleine nuit. Ça peut m'prendre une heure et demie avant que j'm'endorme.
- Françoise : « C'était vraiment mon cas la manière que tu parles. J'avais d'la misère à dormir, beaucoup de tracas.

Cela s'apparente aux résultats obtenus par Martel (2003, p. 243), soit le fait que « spécifiquement, les mauvais compreneurs, contrairement aux bons compreneurs, parviennent très difficilement à conserver un équilibre entre le rapport au texte et le rapport à soi ».

Quatrième observation : De surcroît, dans tous les groupes, il arrivait fréquemment que les personnes participantes acquiesçaient sans nécessairement

développer leur pensée oralement ou partager leur opinion. Alors, la discussion restait en surface même s'il y avait toujours quelqu'un qui parlait.

- *Liliane* : « *Quand y disent sommeil perturbé là... »*
- *Charlotte* : « *Ouais... »*
- *Liliane* : « *Très perturbé!* »
- *Hélène* : « *Ouais!* »
- *Charlotte* : « *Ouais!* »
- *Annie* : « *Ça nous a perturbées pas mal toutes!* »

Cela est cohérent avec les résultats de Martel (2003, p. 242), c'est-à-dire que « la maîtrise des gestes d'approfondissement est également apparue comme un élément de distinction majeure. Principalement, la constitution du sens du texte paraît chez les bons compreneurs, et contrairement aux mauvais compreneurs, véritablement enracinée dans un rapport étroit au texte ».

Cinquième observation : Même dans les groupes où les personnes participantes semblaient avoir plus de facilité à discuter, nous avons remarqué qu'il y avait généralement peu de relances entre elles, chacune s'exprimant davantage à tour de rôle.

- *Nadia* : « *Dans l'fond, moi, c'que j'ai compris, c'est les impacts sur les jeunes adultes et adultes dus à la COVID sur tous les aspects d'la vie. Mettons l'sommeil, y'a beaucoup de diminution, l'alimentation... Tu peux voir aussi une augmentation. En tout cas, ça touche tout, tout. »*
- *Delphine* : « *Moi, j'ai vu que c'tait le groupe 35 à 50 ans qui avait été le plus touché. C'tait les femmes, ceux qui ont été le plus affectées. »*
- *Paul* : « *Moi, qu'est-ce que j'ai r'marqué, c'est que... j'ai trouvé d'après les statistiques que la population en général était très désorganisée sur ces 4 ou 5 éléments-là. »*

Nous pensons que cela peut être expliqué par les résultats de Martel (2003, p. 176) qui révèlent que « chez les mauvais compreneurs, il est très rare que l'on puisse observer un réel travail de relation et de comparaison porteur de sens (entre [...] les évoqués élaborés, les informations textuelles et les acquis disponibles à la conscience des lecteurs) ».

Sixième observation : Peu importe le groupe, nous avons remarqué que certaines personnes participantes tentaient tant bien que mal de discuter du texte en essayant de se rappeler par cœur de ce qu'elles venaient de lire, pensant qu'elles devaient le faire de mémoire. Pourtant, nous leur avons répété à plusieurs reprises que le texte ne leur serait pas enlevé et qu'elles pouvaient y référer à tout moment.

- *Hugo : « C'est sûr que j'va prendre la feuille parce que... »*

- *Maurice : « La première page euh... ça parle du sommeil... c'est surtout ça euh... le sommeil... »*

- *Paul : « Euh... faut pas r'garder les feuilles j'pense... [...] Parce que là, ça fait plus partie d'la compréhension de lecture. »*

Cela semble correspondre aux résultats de Martel (2003, p. 164), soit le fait que « la démarche de compréhension des bons compreneurs est principalement guidée par la prise en compte du texte. [...] les bons compreneurs semblent soucieux de vérifier la pertinence de leur travail évocatif [...] au regard de l'objet donné à comprendre ».

Septième observation : Dans tous les groupes de la recherche, une dernière observation mérite à notre avis que nous y portions plus d'attention, soit le fait les

personnes participantes utilisaient une grande partie du temps consacré à la discussion sur les textes sans interventions de l'E.-O. à se questionner sur la définition des mots qu'elles trouvaient les plus difficiles. Cela leur demandait beaucoup d'énergie et menait plus souvent qu'autrement à davantage de confusion, puisqu'elles ne tentaient pas de dégager les grandes idées qui auraient pu faciliter leur compréhension.

- Jean : « Moi, l'affaire que j'ai compris un peu... y disent que la longueur d'ondes est mesurée par nanomètres ».
- Christiane : « Un nanomètre, c'est ça que j't'en train d'chercher... Y'est même pas dans l'dictionnaire le mot! »
- Jean : « Ça veut dire un milliardième de mètre. Ça doit être très court! »
- Léo : Dans les A? Ça s'peut tu « Anomètre » ? [...] Ça va être la pause. »
- Jean : « Ça va m'faire du bien parce que y'a des mots que y'étaient plus durs à comprendre pis j'me concentrais plus. Ça m'a donné un peu d'fatigue parce que, lui, y'était plus dur! »

Cela correspond aux résultats obtenus par Martel (2003, p. 192), à savoir que « le contenu textuel des évocations est lui aussi limité chez les mauvais compreneurs. Prioritairement, ce sont certains mots du texte (pertinents ou non) qui font l'objet d'un traitement mental ».

4.2 Les résultats liés au premier objectif de notre recherche

Notre premier objectif de recherche était de **décrire de quelle façon les interventions d'une enseignante-orthopédagogue (E.-O.) pour mener un oral réflexif peuvent aider ou non les adultes en alphabétisation populaire à coconstruire le sens des textes lus**. Dans un premier temps, nous décrivons les

interventions aidantes pour la coconstruction du sens en lecture et, en second lieu, nous présentons les interventions qui n'ont pas pu aider à celle-ci.

4.2.1 Les interventions aidantes pour la coconstruction du sens en lecture

Pour rédiger cette section, lors de notre analyse des verbatims des ateliers de groupe, nous avons tenté de mettre en lumière les interventions que nous croyons avoir utilisées comme E.-O. et qui nous semblent avoir été aidantes dans la coconstruction du sens en lecture. Ensuite, en nous inspirant de la Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif dans sa classe (Plessis-Bélair, 2008b, p. 178-180), nous avons classé ces interventions en trois catégories : les interventions aidantes d'étayage, les interventions aidantes de questionnement et les interventions aidantes de motivation. Pour chacune des interventions (que nous avons nous-même déterminées, nous décrivons brièvement comment elles ont pu aider les personnes participantes à coconstruire le sens des textes lus.

4.2.1.1 Les interventions aidantes d'étayage

Selon Plessis-Bélair (2008a, 2008b), les interventions d'étayage concernent l'aide fournie aux élèves pour pouvoir mieux effectuer la tâche demandée. Voici des exemples d'interventions aidantes d'étayage qui ont permis aux personnes participantes de coconstruire le sens des textes lus ainsi qu'une brève description de comment chacune a pu contribuer à cette fin.

Cibler des pages ou des parties de texte. Cette intervention a aidé à structurer la discussion sur la compréhension du texte afin que les personnes participantes se concentrent sur un seul et même aspect à la fois. Ainsi, les propos allaient moins dans toutes les directions. L'analyse du texte devenait alors plus systématisée.

- E.-O. : « *Est-ce que vous préférez qu'on aille plus comme ça vient ensemble ou page par page?* »
- Annie : « *Page par page.* »
- Charlotte : « *Page par page.* »
- E.-O. : « *Pourquoi c'est mieux page par page?* »
- Annie : « *Ça nous aide à...* »
- Charlotte : « *...à comprendre mieux le texte!* »
- Annie : « *... à trouver où c'est que...* »
- Liliane : « *Parce qu'on n'est pas obligées de chercher à quelle page qu'a la vu ça ou ça...* »

Aider à se repérer dans le texte. Lorsque des propos étaient tenus par certaines personnes participantes, il arrivait fréquemment que nous ayons à en orienter d'autres afin qu'elles suivent non seulement le fil de la discussion, mais aussi qu'elles fassent des liens entre ce que leurs collègues disaient et le texte qu'elles avaient lu.

- Paul : « *Eille, les jeunes adultes, ça devrait être à partir de 18 ans... Attends...* »
- Nadia : « *Bin, c'est la tranche d'âge 18 à 34... Ça commence là jusqu'à...* »
- E.-O. : « *Peux-tu nous indiquer où tu as vu ça?* »
- Nadia : « *Dans le premier... l'image.* »
- Paul : « *35... c'est pu des jeunes adultes là!* »
- E.-O. : « *Dans le carreau à droite, en dessous de l'image. On me dit une autre tranche d'âge, là, vois-tu?* »
- Paul : « *Ah! 18-34 ans. Oui. Me semblait aussi que j'avais d'quoi qui fonctionnait pas.* »

Amener à voir la structure d'ensemble. Cette intervention a permis aux personnes participantes de tourner leur discours davantage vers les grandes idées plutôt que sur les mots et les passages plus difficiles pour elles ainsi que de voir comment étaient présentés les renseignements dans les textes lus.

- E.-O. : « Ici, on vous dit pour en ressentir les bienfaits suivants. Donc, le premier, c'est... »
- Delphine : Réhydrater...
- E.-O. : « Réhydrater le corps. Après ça, on va aller voir l'autre picot. Il est où le prochain picot sur la page? »
- Delphine : « Éliminer les toxines. »
- Paul : « Ah ok! C'est le paragraphe du bas. »
- E.-O. : « Éliminer les toxines. Après, on va aller sur l'autre page pour voir l'autre bienfait. À la place de marquer numéro 1, numéro 2, y'ont mis des petits picots qu'on appelle les puces. [...] Donc, Paul, tu vois, Delphine s'est fiée à la petite puce. Tu aurais pu retrouver plus rapidement l'information ici. »

Diviser le sujet principal en divers aspects. Afin d'aller plus en profondeur dans la compréhension des textes lus, il nous a fallu parfois proposer de discuter à propos d'aspects plus précis. De cette façon, cela aidait les personnes participantes à repérer des thèmes ou des idées principales découlant du sujet ainsi qu'à donner plus de détails.

- Liliane : « La production de norépinéphrine là... »
- E.-O. : « Ah...! Ça, c'est un autre sujet. On y arrive! (Rires) Donc, on est à la page 6. Pourquoi l'eau froide serait meilleure que l'eau chaude? »
- Liliane : « Ça, je l'sais pas... »
- Hélène : « C'est ça... »
- Annie : « (En lisant ce qui est juste avant) Ça paraît plus relaxant pis agréable. »
- E.-O. : « Quoi? L'eau froide est plus relaxante? Quand tu rentres dans la douche et que c'est froid, ça te calme, ça? »
- Liliane : « Oh! Aaah! (Réagit) »

Amener à voir la répétition d'infos sous différentes formes. Cette intervention a permis aux personnes participantes de faire des liens entre les renseignements présentés en mots, en images ou encore dans un schéma. Cela en a aidé à mieux intégrer l'information importante et à mieux comprendre certains propos.

- E.-O. : « *Donc, il y a deux types de lumière, principalement. C'est quoi les deux types de lumière?* »
- Fabienne : « *Visible pis non visible?* »
- E.-O. : « *Et la lumière bleue dont on parle, est-ce qu'elle fait partie de la lumière non visible ou visible?* »
- Fabienne : « *Je l'ai vu plus loin là. Elle s'rait sensée être visible, mais... je l'sais pu là... (Rires)* »
- E.-O. : « *Dans le schéma, tu ne retrouvais pas cette information-là?* »
- Fabienne : « *Ouais, bin... j'le voyais pas là...* »
- E.-O. : « *Comment on sait ce qui est dans la partie visible et qu'est-ce qui n'est pas dans la partie visible d'après le schéma?* »
- [...]
- Maryse : « *Ah...! Ok! J viens de l'trouver. Non visible t'as une flèche là...* »
- E.-O. : « *Pour ce qui est non visible, la flèche, elle s'arrête où, Maryse?* »
- Maryse : « *Bin avant le début de la lumière bleue, là...* »
- E.-O. : « *Donc, la lumière bleue, elle s'trouve à être dans non visible ou visible?* »
- Maryse : « *Bin... visible!* »

Amorcer une réponse et la réflexion qui l'accompagne. Nous avons constaté que cette intervention a été particulièrement utile pour aider les personnes participantes à reformuler certains passages des textes lus dans leurs propres mots ou encore pour tenter d'interpréter ces passages en faisant des liens avec la vie quotidienne.

- E.-O. : « *C'est quoi ça des toxines? On peut tu s'mettre ça au clair? (Rires)* »
- Maryse : « *(Rires) J'sais pas...* »
- E.-O. : « *Là, on t'perd, c'est ça?* »
- Maryse : « *Là, tu m'perds! (Rires) C'est sûr, sûr, sûr...* »

- E.-O. : « Joël, peux-tu nous aider? Ça s'rait quoi ça des toxines? »
- Joël : « Du mauvais qu'il faut éliminer. »
- E.-O. : « Ça veut dire que c'est des choses que mon corps n'a pas besoin, qu'il va éliminer. Quand je suis couchée, tu m'as dit que y'en avait plus. Ça veut dire qu'il va dépenser plus ou moins d'énergie? »
- Maryse : « Bin plus! (Sûre d'elle) »

4.2.1.2 Les interventions aidantes de questionnement

D'après Plessis-Bélair (2008b), les interventions de questionnement sont en lien avec la vérification des connaissances et de la compréhension (questions fermées) de même que la sollicitation de la réflexion, la stimulation des idées ou encore l'approfondissement d'un contenu (questions ouvertes). Voici des exemples d'interventions aidantes de questionnement qui ont permis aux personnes participantes de coconstruire le sens des textes lus ainsi qu'une brève description de comment chacune a pu y contribuer.

Orienter le questionnement par un choix de réponse dirigé. Cette façon de questionner permettait d'aller vérifier la compréhension d'informations ciblées. Aussi, elle offrait aux personnes participantes une forme d'étayage pour répondre de façon concise à des éléments importants mais généraux sans avoir à relire tout le texte.

- E.-O. : « Les questions ont été posées à qui? Est-ce que c'est un sondage mondial? »
- Christiane : « Je sais pas... Non, j pense pas... »
- E.-O. : « Est-ce qu'ils ont fait ça auprès des Français, des Allemands...? »
- Jean : « Bin... si tu dis 40% des Québécois... C'est toute le Québec au complet! »

Questionner à l'aide d'un exemple nous incluant. Cette intervention offrait aux personnes participantes l'opportunité d'interpréter l'information autrement et de faire des liens. Cela semblait également avoir pour effet de les motiver, car elles tentaient de nous aider en nous expliquant comment notre exemple était relié au contenu du texte.

- Charlotte : « Y disent de boire de 7 à 8 verres d'eau par jour. »
- E.-O. : « Est-ce que c'est obligatoire ça? Parce que moi, j compte pas mes verres là... »
- Hélène : « Moi non plus... J'ai compte pas! »
- E.-O. : « C'est parce que... si moi j'ai des p'tits verres pis toi t'as des grands verres chez vous, comment est-ce que je peux savoir? Est-ce que je suis vraiment obligée de compter mes verres d'eau? »
- Annie : « Y disent boire entre 7 et 8 verres d'eau par jour est bon mais mieux vaut ne pas s'imposer de but obligatoire. »
- Charlotte : « Moi, j'dirais que le mieux c'est pas d'les compter, c'est de boire de l'eau pour rester hydratée toute la journée. »

Demander une clarification, une explication des propos. Particulièrement pour les personnes qui ne parlaient pas beaucoup, cette façon de questionner nous permettait d'avoir une meilleure idée de leur façon de faire des liens, d'analyser l'information et d'inférer puisqu'elle leur offrait la chance d'élaborer davantage.

- E.-O. : « Tu disais, si on avait attendu un peu, ç'aurait peut-être changé quelque chose dans les résultats? Qu'est-ce que tu veux dire? »
- Joël : « Ouais... Ils parlent juste des deux premières semaines. Après ça, ça s'est amélioré là! [...] Dans les deux premières semaines là, c'tait long... »
- Hugo : « Ouais... c'est bin sûr que c't'un peu en erreur... »
- E.-O. : « Qu'est-ce qui t'embête? »
- Hugo : « Ok... Premièrement, c'est l' commencement d'la COVID... En dernier, on s't'aperçu que c'était plus le monde âgé qui était touché. »

Demander une justification à partir d'éléments du texte. Puisque notre essai se concentre sur la coconstruction du sens des textes lus, cette intervention a permis aux personnes participantes de s'intéresser davantage au contenu des textes au lieu de simplement discuter d'anecdotes personnelles en lien avec le sujet principal.

- E.-O. : « Pourquoi faudrait que j'boive de l'eau après 45 minutes? »
- Maryse : « Parce que tu dois pu n'avoir! »
- E.-O. : « Là, tu fais des suppositions, là... »
- Maryse : « (Rires) »
- E.-O. : « Mais qu'est-ce qui dit le texte par rapport à ça? [...] Le vois-tu le bout où c'est marqué ça? » »
- Maryse : « Bin oui! [...] Ah! Ok! J'comprenais pas qu'est-ce que tu voulais dire... Ok. C'est la période de temps à partir de laquelle l'attention baisse. »

4.2.1.3 Les interventions aidantes de motivation

Pour Plessis-Bélair (2008b), les interventions de motivation servent à stimuler l'intérêt des élèves à prendre la parole tout en veillant à ce qu'ils se sentent assez en confiance pour vouloir le faire. Voici des exemples d'interventions aidantes de motivation qui ont permis aux personnes participantes de coconstruire le sens des textes lus ainsi qu'une brève description de comment chacune a pu favoriser cela.

Rappeler qu'il est permis de prendre le document du texte. En répétant aux personnes participantes qu'elles avaient le droit de relire certains passages du texte pour pouvoir exposer leur point de vue et que ceci était fortement encouragé, cela les motivait, car ça leur enlevait la pression d'essayer de mémoriser tout le contenu.

- E.-O. : « Ça parlait de quoi, Hélène, le texte? »

- *Hélène : « Du soleil? Euh... pis là, j'va dire comme Annie, y'a du positif pis y'a du négatif. Si t'écoutes la télévision trop longtemps, ça peut causer le cancer. Là, par cœur, je... »*
- *E.-O. : « C'est justement pas par cœur, hein? Tu peux référer au texte n'importe quand. J'l'ai dit à Annie tantôt. Y'a pas de test oral là. On discute pis si t'as besoin de... si tu te dis, voyons, c'est à qu'elle page déjà que j'ai vu ça, y'a pas de problème. »*

Structurer les échanges. Le fait d'intervenir pour gérer les tours de parole a permis aux personnes qui parlaient peu ou pas de pouvoir s'exprimer davantage. Cela était motivant, car elles arrivaient plus facilement à prendre leur place dans la discussion et avaient davantage la chance d'aller au bout de leurs idées.

- *E.-O. : « Qu'est-ce que tu dis, Maurice? »*
- *Maurice : « Y'est assis, y fait pas d'activité physique. Y bouge pas. Y fait rien. »*
- *E.-O. : « Tandis que l'autre monsieur, il fait quoi, lui? »*
- *Paul : « Y'a un poids dans les mains là...! »*
- *E.-O. : « Attends un p'tit peu. Laisse-le terminer s'il te plaît. »*
- *Maurice : « Y'est en activité. Y bouge. »*
- *E.-O. : « Celui qui est debout, y'est en activité tandis que celui qui est assis, Paul a dit qu'il était inactif. En fait, il a utilisé le mot sédentarité. Ça veut dire quoi la sédentarité? »*
- *E.-O. : (Voyant qu'elle a levé la main) « Oui, Delphine? »*
- *Delphine : « Sédentaire, ça veut dire qui bouge pas. »*

Interpeller directement pour solliciter le point de vue. Demander à une personne participante en particulier de partager son point de vue nous a permis de vérifier la compréhension de celles qui parlaient moins. Aussi, cela était valorisant pour elles, car ça leur reflétait que ce qu'elles avaient à dire était important.

- *E.-O. : « Moi, j'aimerais ça savoir l'avis d'Annie. »*
- *Liliane : « Ouais! »*

- E.-O. : « Annie, qu'est-ce que t'en penses, toi, du rôle de l'eau pour le cerveau? Qu'est-ce que t'as compris de ce texte-là? »
- Annie : « Bin c'est que... euh... L'eau est importante pour la concentration, surtout parce que c'est la... Si admettons, tu bois pas d'eau, assez d'eau, bin t'as pas le même pourcentage de concentration que si t'aurais beaucoup d'eau. »

Ne rien dire, laisser des moments de silence. Constatant qu'il y avait des trous dans la discussion, les personnes participantes avaient davantage tendance à risquer une réponse, à dire ce qui leur passait par la tête. Cela permettait également à certaines de mieux réfléchir pour pouvoir revenir dans la discussion.

- E.-O. : « La norépinéphrine, quand y disent que c'est un neurotransmetteur, ça veut dire que ça transmet des messages dans ton corps. En quoi elle aide la norépinéphrine selon le texte? »
- Maryse : « Attends un peu là... »
- E.-O. : (Silence)
- Maryse : « Ça gère le système nerveux en tout cas. Neurosympathique... C'est tu ça, sympathique? »
- E.-O. : « Ouais. Va plus loin, dans l'autre paragraphe, peut-être que ça va aller mieux. (Silence) »
- Maryse : « Ah... Ça augmente l'humeur, l'énergie, l'attention... »

Retourner les questions aux autres personnes participantes. Cette intervention encourageait davantage la coconstruction du sens entre pairs, sans passer par l'approbation de l'E.-O. Elle constituait une invitation à s'impliquer davantage dans la tâche pour émettre son point de vue et ses idées.

- E.-O. : « C'est quoi le lien entre l'eau et l'efficacité de notre cerveau? »
- Paul : « Par rapport au cerveau? Euh... c'est que ça permet au cerveau de mieux fonctionner, d'être plus alerte. »
- E.-O. : « Est-ce qu'il y en a qui veulent dire autre chose par rapport à l'eau et l'efficacité du cerveau? »

- Maurice : « Bin le cerveau, ça fonctionne un peu comme un moteur qui est bien huilé. Si vous avez de l'eau, bin c'est comme votre moteur, il est bien huilé. Il fonctionne bien. »
- E.-O. : « C'est l'fun comme analogie, ça! (Rires) C'est vrai! »

Utiliser l'humour. Nous avons parfois émis des commentaires humoristiques en réponse aux propos des personnes participantes. Cela a eu pour effet de les amener à pousser plus loin la leur réflexion, mais dans une ambiance calme et détendue. Ainsi, elles ont eu moins l'impression de devoir trouver quoi répondre dans l'immédiat.

- E.-O. : « Ma question, c'est... pourquoi on dit que l'eau ça nous aide à mieux penser? »
- Maryse : « Bin c'est ça... Y marquent qu'on a besoin d'un carburant majeur là... »
- E.-O. : « C'est quoi le carburant? J'mets d'essence? »
- Maryse : « (Rires) »
- E.-O. : « J'fais l'plein là? J'm'en vais à la station-service à côté... »
- Maryse : « Bin non! Tu bois d'l'eau, j'sais pas... »
- E.-O. : « Qu'est-ce qu'il y a dans l'eau qui va aider mon cerveau à mieux penser? »
- Maryse : « Attends un peu là... Y'a d'quoi dans l'eau qui fait que...? (Silence) Ah! Y'apporte de l'énergie, les nutriments nécessaires. Je l'avais pas lu! »

Ramener des propos dans la discussion. Des éléments importants nommés par des personnes participantes sont parfois passés sous le radar dans la période sans interventions. En les ramenant sur la table, cela eu pour effet de donner de la valeur à ce que ces personnes avaient à dire en plus d'aider à réfléchir plus en profondeur.

- E.-O. : « Vous sembliez dire... Je ne sais pas si j'me trompe là, mais j'pense que c'est Liliane qui a soulevé ce point-là. Oui, y'a certains bienfaits, mais c'est plutôt dangereux. Qu'est-ce qui te faisait dire ça? »
- Liliane : « Bin parce que y'a plus de X que de p'tits crochets verts. »
- E.-O. : « Donc, t'as accroché sur le nombre, toi... »

Mettre en évidence un commentaire qui favorise l'échange de points de vue.

Surtout dans le cas des personnes participantes qui s'exprimaient peu, le fait de considérer leurs propos pour alimenter la discussion a permis de les intégrer davantage, de normaliser leurs questionnements et d'y répondre avec l'aide de leurs pairs.

- E.-O. : « Dans le texte, est-ce que tu vois que ça réfère à d'autres personnes que les Québécois ou c'est juste les Québécois d'après toi? »
- Maryse : « Bin y parlent des Montréalais donc, ça doit pas juste être les Québécois là! »
- E.-O. : « C'que Diane dit, c'est intéressant... On réfère à quoi quand ils marquent Québécois : à la ville ou à la province d'après vous? »
- Joël : « La province. »
- Hugo : « La ville, ouain... Bin des villes, mais eux ils parlent de régions à la 2^e page là. Automatiquement, c'est des villes là! »
- E.-O. : « Mais mettons ici là, sur la première page, 40% des Québécois là... Est-ce que c'est juste le monde qui vit dans la ville de Québec qu'on a interrogé? »
- Unanimes : « Bin non! »
- E.-O. : « Dans l'fond, c'est dans la province de Québec au complet. Donc, même les Montréalais font partie d'la province de Québec. »

Demander ce qui est important, ce qu'il faut retenir. Le fait d'essayer de mettre en relief les idées importantes a contribué à diminuer la quantité d'information à retenir dans la mémoire de travail afin d'éviter la surcharge cognitive. Ainsi, elles se concentraient davantage sur les éléments clés que sur les explications ou les détails.

- E.-O. : « Là... qu'est-ce qu'on doit retenir? Il y a beaucoup d'choses dans c'que Liliane vient de lire là... »
- Charlotte : « Les symptômes de la fatigue visuelle. »
- E.-O. : « Il y a les symptômes, dans l'fond, c'que j'remarque quand je souffre de fatigue visuelle. Est-ce qu'il y a une autre information que ça donnait dans ce paragraphe-là? »
- Liliane : « Maux de tête... »
- Charlotte : « Douleurs... »
- E.-O. : « À part les symptômes? »
- Liliane : « Ça a dépassé le canal carpien. »

Recentrer sur l'importance de travailler ensemble. À quelques reprises, nous avons dû intervenir pour faire prendre conscience aux personnes participantes que la qualité de la discussion relevait de la responsabilité de toutes. Cela a aidé à ce que chacune puisse davantage s'exprimer et être écoutée.

- E.-O. « *Regardez-vous et parlez-vous parce que vous êtes quatre. Donc les quatre personnes doivent avoir le droit de parole et il y a des signes assez évidents en ce moment.* »
- Paul : « *Envers n'importe quelle personne?* »
- E.-O. : « *C'est une discussion tous ensemble. Donc, vous devez vous entendre là...* »
- Paul : « *Oh... c'est moi qui avais pas bien compris. J'pensais qu'il y avait des équipes. Ok! J'écoute.* »

Orienter la discussion sur ce qui a été lu. Dans tous les groupes, nous avons demandé que la discussion tourne majoritairement autour des pages lues. Cela a contribué à rassurer et à mieux intégrer les personnes participantes qui n'avaient pas tout à fait fini de lire les textes lors de la période allouée à la lecture individuelle.

- Maryse : « *Bin moi... c'est parce que... j'parlerais pas bin bin parce que j'tais rendue à la page 5 là...!* »
- E.-O. : « *Dans l'fond, t'as déjà lu 5 pages sur 8. C'est quand même presque tout le texte! Donc, t'es pas obligée de parler des deux dernières pages, mais parler du début, de c'que t'as vu, toi.* »

4.2.2 Les interventions n'ayant pas pu aider à la coconstruction du sens

Dans cette section, nous avons tenté de ressortir de l'analyse des verbatims des ateliers de groupe les interventions que nous pensons avoir utilisées comme E.-O. qui, à notre avis, n'ont pas pu aider à la coconstruction du sens en lecture. Pour chacune des

interventions (que nous avons nous-même déterminées), nous décrivons brièvement en quoi elles n'ont pas pu être utiles pour que les personnes participantes puissent arriver à coconstruire le sens des textes lus.

Questionner sans préciser l'objet du questionnement dans la question. Malgré notre volonté d'essayer d'intégrer toutes les personnes participantes dans les discussions, certaines perdaient le fil, tentant à la fois de suivre les échanges et de se repérer dans le texte. Ainsi, elles acquiesçaient sans savoir ce qui venait d'être dit.

- E.-O. : « Toi, Hélène, qu'est-ce que t'en penses? »
- Hélène : « Ah! J'suis d'accord avec ça! »
- E.-O. : « Avec quoi t'es d'accord? »
- Hélène : « Avec toute! »
- E.-O. : « Toute...? »

Poursuivre le questionnement sur des notions peu connues de la part des personnes participantes. Nous sommes parfois arrivée à des impasses quand les personnes participantes connaissaient peu ou pas des notions de base qui leur auraient été nécessaires pour résoudre des problèmes de compréhension dans un texte.

- E.-O. : « 1 Québécois sur 5, en pourcentage, est-ce que vous savez combien ça donne ça? »
- Charlotte et Annie : « 50... »
- Charlotte : « Euh... comment tu dis ça, s'cuse? »
- E.-O. : « Un Québécois sur cinq boit davantage d'alcool, est-ce qu'on sait combien ça donne, ça, en pourcentage? »
- Charlotte : « 50 pourcents...? »
- E.-O. : « Comment j'fais pour calculer ça? Est-ce qu'il y en a qui l'savent? »
- Charlotte : « Bin 5... Y sont 1 Québécois sur 5. Cinq fois dix, ça fait cinquante... »

- E.-O. : « Toi, t'essaies de le mettre sur 50? Faudrait le mettre sur combien? »
- Charlotte : Ah non! Faut le mettre sur 100. [...] Ça fait 500. »

Demander de reformuler les propos du texte. Il est arrivé à plusieurs reprises que lors des périodes de discussion avec interventions de l'E.-O. que des participantes lisent des passages d'un texte en guise de réponse. Cependant, la plupart du temps, elles ne pouvaient pas dire dans leurs mots ce que cela signifiait.

- Christiane : « Les pertes hydrauliques (pas le bon mot) s'effectuent (pas le bon mot) la nuit, car toute bue la veille a déjà été éliminée par l'organisme. »
- E.-O. : « Dans tes mots à toi, Christiane, ça veut dire quoi? »
- Christiane : « Bin moi, c'est sûr que j'prends euh... J'vais à la salle de bain pis après ça j'prends un p'tit verre, une p'tite gorgée d'eau... »
- E.-O. : « Mais c'qui est écrit là, c'que tu m'as lu là, les pertes hydriques s'accroissent la nuit. Ça veut dire quoi, ça? Parce que c'est en gros là! Ça a l'air à être important... »
- Christiane : « Hydro. Hydrogène? Hydro pour l'eau... »
- Jean : « Les pertes hydriques, bin c'est les pertes d'énergie. L'énergie là est plus endormie. C'est ça que j'pense... J'peux m'tromper... »
- Christiane : « S'cuse-moi... C'est le corps qui bouge pu fait que... la température du corps baisse. »

Questionner au sujet des renseignements implicites. Étant donné que certaines personnes participantes avaient déjà du mal à comprendre littéralement diverses informations, elles n'arrivaient pas à interpréter ce qui n'était pas textuellement écrit. Elles tentaient alors une explication en lien avec leurs propres référents.

- E.-O. : « Est-ce que pour eux autres aussi ça a diminué, leur sommeil? »
- Christiane : « Bin... le 14%, beaucoup diminué, c'est ça le chose en bas...? »
- E.-O. : « 14%... et 26%, un peu. Un peu quoi? »

- *Christiane* : « *Y dorment, mais un p'tit peu. »*
- *Jean* : « *Un peu mieux. »*
- *Christiane* : « *À tâtons comme qu'on dit là, mais... Mettons tu t'lèves... Moi, j'me levais 4 fois par nuit là... Mais... un peu... y dorment pas beaucoup. »*

Questionner à propos des sous-aspects du sujet principal des textes. La majorité des personnes participantes n'ont pas remarqué que le sujet principal était divisé en plusieurs thèmes, car ceux-ci n'étaient pas mis en évidence. Ainsi, au lieu de chercher des réponses à même les textes, elles tentaient de se référer à leur propre expérience.

- *E.-O.* : « *Donc, qu'est-ce qui fait en sorte qu'il est plus efficace mon cerveau quand j'bois de l'eau? »*
- *L'ensemble des personnes participantes du groupe* : « *(Silence)* »
- *Françoise* : « *Bin moi, j'me suis jamais arrêtée pour ça là... pour le cerveau... Mais... j'va m'arrêter à un moment donné! J'va m'arrêter à ça mais que je boive de l'eau. J'va voir si c'est plus efficace ou pas. C'est bon qu'est-ce qui disent parce que... y'a bin des affaires que j'ai lues que je savais même pas! »*

Questionner à savoir si certaines affirmations sont vraies ou fausses. Plusieurs personnes participantes tentaient de répondre en se fiant à leur propre opinion quand nous leur demandions d'évaluer certaines affirmations. Encore une fois, elles n'avaient pas le réflexe de d'appuyer et de justifier leurs propos à l'aide d'éléments du texte.

- *E.-O.* : « *Si j'vous dis que moi, j'pense que depuis la pandémie, les Québécois y mangent vraiment moins bien, est-ce que c'est vrai? »*
- *Hélène* : « *Ouais... Subway...*
- *Charlotte* : « *Oui, pis y mangent mal! »*
- *Liliane* : « *Ouais... y mangeait mal pis y mangent encore plus mal. »*
- *Hélène* : « *Moi, j'saute des repas! »*
- *E.-O.* : « *Donc, comment j'saurais si c'est vrai ou pas c'que j'viens d'vous dire, que les Québécois, en majorité, mangent moins bien qu'avant? »*

- Charlotte : « *C'est les habitudes alimentaires entre les jeunes. 18 et 34 ans. Tranche d'âge.* »

Demander de faire des liens entre les sections des textes. Il était déjà parfois difficile pour les personnes participantes de comprendre les textes une section à la fois. Ce faisant, lorsque nous leur demandions d'utiliser différents éléments d'information pour mieux comprendre d'autres sections, elles n'étaient pas en mesure de le faire.

- Maryse : « *Bin, c'est ça qui est fourrant pareil dans c't'affaire-là parce que c'est nuisible, mais c'est vigilance...* »
- E.-O. : « *Ça t'embête, ça?* »
- Maryse : « *Ouais...* »
- E.-O. : « *C'est quoi la vigilance, premièrement? On peut tu s'définir ça?* »
- Fabienne : « *Être attentif à qu'est-ce qui s'passe alentour?* »
- Joël : « *Eh voilà!* »
- E.-O. : « *T'es d'accord avec ça?* »
- Joël : « *Bin Ouais.* »
- E.-O. : « *Donc, le fait d'être attentif à ce qui s'passe alentour. Pourquoi la lumière bleue en particulier elle est bonne pour ça?* »
- Fabienne : « *J'ai aucune idée! (Rires)* »
- E.-O. : « *D'après l'information que vous aviez dans l'texte...* »
- Joël : « *La lumière bleue est très rassurante... Bin ça f'rait p't'être l'affaire avec une lumière verte...* »

Questionner sur des notions liées au domaine de la littératie numérique.

Plusieurs personnes participantes étaient peu ou pas familières avec les technologies. La majorité n'avaient pas accès à Internet ou s'en servaient rarement. Alors, certaines de leurs réponses réfèrent davantage à leur vie quotidienne qu'aux textes lus.

- E.-O. : « *Ce que vous avez dans l'bas là, c'est la source du texte. C'est quoi, ça, la source?* »
- Hugo : « *J'donne ma langue au chat!* »

- E.-O : « *Tu ne le sais pas. Bon. Merci de me le dire! Donc, la source, en fait, c'est la provenance du texte, d'où est-ce qu'il vient ce texte-là, où est-ce qu'on l'a pris. Moi, d'après vous, je l'ai pris à quel endroit? »*
- Maryse : « *Au CLSC. »*
- E.-O. : « *Au CLSC? C'est ça qui est marqué sur la feuille? »*
- Maryse : « *Non, mais tu peux l'avoir pris au CLSC. »*

4.3 Les résultats liés au deuxième objectif de notre recherche

Notre deuxième objectif de recherche était de **décrire le point de vue des adultes en alphabétisation populaire quant aux apports et aux limites de l'oral réflexif pour les aider à mieux comprendre les textes qu'ils lisent**. En premier lieu, nous décrivons les apports de l'oral réflexif en lien avec la compréhension en lecture mentionnés par les personnes participantes. Ensuite, nous faisons ressortir les apports personnels et sociaux dont celles-ci nous ont également fait part. Nous présentons aussi les limites de l'oral réflexif exprimées par les personnes interrogées. Puis, nous mettons en lumière les recommandations explicites et implicites que les personnes participantes ont suggérées dans leur témoignage.

4.3.1 Les apports de l'oral réflexif dans la coconstruction du sens en lecture

Dans un premier temps, nous avons lu et analysé l'ensemble des témoignages des personnes participantes dans le but de faire ressortir les facilitateurs qui ont été des leviers dans la coconstruction du sens en lecture. Dans cette section, nous présentons, selon leur point de vue, les apports de l'oral réflexif pour aider les adultes en alphabétisation populaire à mieux comprendre les textes qu'ils lisent.

Encourager la prise de parole. De manière générale, les personnes participantes ont mentionné que les interventions de l'E.-O. pour mener un oral réflexif ont permis à chacun de s'exprimer librement et d'être encouragé à participer à la discussion pour tenter de mieux comprendre les textes lus.

- Charlotte : « *C'que t'as apporté, c'est une ouverture d'esprit. [...] C'qu'on disait, c'était sans jugement, pas d'étiquette. Tu nous as laissés libres de nous exprimer.* »
- Fabienne : « *À un moment donné, t'as comme senti l'besoin là que... fallait faire une intervention pour qu'le monde dise plus leur... c'qui pensait du texte [...]* »
- E.-O. : « *C'est quoi, ça, les interventions?* »
- Fabienne : « *Quand qu'tu voyais que le monde parlait pas, [...] tu faisais une p'tite intervention à savoir [...] telle affaire, c'est tu ça vous pensez qu'ça veut dire [...]? Ça, ça m'a aidée parce que y'avait comme quasiment juste moi qui parlait là...* »

Avoir plus d'idées en groupe qu'en étant seul(e) face à son texte. Une majorité de personnes participantes ont exprimé le fait que l'oral réflexif permettait de générer des idées sur les textes, de façon à enrichir la compréhension qu'ils en avaient au départ. Cela les aidait à prendre en compte plus d'éléments que lors de la lecture individuelle.

- E.-O. : « *Quand j'me joignais à la discussion, je posais des questions. Est-ce que ces questions-là t'ont été utiles ou pas pour ta compréhension de texte? Pourquoi?* »
- Maurice : « *Bin, quand tu poses des questions, ça apporte des idées pour bien comprendre le texte. [...] Quand on donne la réponse, ça nous aide à penser. [...] Quand t'es tout seul, tu peux pas avancer bin bin avec tes pensées t'sais. T'es comme bloqué dans tes propres pensées. Tandis que, si tu interchanges avec d'autres, ça peut apporter des idées.* »
- Joël : « *Y'a plus de yeux pour voir!* »
- E.-O. : « *Pour voir quoi?* »

- Joël : « *Pour voir le texte là... Pour voir les choses qu'on aurait pas vues... que j'aurais pas vues.* »

Échanger des idées et des points de vue. Pour plusieurs personnes participantes, la période consacrée à l'oral réflexif donnait davantage la possibilité d'avoir de réels échanges avec les autres à propos des textes lus. Elles étaient plus portées à émettre leur opinion et à écouter ce que tout le monde avait à dire.

- Hélène : « *Après ça, on l'a faite en groupe. Ça j'ai aimé ça par exemple!* »
- E.-O. : « *Pourquoi?* »
- Hélène : « *Ça nous aide à comprendre plus comme euh...Toi, tu vas lire d'une manière, l'autre va lire d'une autre manière [...] Pis t'arrives en groupe, j'trouve que c'est l'fun parce que tout l'monde dit leurs idées. [...] Bang, bang, un autre dit ça... ah! Ça, je l'ai pas vu! J'ai passé à côté. Comprends-tu? [...] Les autres, ça fait plus comprendre le texte. [...] Chacun notre tour, on dit qu'est-ce qu'on pense pis me semble que ça va mieux dans c'temps-là. [...] Ça nous aide à comprendre plus la lecture, qu'est-ce qu'on a lu.* »
- Françoise : « *Moi, j'ai aimé lire le texte, mais j'ai aimé en parler aussi. [...] Parce que j'trouve qu'avec le groupe, on est capables de comprendre mieux qu'est-ce qu'on a lu. [...] Avec leur idée, c'est pas tout à fait la même que moi t'sais pi c'est ça que j'trouve bon. T'sais, c'est bon de voir l'idée de un pis l'idée de l'autre.* »

Obtenir de l'aide et des explications. Lors de la période d'oral réflexif animée par l'E.-O., les personnes participantes trouvaient qu'elles étaient plus à même de se faire aider à mieux comprendre que lors de la période sans interventions, et ce, de la part de l'enseignante-orthopédagogue comme de leurs pairs.

- Jean : « *C'est sûr des fois quand on était comme bloqués sur quelque chose, t'étais là pour nous aider à nous démêler.* »
- E.-O. : « *Comment est-ce que j'aidais à vous démêler?* »

- Jean : « *Quand on posait la question à toute le groupe ensemble, à un moment donné, tu disais une affaire hop! J'aurais dû penser à ça hein... j'l'avais pas pensé! [et] Mettons j'avais d'la misère à l'comprendre c't'affaire-là, bin les autres y pouvaient le comprendre mieux que moi pis pouvaient m'donner des indices. »*
- E.-O. : « *Quand j'me joignais à la discussion et que je vous posais des questions, est-ce que tu considères qu'elles t'ont été utiles ou pas pour comprendre le texte? »*
- Maryse : « *Ah! Ça, c'tait utile là! »*
- E.-O. : « *Pourquoi? »*
- Maryse : « *Bin parce qu'on comprenait mieux! [...] C'était un peu plus clair. »*
- E.-O. : « *Qu'est-ce qui était plus clair tu veux dire? »*
- Maryse : « *Tes explications. T'as parlé avec nous autres... C'est ça! [...] Parce que y'a des affaires que j'savais pas! »*

Écouter les autres parler pour mieux comprendre. Plusieurs personnes participantes ont exprimé le fait que les moments d'oral réflexif étaient propices à enrichir leur compréhension. Parfois, simplement en écoutant ce que les autres avaient à dire, cela leur suffisait pour les aider à mieux comprendre les textes lus.

- Léo : « *Bin ça m'a aidé à comprendre mieux. »*
- E.-O. : « *Pourquoi quand j'posais des questions, ça t'aidait à comprendre mieux? »*
- Léo : « *Bin parce que tout seul, j'avais plus de misère à comprendre. »*
- E.-O. : « *Est-ce que tu vois des avantages à faire ça, à jaser du texte? »*
- Léo : « *Moi, ça m'aide! »*
- E.-O. : « *Pourquoi est-ce que ça t'aide tu penses? »*
- Léo : « *Bin pour la compréhension. »*
- E.-O. : « *Le fait que ça soit en groupe, ça change quelque chose? »*
- Léo : « *Pas s'posé, mais r'garde... moi, ça m'a changé [...] parce que c'tait pas la même manière. »*
- Annie : « *Ça m'a permis de mieux comprendre... réussir à comprendre c'que j'ai lu... Ça m'a permis d'avoir l'avis des autres en même temps, qu'est-ce que les autres y'ont pensé d'la lecture.*
- E.-O. : « *En quoi l'avis des autres t'aide à comprendre ou pas ton texte?*

- Annie : *C'est que j'ai moins d'misère dans c'temps-là que si j'suis vraiment laissée à moi-même. J'ai plus de misère à comprendre que si j'ai l'aide des autres.*

Voir les choses autrement et faire preuve d'ouverture. Certaines personnes participantes ont mentionné que les périodes d'oral réflexif avaient aidé à faire ressortir différents points de vue face aux textes à l'étude et que cela pouvait même les amener à poser un regard nouveau sur ce qu'elles venaient de lire.

- Nadia : *« Quand on lisait tous ensemble là après [...] bin moi, j'trouve que ça l'aidait parce qu'on pouvait lire le même texte, mais c'est pas tout l'monde qui vont avoir la même compréhension. »*
- E.-O : *« Donc, d'après toi, à quoi ça sert l'oral réflexif en lien avec la lecture? »*
- Nadia : *« À aborder des points différents. Chaque personne avait... voyait différemment le contenu. »*
- Fabienne : *« C'que ça m'a appris, c'est que y'a pas une personne qui comprend les choses d'la même manière. [...] Y'a tout l'temps du bon dans chaque réflexion des gens. Si tu mets tout ça ensemble, des fois, c'est là que tu sors le positif là quand que t'es plusieurs euh... plusieurs réflexions différentes là. [...] Tu t'dis bin eille... c'est vrai c't'affaire-là! J'l'avais pas vu d'même! [...] Ça m'a amenée à réfléchir moi-même. [...] Ça a changé ma perspective de certains bouts du texte. »*

S'attarder au contenu en lisant plus lentement. Les interventions de l'E.-O. pour mener un oral réflexif ont contribué à ralentir le rythme de lecture des personnes participantes. Ce faisant, elles ont pu davantage porter attention à certains détails et avoir une meilleure idée du contenu des textes.

- Hélène : *« Parce que moi, j'lis, mais... on dirait dans ma tête j'lis trop vite. Ça, c'est mon grand défaut. [...] Quand qu'on a parlé ensemble, j'rgardais mes affaires. [...] Pis quand qui disaient telles choses là, je r'gardais... Ah! Tu vois, j'ai pas porté attention à ça! C'est de r'garder ton texte pis d'prendre le temps de le lire. »*

- E.-O. : « *Qu'est-ce que les discussions de groupe t'ont apporté de différent pour tenter de mieux comprendre les textes que tu avais à lire?* »
- Joël : « *Bin c'est surtout les p'tits détails là que j'aurais échappé en fait là... J'lis un peu vite des fois.* »

Se poser plus de questions. Grâce aux interventions de l'E.-O., plusieurs personnes participantes affirment avoir été amenées à analyser un peu plus en profondeur les propos qu'elles avaient lus en se questionnant davantage. Cela pouvait aussi les aider à mieux retenir l'information.

- Liliane : « *Tu nous poses des questions pis si nous autres on veut comprendre bin faut qu'on s'creuse la tête! [...] C'est dans l'texte, mais euh... avoir la réponse à ta question, faut qu'on creuse un p'tit peu pis qu'on check comme il faut.* »
- E.-O. : « *Puis, vous aviez pas ça dans votre discussion de groupe à quatre?* »
- Liliane : « *Ouais... On en parlait mais en surface. [...] Avec des questions en surplus, ça nous fait encore plus chercher, plus profond.* »
- Maurice : « *Tu nous as donné euh... des facilités à lire nos textes, à essayer d'comprendre.* »
- E.-O. : « *C'est quoi pour toi des facilités?* »
- Maurice : « *Au lieu de lire seulement bin essayer de comprendre le texte. [...] Bien lire le texte pis euh... porter attention à c'que j'lis.* »
- E.-O. : « *Est-ce que c'est un réflexe que t'avais déjà, ça, d'essayer de comprendre?* »
- Maurice : « *Non, pas vraiment! J'lisais euh... j'pensais pas vraiment à qu'est-ce que j'lisais. Là, ça donne une idée de suivre le... t'sais de visionner un peu qu'est-ce que j'lis.* »

Rester concentré(e) sur le texte. Lorsque l'E.-O. animait les périodes d'oral réflexif, plusieurs personnes participantes ont remarqué qu'elles avaient davantage tendance à revenir au texte qu'elles avaient lu et à s'y référer.

- Charlotte : « *T'essayais de nous lancer des... des points cibles pour qu'on puisse s'attarder au sujet, pas s'éparpiller non plus là. »*
- Léo : « *Bin j'essayais de comprendre le texte... [...] J'avais d'la misère à comprendre fait qu'moi j'faisais ça euh... à ma manière... [...] Parce qu'avant ça je l'prenais dans mes mots à moi, mais [là] fallait que j'prenne ça dans l'texte. [...] Les réponses étaient dans l'texte. »*

Lire plusieurs fois le texte avec les autres. Plusieurs personnes participantes mentionnent que les interventions de l'E.-O. pour mener un oral réflexif leur ont en quelque sorte permis de relire plusieurs fois le même texte sous différents angles, améliorant ainsi la compréhension qu'ils en avaient au départ.

- Delphine : « *J'sais que moi des fois, de relire, ça m'aide beaucoup. Pis des fois quand qu'on relit, mais comme ensemble, bin... on n'accroche des fois pas sur les mêmes mots qu'on a d'la misère. C'est expliqué... t'sais, on peut l'expliquer d'une façon pis l'autre peut le dire autrement pis tu peux l'comprendre mieux. »*
- Paul : « *Parce que par la discussion là, c'est comme si un peu je révisais une autre fois qu'est-ce que j'avais...»*

4.3.2 Les apports personnels et sociaux de l'oral réflexif

En analysant le témoignage des personnes participantes, nous avons pu faire ressortir d'autres éléments facilitateurs qui n'étaient pas nécessairement liés avec le fait de mieux comprendre les textes qu'elles avaient à lire. Dans cette section, nous présentons, selon leur point de vue, les apports personnels et sociaux de l'oral réflexif.

Apprendre / Acquérir de nouvelles connaissances. Quelques personnes participantes ont mis en évidence le fait que les périodes d'oral réflexif les ont amenées à lire pour apprendre. Elles repartaient alors avec la satisfaction personnelle d'avoir fait plus que de simplement effectuer la lecture et la discussion qui leur étaient demandées.

- *Nadia : « Y'avait des affaires sur la pandémie, mais c'tait pas vraiment le COVID qu'on parlait, mais que j'savais pas. J'ai aimé parce que y'a des affaires que j'étais pas au courant pis des fois que j'pensais que ç'avait pas tant affecté. T'sais, j'ai appris des affaires! »*
- *Christiane : « Ça enrichit mon vocabulaire. On apprend des nouveaux mots. [...] Pour moi, ça a été utile parce que ça m'apprenait à faire des discussions sur quelque chose de concret comme l'eau. »*

Effectuer certains changements après avoir lu un texte. Dans le témoignage de certaines personnes participantes, nous avons pu constater une volonté de modifier quelque peu leurs habitudes de vie en fonction de ce qu'elles avaient retenu comme étant les idées importantes des textes qu'elles avaient lus et réfléchi en groupe.

- *Annie : « Comme le texte sur l'eau, j'ai comme... commencé à boire des bouteilles d'eau. [...] Moi qui aime pas boire de l'eau!*
- *E.-O. : « Ah oui, vraiment? [...] Donc, le fait que tu aies lu un texte, ça a fait des changements? »*
- *Annie : « Ouain. Ça m'a permis d'avoir que l'eau était essentielle pour le cerveau. »*
- *Hélène : « Bin, c'est sûr qu'ça va nous aider à faire plus attention. En tout cas, pour moi. J'vais faire plus attention : pas trop d'temps devant l'ordinateur, pas trop d'temps devant l'écran. »*

Poursuivre sa réflexion sur le sujet après un atelier. Dans son entretien individuel, une des personnes participantes nous a dit que la réflexion qu'elle avait eue

à faire dans les ateliers allait lui permettre de pouvoir mieux discuter du sujet avec les membres de sa famille ultérieurement.

- E.-O. : « Ça fait que, toi, ça t'aide après ça d'en discuter... »
- Maryse : « Avec mon ma mère, avec mon père... parce qu'on a tous un problème de... bin on parlait des écrans là. Avant qu'tu nous donnes ce texte-là, on avait déjà commencé chez nous à parler de ça fait que... »

Se sentir davantage intégré (e) et en confiance. Certaines personnes participantes ont exprimé que les discussions de groupe avec et sans interventions de l'E.-O. les ont aidées à ressentir un plus grand sentiment d'appartenance et à obtenir du soutien de la part de leurs pairs, ce qui rendait la tâche à accomplir plus agréable.

- Hélène : « C'est fou à dire là, mais... j'me sentais pas vraiment à part des autres, j'me sentais avec le groupe. [...] Ça m'a aidée à sortir un peu de ma coquille. [...] Ici, j'ai réussi à sortir de mon confort. Ça m'a faite du bien! [...] Pis les filles... j'avais hâte que les filles reviennent, qu'on jase un p'tit peu ensemble. C'est ça qu'ça m'a faite. »
- Léo : La discussion d'groupe, ça m'a apporté la confiance euh... la confiance en moi-même.
- E.-O : Qu'est-ce qui faisait que t'avais plus confiance dans la discussion?
- Léo : Parce que le monde m'aidait à comprendre comment ça marchait.

Ressentir de la fierté. Pour quelques-unes des personnes participantes, avoir fait le choix de venir aux ateliers de la recherche et d'être allées jusqu'au bout de ce projet constituait en soi un accomplissement pour elles. Cela leur renvoyait une image positive d'elles-mêmes, ce qui les rendait particulièrement fières.

- Jean : Moi, m'a t'dire une affaire... J'suis fier de moi d'avoir fait les trois ateliers. [...] Au début, j'pensais même pas de finir le premier atelier. [...] Même que j'ai pensé de pas m'présenter. [...] Ça m'a aidé veut dire que... j'pouvais réussir comme les autres. Parce qu'à chaque

semaine, les textes étaient toutes différents, d'un niveau un peu plus haut. J'faisais des efforts à chaque semaine pour que ça l'aille d'mieux en mieux. [...] C'que j'ai le plus aimé, c'est parce que j'ai réussi à faire les trois ateliers pis comprendre les textes. Moi, j'trouve que ça s'est bien passé pis j'content d'l'avoir faite!

- Christiane : « Mais moi, ça m'a enrichie beaucoup, beaucoup, beaucoup. J'ai comme faite un arrêt sur moi euh... [...] T'sais, je r'gardais les feuilles pis toute ça, mais euh... j'me suis trouvée bonne! Parce qu'à c'période-ci, c'est pas évident pis j'me suis trouvée bin bonne de faire toutes sortes d'affaires là, jaser pis tout ça là... [...] Non, mais j'veux te r'mercier parce que tu m'avais choisie. [...] T'as pensé à moi pis j'contente. [...] Je l'ai fait pour moi. [...] J'ai dit ok. J'me lance! Avant, j'l'aurais pas faite! Non! »

4.3.3 Les limites de l'oral réflexif pour la coconstruction du sens en lecture

Dans un deuxième temps, nous avons lu et analysé l'ensemble des témoignages des personnes participantes afin de faire ressortir les obstacles qu'elles ont rencontrés et qui ont constitué des freins à la coconstruction du sens en lecture. Dans cette section, nous présentons, selon leur point de vue, les limites de l'oral réflexif pour aider les adultes en alphabétisation populaire à mieux comprendre les textes qu'ils lisent.

Refuser de parler et/ou de partager son point de vue. Certaines personnes, même si elles ont participé au projet du début à la fin, avouent qu'elles ont, à plusieurs moments, choisi volontairement de ne pas s'exprimer. Le manque de confiance en elles ou encore leur personnalité habituelle semblent être à l'origine de ce comportement.

- E.-O. : « Comment décrirais-tu ta participation pour essayer d'aider le groupe à mieux comprendre les textes? »
- Maryse : « Oh! J'ai du chemin à faire! »

- E.-O. : « *Qu'est-ce que tu veux dire?* »
- Maryse : « *J'ai pas d'secondaire 5 là... m'a laisser ça aux autres!* »
- E.-O. : « *Qu'est-ce que ça change le niveau de scolarité pour toi?* »
- Maryse : « *Je sais pas... C'est niaisieux, hein? [...] Autrement dit, ton stade de scolarité, y'est plus élevé qu'nous autres, fait que tu sais de quoi tu parles, tandis que nous autres on est plus bas qu'toi, fait qu'on sait pas de quoi on parle.* »
- Joël : « *C'est parce que... j'ai eu des gens qui parlent pas! T'sais, moi j'parle pas pis là y parlent pas non plus...[...] C'est rare qu'je parle là... J'parle pas din ateliers là...* »

Avoir de la difficulté à s'exprimer et/ou à prendre la parole. Parfois, certaines personnes participantes auraient aimé partager leur point de vue lors de la période de discussion sans interventions de l'E.-O., mais elles ne savaient pas comment s'y prendre. Elles ont alors, avec regret parfois, peu participé à cette discussion.

- Annie : « *Quand on est tombé en discussion les quatre ensemble, c'est là que j'ai eu l'plus de difficulté. C'est pour ça j'parlais pas gros! [...] J pense que j'aurais pu participer plus au lieu de... d'être portée à rester dans ma bulle.* »
- E.-O. : « *Pourquoi ç'aurait été important pour toi? Qu'est-ce que ça aurait fait?* »
- Annie : « *Bin au moins les autres y'auraient vu que... que j'cherchais à vouloir participer et non à rester dans mon coin.* »
- Delphine : « *Bin moi, j'ai trouvé ça difficile au début d'prendre ma place... [...] On avait d'la misère à s'faire comprendre t'sais mettons à placer un mot par rapport à qu'est-ce qu'on avait lu là...* »

Avoir de la difficulté à comprendre le texte au moment d'en discuter. Un des obstacles à la discussion que quelques personnes participantes ont soulevés était qu'elles ne savaient pas trop de quoi discuter étant donné qu'elles comprenaient peu ou pas le texte qu'elles venaient de lire.

- Charlotte : « Le premier atelier, si tu t'rappelles, c'était les pourcentages... Ça, je n'ai rien compris! [...] Quand j'ai pris la parole, j leur ai d'mandé comment qui ont passé le temps d'la COVID. Moi, c'est dans c'sens-là que je l'ai compris. Moi, c'qui m'intéressait l'plus, c'était comment on va pouvoir s'en sortir. [...] J'étais juste sur le superficiel, mais la profondeur, je l'avais pas parce que j'arrivais pas à comprendre le texte. »

- Hélène : « Bin... je l'lisais pis en même temps j'essayais d'le comprendre, mais là... Ça marchait pas mon affaire! En tout cas... Je l'ai lu, pis après ça on a été en groupe. J'trouvais que c'était bien. »

Éprouver un certain désintérêt face au sujet du texte. Pour certaines personnes participantes, le sujet du texte faisait une différence dans leur implication dans la tâche. Ceci était particulièrement marqué quand le sujet faisait naître en elles des sentiments désagréables. Elles avaient alors tendance à se fermer à la discussion.

- Delphine : « Bin moi, j'te dirais, sur la pandémie, on a comme trop entendu parler fait qu'on est comme écoeurés là... »

- E.-O. : « Est-ce que cette façon d'faire-là, ça peut nous aider ou pas à mieux comprendre les textes qu'on est en train de lire? »

- Maryse : « Oui, mais ça dépend sur quoi. [...] Toute l'année, l'année passée, la pandémie, la pandémie... je n'avais (fait un signe au-dessus de sa tête et siffle en même temps) là, pis tu nous arrives avec ça... »

Ressentir le besoin de prendre du recul pour pouvoir discuter du texte. Quelques personnes participantes ont mentionné qu'elles avaient du mal à discuter du texte juste après l'avoir lu. Alors, la discussion de groupe semblait leur refléter un sentiment d'infériorité par rapport à ce que leurs pairs pouvaient dire.

- Paul : « À la longue, j'va finir par avoir appris quelque chose ... Ça va être probablement plus long qu'une autre personne, mais j'va finir par être capable. [...] Des fois, ça m'arrivait de me dire bon bin... Qu'est-

ce que ça veut dire j'ai qu'j'ai pas pensé à ça avant... C'est vrai! Ça a du bon sens ça c't'affaire-là! »

Penser qu'il faut se rappeler du texte sans pouvoir s'y référer au moment d'en discuter. Malgré qui leur a été mentionné à plusieurs reprises que le texte qu'elles avaient lu ne leur serait pas enlevé durant l'atelier, plusieurs personnes participantes essayaient de discuter à propos de ce qu'elles avaient réussi à mémoriser de celui-ci.

- Léo : « *Après ça, essayer de raconter l'histoire, moi j'ai bin d'la misère dans ça.* »
- E.-O. : « *L'oral, ça t'dit quoi mettons?* »
- Léo : « *Hm... d'apprendre par cœur?* »
- Charlotte : « *Ouais, je l'avais dans... j'avais tout noté pis... ça a parti quand on a commencé à verbaliser toutes les quatre. J'les avais mes réponses sur mes feuilles!* »

Avoir de la difficulté à pousser plus loin la réflexion, à justifier son point de vue. Aux dires de certaines personnes participantes elles-mêmes, le fait d'avoir à constamment justifier leurs propos et réfléchir plus en profondeur au contenu des textes était en soi une tâche plus exigeante et difficile que ce qu'elles ont l'habitude de faire.

- E.-O. : « *Pourquoi c'est plus facile pour toi la lecture individuelle?* »
- Maryse : « *Parce que j'ai pas d'affaire à justifier mes raisons! C'est aussi simple!* »
- Paul : « *Ouais, bin... dès l'départ, j'ai un problème de concentration un peu... j'ai d'la difficulté à même, à répondre à des questionnaires. [...] On était peut-être un peu à la remorque de qu'est-ce que c'est.* »

Avoir l'impression qu'il n'y a rien à comprendre de plus que ce qui est écrit dans le texte. Quelques personnes participantes ont émis des réticences qui semblent

liées au fait d'avoir eu à analyser des textes informatifs. Pour celles-ci, les textes à l'étude ne les incitaient pas à se poser davantage de questions sur leur interprétation.

- Joël : « Bin l'texte... y'avait rien à comprendre su'l'texte là t'sais... [...] C'est le choix des textes aussi... On aurait pu avoir des choses plus euh... des espèces d'histoires. [...] On aurait eu beaucoup plus d'interprétations pour qu'est-ce que ça veut dire. [...] C'est bizarre quand même comme textes. Non? »
- Maryse : « C'pas dur. Tu te remémores qu'est-ce qui disaient aux nouvelles pis y'redit la même affaire! »

Se fermer face à l'opinion des autres. Malgré le fait qu'elles aient participé à tous les ateliers de la recherche, quelques personnes participantes ont ouvertement mentionné leur détachement face à ce qui se disait lors des discussions de groupe. Leurs propos étaient plus nuancés pour les périodes avec interventions de l'E.-O..

- Maurice : « Euh... les autres participants m'ont pas vraiment aidé. J'ai pas vraiment porté attention à qu'est-ce qu'y ont dit. »
- Maryse : « Les autres j'l'es écoutais, mais j'ai pas enregistré qu'est-ce qui disaient! [...] Moi, les opinions des autres, j'men fous là! [...] Y'a pas personne qui comprend d'la même manière, fait que... »

Avoir de la difficulté avec cette façon différente de faire de la compréhension en lecture. Certaines personnes participantes ont admis avoir certaines réticences par rapport au fait de devoir discuter de leurs lectures alors que d'autres ont spécifié qu'un temps d'adaptation leur était nécessaire pour s'ajuster à ce nouveau fonctionnement.

- Nadia : « De parler, moi, j'ai trouvé ça un peu dur... Chaque personne est différente, mais moi, j'aime mieux mettons si j'ai un texte à lire, bin d'écrire à la place. »

- Paul : « En groupe euh... j'ai r'marqué par exemple, surtout dès l'début... j'me d'mande si ça a pas servi un peu d'adaptation... Rendu au 2e, bin là, j'avais pris conscience... [...] Probablement, j'tais pas tout l'temps dans l'sujet, fait qu'là bin j'ai faite plus attention. »

4.3.4 Les recommandations explicites et implicites des personnes participantes

Dans l'optique de comprendre comment aider les adultes inscrits à des ateliers d'alphabétisation populaire à développer leurs compétences en littératie par l'entremise de l'oral réflexif (notre question principale de recherche), nous avons également ressorti du témoignage des personnes participantes ce qui nous apparaissait être des facteurs d'influence importants pour elles. Ainsi, dans cette section, nous présentons des recommandations explicites et implicites qu'elles ont émises lors de leur entretien individuel ou dans la période de retour réflexif à la fin de chacun des ateliers de groupe.

Augmenter légèrement le nombre de personnes dans un groupe. Certaines personnes participantes, dans la période de discussion sur les textes sans interventions de l'E.-O., sentaient qu'elles étaient à court d'idées et cela les intimidait, puisqu'elles tentaient tant bien que mal de continuer la conversation ne sachant trop quoi dire.

- Joël : « Si on aurait une gang, là, mettons six. Six, ce s'rait pas mal. Parce que t'as plus d'idées. [...] Pour moi, ce qui est arrivé, c'est que y'avait pas beaucoup d'monde. [...] Si y'aurait eu plus de monde, on aurait plus eu d'idées. Ç'aurait été intéressant là. »
- Maurice : « On n'est pas un gros groupe hein... C'tait juste une ou deux personnes avec qui tu peux parler. Si y'avait eu plus de personnes, ç'aurait été plus facile de s'impliquer plus. [...] On pourrait échanger avec plus de personnes ».

Encourager la prise de parole de chaque personne. En lien avec la recommandation précédente, les personnes participantes ont mentionné que ce qui les aidait ou non à poursuivre la discussion lors de la période sans interventions de l'E.-O. était, entre autres, le niveau d'implication de leurs pairs dans cette discussion.

- *Fabienne : « J'étais pas dans une journée où c'que l'monde parlait beaucoup donc c'tait soso là... [...] Ça prendrait quelqu'un pour diriger un p'tit peu la conversation, pour emm'ner l'monde à dire c'qui pense plus parce, là, c'tait... tout l'monde était comme dans leur bulle pis y'osaient pas parler. [...] On peut pas discuter quasi toute seule... »*
- *Liliane : « Avec toutes nous autres qui donnaient notre opinion là, ça a avancé. Parce que y'a des mots qu'on comprenait pas, mais à force de lire ensemble pis en parler, on finit par comprendre c'que ça veut dire. À chaque étape, y'a un déclic qui s'fait pis ça avance. »*

Distribuer le temps de parole de manière équitable. À l'inverse, quelques personnes participantes ont affirmé qu'elles auraient bien voulu partager leur point de vue lors de la période de discussion sans interventions de l'E.-O., mais qu'elles arrivaient difficilement à pouvoir le faire, ce qui les irritait.

- *Nadia : « J'voulais dire que'que chose, mais... t'sais y prenaient pas l'temps de... C'est vraiment t'sais le droit d'parole. [...] T'sais, c'pas tout l'monde qui ont pu s'exprimer comme qui pouvait parce que d'autres parlaient plus là... »*

Orienter la discussion vers la tâche à accomplir. Certaines personnes participantes ont mentionné qu'elles avaient pu davantage profiter de la discussion pour mieux comprendre les textes lors de la période avec interventions de la part de l'E.-O, car les propos avaient moins tendance à aller dans toutes les directions.

- E.-O. : « Dans la partie où est-ce que j'me joignais à vous, les questions que je posais, est-ce que tu trouvais ça utile ou pas pour mieux comprendre le texte ou ça a rien changé pour ta compréhension? »
- Nadia : « Ça la aidé. On se r'centrait plus dans c'qu'on v'nait d'lire. [...] « Parce que, souvent, y'en a qui débordaient. [...] Bin quand qui disaient des choses, mais qui avaient pas été écrit dans l'texte. »

Faire en sorte que chaque personne se sente en confiance dans le groupe.

Quelques personnes participantes ont fait part du fait qu'elles avaient quelques appréhensions à venir discuter dans un groupe. Leur persévérance et leur implication seraient en partie dues au fait qu'elles se sentaient bien au sein de celui-ci.

- Christiane : « J'tais un peu stressée quand même parce qu'au début, j'savais pas c'tait qui qui v'nait là dans l'groupe. [...] »
- Charlotte : « J'ai apprécié vraiment qu'tu sois là! Parce que peut-être que si ça s'rait quelqu'un d'autre, j'm'aurais pas tellement encore plus exprimée. Malgré que j'avais des réticences à m'exprimer, j'contente. [...] J'me sens plus à l'aise avec toi. C'est ça. J'me sens plus à l'aise. »

Développer l'esprit d'entraide. Lorsque les personnes participantes affirmaient que leur expérience avait été positive, cela s'accompagnait généralement de propos en lien avec l'aide que chaque personne du groupe pouvait apporter aux autres pour pouvoir accomplir la tâche demandée.

- Jean : « On était un bon groupe! [...] On s'entraidait un, l'autre. On était toute on dirait sur la même... on était toute égal. [...] Parce qu'on faisait toutes des efforts quasiment sur le même niveau. »
- E.-O. : « Est-ce que tu voyais une différence entre la discussion que vous aviez seulement vous et celle à laquelle j'me joignais? »
- Nadia : « Mais oui! Parce que, des fois, tu nous ramenait à l'ordre... [...] « Tu nous aidais à nous recentrer sur l'équipe qu'on était. »

Cultiver une attitude positive. Certaines personnes participantes ont souligné le fait que l'ambiance dans laquelle se déroulait la discussion pouvait les influencer dans leur désir de prendre la parole ou non. Quand cette ambiance était plus positive, cela les incitait davantage à prendre part à la discussion et à partager leur point de vue.

- Annie : « *C'est que j'ai l'plus aimé, c'est quand qu't'as embarqué dans conversation avec nous parce qu'au moins quand t'as participé avec nous, j'me suis comme sentie plus en sécurité. [...] On dirait que quand t'étais dans la conversation, j'trouvais que c'tait moins négatif.* »

Préserver la bonne entente entre les personnes du groupe malgré les divergences d'opinion s'il y a lieu. Plusieurs personnes participantes ont parlé du fait qu'elles ne souhaitaient pas blesser les autres par leurs propos et qu'en retour, elles ne voulaient pas se faire critiquer lorsqu'elles osaient prendre la parole.

- Jean : « *Moi, j'suis pas habitué à discuter en groupe. Ça, ça a été un peu difficile, mais d'un côté, j'ai réussi à l'faire! Notre groupe on réussissait à toute se comprendre sur la même fréquence. [...] Parce que j'veux dire, on s'critiquait pas un l'autre. [...] On écoutait la personne pis on n'a pas critiqué la personne qui disait son opinion.* »

- Maurice : « *Bin, j'vois pas vraiment d'obstacles à moins que quelqu'un s'oppose vraiment à qu'est-ce que j'dis. Ça pourrait m'contrarier un peu. Mais j'pense pas qu'on pourrait vraiment trouver des sujets où on va se contredire. J'pense qu'on est pas mal toutes d'accord sur qu'est-ce qu'on va raconter sur un texte.* »

Faire preuve de patience. De façon générale, les personnes participantes ont dit avoir apprécié le fait que l'E.-O. leur donnait le temps de réfléchir pour bien comprendre certaines parties des textes, et ce, sans s'impatiser face à leurs incompréhensions lorsque c'était le cas.

- Christiane : « *Des fois, on comprenait pas pis tu nous expliquais pis là ça marchait là t'sais. T'es très euh... comment j'pourrais dire ça...*

patiente.. [...] Tu répondais à nos questions même si c'était 2-3 fois qu'on cherchait... »

- Annie : « J'ai pu mieux comprendre... d'une manière que tu l'expliquais. Parce que t'as pris le... t'as pris l temps. T'as pas posé une question trop vite pour m'empêcher d'avoir compris. »

Choisir des textes qui permettent d'apprendre de nouvelles informations. Il est arrivé fréquemment que des personnes participantes mentionnent qu'elles avaient apprécié le fait que les textes leur permettent d'apprendre de nouvelles informations pouvant avoir un impact sur leur quotidien.

- Delphine : « Le deuxième texte, sur le cerveau avec l'eau, moi, ça, j'ai beaucoup aimé. [...] Bin parce que ça nous informait beaucoup. Ça donnait d'information que... si tu bois pas assez, tu peux t'ramasser avec des problèmes liés que tu bois pas assez là! »

Faire apprendre des stratégies de lecture. Quelques personnes participantes ont mentionné que les interventions de l'E.-O. leur avaient été utiles pour apprendre certaines stratégies de lecture. Elles ont dit avoir apprécié, car cela ne leur avait pas nécessairement été montré auparavant.

- Paul : « Euh... moi, j pense c'est... Dès que y'avait un petit point de stratégie là, bin à c'moment-là, bin ça m'aidait moi. »
- E.-O. : « Qu'est-ce que tu veux dire? »
- Paul : « En fonction là de séparer les choses du texte ou de faire des catégories, [...] de quoi on parle, la source du texte, l'auteur... »

Porter une attention particulière à la taille de police d'écriture. Certaines personnes participantes, pas nécessairement les plus âgées d'entre elles, disaient que

la lecture leur donnait parfois mal à la tête et leur demandait d'investir plus d'efforts pour arriver à comprendre ce qui était écrit en petit.

- *Hugo : « Ouais bin là, je le vois pas pantoute, ça m'prendrait mes loupes! Y'est marqué, mais... »*
- *E.-O. : « Donc, c'est trop petit pour toi. Est-ce qu'il y a quelqu'un qui est capable de le lire ou c'est trop petit? »*
- *Maryse : « Oublie ça... j'ai pas d'lunettes! »*
- *Hugo : « J'ai eu d'la misère à lire parce que c'est écrit en p'tites pattes de mouches! (Rires) C'est vraiment écrit p'tit... »*

4.4 Nos recommandations complémentaires

Tel que mentionné dans la section sur la pertinence orthopédagogique de notre essai, nous souhaitons que notre projet de recherche puisse notamment permettre d'émettre des recommandations pour faire progresser de façon optimale les adultes en alphabétisation populaire dans le développement de leurs compétences en littératie. Dans cette section, nous proposons des recommandations complémentaires à celles des personnes participantes afin de favoriser la coconstruction du sens en lecture par l'entremise de l'oral réflexif.

En ce qui concerne les textes, nous pensons qu'il est important d'offrir aux adultes en alphabétisation populaire la possibilité de suggérer des sujets qui les interpellent afin de susciter leur motivation. De plus, nous recommandons de choisir des textes de formes variées afin de faire travailler différents aspects de la littératie. Nous jugeons également important de porter une attention particulière à la police

(standard, pas de fioritures, par exemple **Comic Sans MS**) et à la taille (14 points idéalement) de caractère utilisées, voire à modifier la mise en page de textes trouvés sur Internet pour ajuster ces éléments de même que l'espacement entre les lignes et la division de l'information dans le but de faciliter la lecture. La pagination en gros caractères de tous les documents remis aux adultes en alphabétisation populaire nous semble également un incontournable pour les aider à se repérer dans les textes. Pour éviter le découragement hâtif tout en offrant un défi considérable par des textes suffisamment résistants (Tauveron, 1999a, 1999b) pour eux, nous croyons que des documents d'au plus huit pages dans les conditions ci-haut mentionnées constituent une longueur appropriée pour la majorité de ces adultes.

Pour ce qui est de la période de lecture individuelle, plutôt que de laisser plus de temps afin que chaque personne ait une meilleure idée d'un texte, nous trouvons plus judicieux de recommander d'aider les adultes en alphabétisation populaire à lire autrement pour optimiser cette période. Nous proposons donc de leur offrir une intention de lecture axée sur la recherche d'éléments qu'ils trouvent importants ou de découvertes qu'ils ont font en lisant, et ce, peu importe le nombre de pages qu'ils ont le temps de lire durant la période allouée. En effet, d'après Calkins et Tolan (2022, p. 71), « pour être un lecteur de textes informatifs accompli, [...] il est essentiel de lire de façon intéressée. [...] La raison fondamentale pour laquelle nous lisons des textes informatifs, c'est pour en apprendre sur un sujet ». En plus d'aider à faire diminuer la

pression d'avoir l'impression qu'il faut avoir lu tout le texte avant de discuter, cette façon de lire pourrait également aider à les préparer activement pour prendre part à la discussion par la suite. Chacun aurait un point de départ pour engager la discussion. Selon Provencher (2022, p. 128), « L'intention de lecture guide la compréhension et la réponse du lecteur. [...] En effet, il peut alors leur être plus difficile de choisir et de cerner les informations pertinentes s'ils n'ont pas d'intention de lecture ». Il pourrait aussi être pertinent de travailler l'annotation en avec ces adultes en passant par les questions qu'ils se posent en lisant les textes ou encore les raisons (le pourquoi) motivant leur intérêt pour telle ou telle information des textes qu'ils ont lus. Cette stratégie ne semblait pas faire partie de leur répertoire et pourrait pourtant servir de préparation à la discussion. Éventuellement, il pourrait être intéressant de remettre un canevas à compléter concernant la structure globale du texte (sections où ils pourraient écrire des mots clés concernant les grandes idées de celui-ci).

Par rapport à l'oral de manière générale, nous recommandons de tenir compte du fait que bon nombre d'adultes qui s'inscrivent à des ateliers d'éducation populaire ont peu été encouragés à s'exprimer de même qu'à donner leur opinion sur divers sujets. Tel que vu précédemment, ils ont généralement une idée de l'oral qui repose sur le par cœur et la récitation de mémoire et n'ont habituellement pas été habitués à dialoguer. En effet, la plupart ont plutôt été élevés dans un contexte où ils devaient se taire pour démontrer leur obéissance à la personne en autorité (parents ou professeurs notamment). Aussi, ils ont généralement peu confiance en leurs idées et leurs opinions en raison du

fait qu'une grande majorité ont connu des difficultés d'apprentissage tout au long de leur parcours scolaires et ont souvent été ridiculisés pour ça. Cela a eu pour effet de miner leur sentiment de compétence. Ce faisant, plus souvent qu'autrement, ils ont tendance à chercher l'approbation de la personne qui leur apparaît être la plus susceptible de pouvoir leur donner « la bonne réponse ». Dans le même ordre d'idées, nous recommandons de porter une attention particulière à l'ambiance qui règne dans les ateliers, surtout lorsque les adultes en alphabétisation populaire doivent prendre la parole devant leurs pairs. Tel que vu précédemment dans leur témoignage, ils ont généralement comme réflexe de chercher à éviter la confrontation, soit en se fondant dans la masse, en esquivant la tâche demandée ou encore à répondre qu'ils ne savent pas. Une attitude bienveillante, positive et la patience sont nécessaires pour tenter de les mettre en confiance afin qu'elles osent s'ouvrir davantage. Solliciter la participation de toutes et de tous et remercier chacun pour sa contribution à l'effort de groupe est une autre de nos recommandations dans le but de démontrer aux adultes en alphabétisation populaire que leur avis est considéré. Pour aider ces adultes à se recentrer sur la tâche d'analyse du texte et de la compréhension de celui-ci, nous suggérons la proposition de Calkins et Tolan (2022, p. 75), soit « Demandez aux élèves de choisir une idée fascinante qu'ils ont trouvée au fil de leurs lectures pour la partager avec leur partenaire. » En effet, Calkins et Tolan (2022) passent par la réaction aux textes pour inviter les élèves à discuter et à réfléchir à propos des textes informatifs. Ainsi, cela pourrait peut-être amener les personnes participantes à se référer davantage

aux textes tout en répondant à leur besoin de partir de leur propre expérience. Cela serait sans doute un moyen moins confrontant pour elles pour interpréter les textes lus.

Concernant le fait de mener un oral réflexif auprès des adultes en alphabétisation populaire, nous recommandons à toute personne qui anime des ateliers de se préparer de manière adéquate avant les périodes de discussions avec interventions. À notre avis, cela se traduit par plusieurs actions telles que réfléchir à comment les textes présentés peuvent avoir un impact sur l'amélioration des conditions de vie des adultes, prendre le temps de bien lire et comprendre soi-même les textes, anticiper les difficultés que pourraient rencontrer les adultes dans la lecture (Tauveron, 1999a), cibler les idées principales sur lesquelles la discussion aurait avantage à se diriger, définir les buts de ses questions (ce sur quoi réfléchir) ou encore préparer un plan de questionnement pour chaque texte pour pouvoir guider ou alimenter la discussion au besoin. À titre d'exemple, voici les principaux obstacles à la compréhension que nous avons anticipés pour le premier texte à l'étude (voir l'appendice C) : vécu émotif teintant vécu émotif teintant la compréhension du texte, interprétation des pourcentages, éléments d'information dispersés, informations en gros caractères influençant l'interprétation des statistiques présentées, images et texte parfois contradictoires, répétition des infos (pas des ajouts) et renseignements implicites à inférer. Nous pensons qu'une préparation adéquate est nécessaire pour être plus à même de rebondir à partir des propos des personnes participantes, de relancer la discussion et de la canaliser vers des éléments essentiels de compréhension et d'interprétation des textes.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous présentons l'analyse critique de nos objectifs, de la démarche que nous avons empruntée, de la pertinence orthopédagogique de notre projet de même que des retombées de ce dernier sur notre développement professionnel.

5.1 L'analyse critique des objectifs

Dans le cadre de cet essai, nous avons déterminé deux objectifs. En ce qui concerne le premier objectif qui était de décrire de quelle façon les interventions d'une enseignante-orthopédagogue (E.-O.) pour mener un oral réflexif peuvent aider ou non les adultes en alphabétisation populaire à coconstruire le sens des textes lus, nous avons pu constater qu'il y avait bel et bien certaines valeurs ajoutées lorsque nous nous joignons à ce titre aux discussions des personnes participantes pour animer les périodes d'oral réflexif, notamment un meilleur recentrage sur les textes à l'étude. Toutefois, il arrivait également que, même avec le soutien de l'E.-O., ces discussions conduisaient à des impasses. Selon Plessis-Bélair (2008b), le véritable enjeu pour maximiser les périodes d'oral réflexif concerne l'amélioration des stratégies de l'animateur ou de l'animatrice que ce soit quant au questionnement efficace, à l'étayage de qualité ou encore à la prise en compte de la motivation. En effet, comme le souligne Plessis-Bélair (2008b, p. 176-177), « plus l'animation sera de qualité, plus les élèves

s'exerceront à prendre la parole de manière structurée et élaborée : plus ils développeront leurs capacités à verbaliser leur pensée et leur esprit d'analyse ». C'est pourquoi nous pensons que notre objectif d'analyser nos propres interventions comme E.-O. était pertinent à cet égard. Les résultats obtenus tant pour les interventions aidantes pour la coconstruction du sens en lecture que du côté des interventions n'ayant pas pu aider à celle-ci ont été satisfaisants pour nourrir notre réflexion menant à des recommandations pour aider les adultes en alphabétisation populaire à développer leurs compétences en littératie par l'entremise de l'oral réflexif.

Quant au deuxième objectif, qui consistait à décrire le point de vue des adultes en alphabétisation populaire quant aux apports et aux limites de l'oral réflexif pour les aider à mieux comprendre les textes qu'ils lisent, en plus d'être en concordance avec les visées de l'éducation populaire, nous croyons que la pertinence de cet objectif réside dans le fait que celui-ci nous a permis d'obtenir davantage d'informations pouvant expliquer certains résultats liés au premier objectif. Notamment, tout comme Plessis-Bélair (2008b, p. 173), nous avons tendance à en conclure que « prendre la parole constitue un risque peut-être sous-évalué ». En effet, malgré le fait que plusieurs personnes participantes aient eu de la difficulté à expliquer dans leurs mots ce qu'est l'oral réflexif lors de leur entretien individuel, elles ont su mettre en lumière les avantages et les inconvénients perçus des ateliers de groupe auxquels elles s'étaient prêtées au jeu. Dans de nombreux témoignages, la confiance et le sentiment

d'appartenance au groupe de même que la facilité ou non à s'exprimer et à échanger avec les pairs étaient des thèmes récurrents.

5.2 Analyse critique de la démarche empruntée

Nous estimons que la démarche empruntée était adéquate pour atteindre les deux objectifs que nous nous étions fixés. En effet, dans un premier temps, les ateliers de groupe ont permis de recueillir des données authentiques en contexte réel d'oral réflexif en compréhension de lecture avec la clientèle ciblée, soit les adultes en alphabétisation populaire. Comme Provencher (2022), nous considérons qu'une certaine préparation à la lecture était nécessaire pour pouvoir ensuite discuter plus en profondeur des textes à l'étude afin d'en coconstruire le sens. C'est pourquoi nous sommes d'avis qu'il était judicieux de prévoir une période de lecture individuelle afin de laisser le temps aux personnes participantes de prendre connaissance des textes. En effet, étant donné le niveau peu élevé en littératie de certains adultes en alphabétisation populaire, il aurait sans doute été plus ardu de discuter d'un sujet à brûle-pourpoint tout en essayant de référer au texte sans l'avoir lu au préalable.

Aussi, même si la période de discussion sur les textes sans interventions de l'E.-O. pourrait à priori paraître inutile étant donné notre objectif orienté vers nos interventions, elle nous a permis de comparer les moments de prise de parole par les personnes participantes entre elles et les périodes pendant lesquelles la prise de parole était partagée entre les personnes participantes et l'enseignante-orthopédagogue. Tel

que le fait remarquer Plessis-Bélair (2008b, p. 167), « il n'est pas certain que ces moments privilégiés de prise de parole par les élèves soient pleinement maximisés ». En effet, nos résultats ont fait ressortir que, lorsque les adultes en alphabétisation populaire discutaient entre eux seulement, ils avaient tendance soit à discuter du sujet principal sans nécessairement référer au texte ou très peu, ou encore à peu élaborer, ne sachant trop quoi dire de plus, refusant parfois même de parler, ce qui, dans tous les cas, pouvait difficilement mener vers la coconstruction du sens.

À l'instar de Chapapria (2019, p. 31-32), nous avons « choisi d'analyser plus précisément comment [nos] interventions pouvaient permettre aux élèves de progresser vers une verbalisation réflexive ». Autrement dit, en ayant un comparatif, nous avons pu décrire de quelle façon nos interventions pour mener un oral réflexif offraient la possibilité d'aller plus loin ou non dans la coconstruction du sens des textes lus. Le fait d'être intervenue de façon semblable avec quatre groupes ayant étudié les mêmes textes nous a permis d'avoir un meilleur portrait des interventions aidantes ou non pour la coconstruction du sens en lecture puisque nous avons pu faire ressortir les ressemblances et les différences dans les impacts que nos interventions ont eus pour faire progresser les personnes participantes.

Dans le même ordre d'idées, le fait d'avoir permis aux personnes participantes d'exposer leur point de vue quant aux apports et aux limites de l'oral réflexif pour les aider à mieux comprendre les textes qu'ils avaient à lire, nous a servi à faire une

triangulation des données recueillies. Cela nous apparaît d'autant plus pertinent étant donné le nombre de personnes participantes qui ont bien voulu se présenter aux entretiens individuels, soit 14 sur 16. Cette façon de faire nous a aidée à mieux analyser les résultats obtenus, à faire ressortir les éléments nous apparaissant les plus importants de même qu'à obtenir des renseignements supplémentaires, certaines personnes s'étant davantage ouvertes à propos de leur expérience lors de leur entretien individuel que lors du retour réflexif à la fin de chacun des ateliers de groupe.

5.3 Analyse critique de la pertinence orthopédagogique

La pertinence orthopédagogique de notre projet de recherche nous apparaît évidente malgré le fait qu'à ce jour, encore très peu d'orthopédagogues se sont intéressés, à notre connaissance, à la situation des adultes en alphabétisation populaire. Justement, nous avons constaté un bris de services pour cette clientèle, malgré le fait qu'elle soit représentative des besoins multiples de la population adulte de notre société en matière de littératie. Par cet essai, nous avons également l'intention d'offrir une certaine visibilité aux diverses réalités vécues par les adultes qui choisissent de se tourner vers l'éducation populaire pour poursuivre leurs apprentissages tout au long et au large de la vie (CSE, 2016). C'est pourquoi nous avons fait le choix de présenter de nombreux extraits de verbatims, que nous avons sélectionnés avec soin, pour appuyer chacun des résultats que nous avons obtenus. Nous estimons que cela peut aider grandement à mieux comprendre les référents, les raisonnements, les intérêts, les réticences de même que les capacités des adultes en alphabétisation populaire, dont

plusieurs se classent aux niveaux les plus faibles de développement de compétence en littératie. Aussi, nous avons pu mieux contribuer à représenter la diversité des milieux et des contextes d'intervention dans lesquels les orthopédagogues sont susceptibles d'exercer leur travail. En effet, entre autres, l'alphabétisation et l'éducation populaires ont été présentées dans notre cadre de référence et les propos ont été corroborés et acceptés par notre organisme partenaire.

En ce qui concerne l'oral réflexif, nous avons su démontrer son importance pour tenter de mieux évaluer la compréhension en lecture et le niveau de développement de compétence en littératie des adultes en alphabétisation populaire. En ce sens les interventions de l'E.-O. ont été essentielles pour aider les personnes participantes à analyser plus en profondeur le contenu des textes à l'étude, notamment en s'y référant davantage, en tentant de reformuler les propos et en tentant de justifier leurs dires à l'aide d'extraits pertinents dans ces textes. Cela concorde avec ce qu'affirme Provencher (2022, p. 128), à savoir que, « afin de soutenir leur compréhension, l'enseignante doit donc guider les élèves pendant les discussions, pour les amener à faire des liens pertinents, qui ne se résument pas à une liste d'anecdotes, entre le texte et leurs expériences personnelles ». La période d'oral réflexif menée par l'E.-O. a su mettre en évidence l'importance d'un étayage et d'un questionnement de qualité pour favoriser la coconstruction du sens en lecture. Les personnes participantes elles-mêmes ont mentionné qu'elles avaient pris conscience du fait qu'elles avaient davantage tendance à lire plus lentement et à se poser plus de questions pour bien comprendre les

textes qu'elles avaient à lire grâce aux interventions de l'E.-O. Ce faisant, elles ont même rapporté dans leur témoignage des apports personnels et sociaux que l'oral réflexif leur a procurés pour prendre conscience de l'importance de la lecture dans la vie au quotidien, que ce soit pour l'enrichissement du vocabulaire, acquérir de nouvelles connaissances, changer certaines de leurs habitudes pour améliorer leurs conditions de vie, être plus à même de poursuivre leur réflexion sur un sujet et d'en discuter, se sentir davantage intégrées et en confiance ou encore ressentir une plus grande fierté.

Toutefois, certains enjeux au niveau de l'oral ont été expérimentés tels que le fait de refuser volontairement de prendre la parole, d'avoir parfois de la difficulté à prendre leur place dans les discussions, de ne pas vouloir être confrontées sur leur opinions et leurs idées et d'essayer de chercher à alimenter les discussions sur les textes sans trop savoir quoi dire de plus. En mettant en commun les résultats obtenus au premier et au deuxième objectif, nous avons pu mettre en lumière le fait ces enjeux étaient principalement liés au faible sentiment de compétence de plusieurs personnes participantes. Ce faisant, pour l'orthopédagogie, cela démontre l'importance de chercher à préserver et/ou développer celui-ci afin que les adultes en alphabétisation populaire puissent se sentir davantage en sécurité et en confiance pour faire preuve d'un plus grand niveau d'engagement dans la tâche et ainsi se déployer à leur plein potentiel, même quand les textes sont plus longs et plus complexes pour eux.

Aussi, en nous intéressant à nos propres interventions plutôt qu'aux difficultés des personnes participantes, nous avons pu contribuer à émettre des recommandations ayant pour but d'adapter les contextes pédagogiques, didactiques et d'animation pour favoriser une progression optimale de la coconstruction du sens en lecture, ce qui correspond davantage à une vision de l'éducation inclusive reliée à l'évolution du rôle de l'orthopédagogue (Boily et al., 2023).

5.4 Analyse critique des retombées du projet sur le développement professionnel de l'auteure

En ce qui a trait à notre développement professionnel, ce projet de recherche a eu plusieurs retombées positives. Voici un résumé de celles-ci en fonction des axes du Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie (Brodeur et al., 2015).

D'abord, par rapport à l'axe 1, soit l'évaluation-intervention spécialisées, notre expérimentation auprès des personnes participantes nous a permis d'explorer une nouvelle porte d'entrée pour tenter de mieux évaluer la compréhension en lecture des adultes en alphabétisation populaire, soit l'oral réflexif. Nécessairement, par le fait même, cela nous a amenée à mobiliser une diversité de stratégies d'intervention pour mener un oral réflexif avec les personnes participantes lors des ateliers de groupe, à savoir des interventions d'étayage, de questionnement et de motivation. En nous appuyant sur notre cadre de référence, nous avons pu mettre en place des conditions

favorables pour faire émerger les apports et les limites de l'oral réflexif dans la coconstruction du sens en lecture. En effet, nous avons su nous préparer adéquatement à animer les périodes d'oral réflexif en choisissant judicieusement des textes selon trois critères (le sujet, la longueur et la forme) pour évaluer différents aspects de la littératie, en anticipant les obstacles que les adultes pourraient rencontrer à la lecture de ces textes et en rédigeant un canevas de questionnement pour chacun. Cela était nécessaire, car « pour que ces périodes d'oral réflexif soient maximisées, l'enseignant et l'enseignante sont appelés à bien analyser leurs pratiques d'intervention : tant sur le plan du questionnement privilégié que sur celui de l'étayage en général [...] » (Plessis-Bélair, 2008b, p. 176). La plus grande retombée de notre projet de recherche reliée à cet axe est sans contredit le fait d'avoir pu établir un meilleur portrait de la situation des compétences en littératie des personnes participantes en faisant ressortir les facteurs d'influence (obstacles et facilitateurs). Cela nous a permis d'émettre des recommandations visant à mettre en évidence des facteurs de protection pouvant aider les adultes en alphabétisation populaire à mieux comprendre les textes qu'ils ont à lire.

Ensuite, pour ce qui est de l'axe 2, soit la collaboration et le soutien à l'enseignement-apprentissage, notre essai nous amenée à ancrer nos objectifs et nos interprétations autour des visées, des valeurs, des approches et des stratégies d'animation privilégiées en éducation populaire. De plus, nous avons travaillé en étroite collaboration avec l'ensemble des personnes participantes pour chercher à déterminer ce qui pouvait aider ou non les adultes en alphabétisation populaire à mieux

comprendre les textes qu'ils lisent. Cela nous a obligée à tenter de mieux cerner leurs besoins et à nous intéresser à leurs perceptions par rapport à la lecture et l'oral. De cette façon, nous avons pu mettre en lumière des interventions qui soutiennent la persévérance en lecture et d'autres qui maintiennent ou aggravent les difficultés déjà présentées par plusieurs de ces adultes en lecture. Nous espérons donc que les recommandations que nous avons émises de même que celles proposées par les personnes participantes de la recherche pourront contribuer à la prévention des difficultés en lecture chez l'ensemble des adultes en alphabétisation populaire. En effet, selon Granger et al. (2021, p. 3), « dans le contexte inclusif actuel, les services offerts par les orthopédagogues visent aussi tous les autres élèves dans un rôle de prévention, par une collaboration et un soutien accru avec les acteurs scolaires [...] »

Finalement, en lien avec l'axe 3, soit l'éthique, la culture et le développement professionnel, notre projet de recherche nous a premièrement amenée à nous initier à la didactique de l'oral. En effet, avant ce projet, nos expériences nous avaient surtout amenée à travailler la lecture de même que les mathématiques. Qui plus est, nous ne connaissions pas l'existence de l'oral réflexif. Dans un deuxième temps, le nombre impressionnant de lectures que nous avons faites pour pouvoir rédiger notre cadre de référence a su nous enrichir de nombreuses connaissances en lien avec les quatre concepts que nous avons identifiés. Ainsi, nous avons pu effectuer une synthèse exhaustive de chacun d'entre eux. Ensuite, l'analyse réflexive que nous avons réalisée tant sur les effets de nos propres interventions qu'à propos du point de vue des

personnes participantes nous a permis de prendre conscience des facteurs d'influence (facilitateurs et obstacles) dans la coconstruction du sens chez les adultes en alphabétisation populaire qui sont les plus présents dans nos ateliers tant en contexte de groupes restreints (comme dans notre recherche) qu'en groupes réguliers. En effet, « l'autoanalyse peut permettre de voir quelles sont les modalités les plus utilisées et quelles sont celles qui pourraient être avantageusement travaillées [...] » (Plessis-Bélair, 2008b, p. 172). En dernier lieu, étant donné l'ampleur de la problématique entourant les difficultés de compréhension et les faibles niveaux de compétence en littératie de la population adultes dans notre société, nous avons naturellement été amenées à nous intéresser au rôle de l'orthopédagogue s'inscrivant plutôt dans un contexte d'éducation inclusive. En effet, « l'orthopédagogue joue un rôle clé au sein de l'environnement scolaire dans le déploiement de cette vision de l'éducation inclusive » (Boily et al., 2023, p. 3).

CONCLUSION

En terminant, revenons brièvement sur les différentes parties de cet essai. Notre problématique a su mettre en évidence les faibles niveaux de compétence en littératie présentés par bon nombre d'adultes dans la société, comme beaucoup de ceux qui participent à des ateliers d'alphabétisation populaire. Il a également été question de l'état de vulnérabilité dans lequel se retrouvent plusieurs de ces personnes au quotidien en raison, notamment, de leurs grandes difficultés à lire et à écrire, de même qu'à comprendre et à utiliser l'information qui leur est transmise dans des environnements jugés plus complexes. Dans une perspective de maintien et de développement des compétences en littératie, nous nous sommes intéressée à savoir comment il serait possible d'aider les adultes inscrits à des ateliers d'alphabétisation populaire à développer leurs compétences en littératie par l'entremise de l'oral réflexif. Notre deuxième chapitre présentait notre cadre de référence d'après quatre concepts que sont l'alphabétisation populaire, la littératie, l'oral réflexif et la coconstruction du sens en lecture. Nous avons également déterminé deux objectifs, l'un en lien avec la façon dont les interventions d'une E.-O. peuvent aider ou non les adultes en alphabétisation populaire à coconstruire le sens des textes lus et l'autre s'intéressant au point de vue de ces mêmes adultes quant aux apports et aux limites de l'oral réflexif pour les aider à mieux comprendre les textes qu'ils lisent. Dans le troisième chapitre, la méthodologie de notre démarche a

été présentée. La première partie de la recherche s'est déroulée sous la forme d'ateliers de groupe et, la seconde, d'entretiens individuels semi-dirigés. Au quatrième chapitre, nous avons présentés les résultats que nous avons obtenus pour chacun des objectifs déterminés préalablement. Le cinquième chapitre constituait en une discussion à propos de l'analyse critique des objectifs de l'essai, de la démarche empruntée en fonction de ces objectifs, de la pertinence orthopédagogique et de l'analyse critique des retombées du projet sur notre développement professionnel.

Le présent projet de recherche a eu plusieurs retombées positives tant pour les personnes participantes que pour l'orthopédagogie en soi de même que pour le développement professionnel de l'auteure de cet essai. En effet, les personnes participantes ont notamment témoigné de certains apports personnels et sociaux associés à leur participation aux ateliers de groupe de la recherche, à savoir le fait d'apprendre et d'acquérir de nouvelles connaissances, d'effectuer certains changements dans leurs habitudes de vie après avoir lu des textes à l'étude, d'être plus à même de poursuivre leur réflexion sur un sujet après un atelier, de se sentir davantage intégrées et en confiance et de ressentir de la fierté. Ces résultats étaient a priori inattendus pour nous. Pour l'orthopédagogie et le rôle de l'orthopédaogogue, ce projet a notamment eu comme retombées de contribuer à mieux représenter la diversité des milieux et des contextes d'intervention dans lesquels les orthopédaogues sont susceptibles d'exercer leur travail en faisant mieux connaître l'éducation populaire et en aidant à mieux comprendre les raisonnements, les intérêts, les réticences de même

que les capacités des adultes en alphabétisation populaire face à la lecture et l'oral. De plus, cette recherche a permis de démontrer l'importance de l'oral réflexif pour tenter de mieux évaluer la compréhension en lecture et l'importance d'un étayage de même que d'un questionnement de qualité pour réussir à analyser plus en profondeur le contenu des textes à l'étude et ainsi favoriser la coconstruction du sens en lecture. Aussi, notre recherche a su mettre en évidence l'importance de préserver et/ou de développer le sentiment de compétence chez les adultes en alphabétisation populaire afin qu'ils s'investissent davantage dans la tâche et qu'ils déploient leur plein potentiel. D'ailleurs des recommandations ont été émises dans le chapitre des résultats de la recherche pour favoriser la progression optimale des adultes en alphabétisation populaire dans la coconstruction du sens en lecture. Ainsi, plutôt que de diriger le regard vers les difficultés présentées par ces adultes, notre recherche s'est inscrite dans une vision d'éducation inclusive liée à l'évolution du rôle de l'orthopédagogue. En ce qui a trait aux retombées de cette recherche pour notre développement professionnel, nous pouvons d'abord affirmer que nous avons trouvé en l'oral réflexif une nouvelle porte d'entrée pour mieux évaluer la compréhension en lecture des adultes en alphabétisation populaire, ce qui correspond d'ailleurs à ce qui était notre préoccupation principale à l'origine de cet essai. Par le fait même, nous nous sommes initiée à la didactique de l'oral. De plus, nous avons développé notre capacité à évaluer différents aspects de la littératie par le choix judicieux des textes proposés et une préparation adéquate visant à maximiser les périodes d'oral réflexif. De surcroît, le fait d'avoir eu à mener un oral réflexif avec les personnes participantes lors des ateliers de groupe nous a amenée à

mobiliser une diversité de stratégies d'intervention (d'étayage, de questionnement et de motivation). Finalement, notre projet de recherche nous a permis d'établir un meilleur portrait de la situation et des compétences en littératie des adultes en alphabétisation populaire et de prendre conscience des facteurs d'influence (obstacles et facilitateurs), et ce, par l'autanalyse de nos interventions et de leurs effets sur la coconstruction du sens en lecture et la prise en compte du point de vue des personnes participantes par rapport à l'expérience qu'elles ont vécue.

Nous pensons que les principales limites de notre projet étaient liées au contexte particulier durant lequel nous avons effectué les ateliers de groupe avec les personnes participantes. En effet, en raison de la pandémie mondiale de la COVID-19, le nombre de personnes participantes par atelier était également restreint. Certaines personnes vivaient des craintes à se présenter à des ateliers de groupe. L'isolement accru et l'obligation de porter le masque et/ou de respecter les règles de distanciation en vigueur ont pu influencer leur façon de participer aux ateliers de groupe. Nous avons également constaté que plusieurs adultes en alphabétisation populaire ont évoqué des problèmes de santé physique et/ou des difficultés de santé mentale comme motif pour ne pas venir aux ateliers de la recherche. Dans un autre ordre d'idées, le délai entre les ateliers de groupe (première partie de la recherche) et les entretiens individuels (deuxième partie de la recherche), en raison des vacances d'été de l'organisme partenaire, a pu avoir une incidence sur le témoignage des personnes participantes étant donné qu'elles n'avaient plus fraîchement en mémoire ce qu'elles avaient fait et/ou appris dans ces ateliers.

Pour de futures recherches, il serait notamment pertinent de s'intéresser à l'oral réflexif comme outil d'intervention en mettant en œuvre les recommandations découlant du présent essai afin d'aider les adultes en alphabétisation populaire à coconstruire le sens des textes lus dans d'autres ateliers de l'organisme avec différents animatrices et animateurs. Nous pensons également qu'une recherche sur le développement du sentiment de compétence des adultes en alphabétisation populaire à travers des ateliers favorisant l'oral réflexif pourrait être de mise. Par ailleurs, les stratégies de lecture de textes courants, communément appelées les capteurs de sens par Gear (2011) pourraient faire l'objet d'une étude plus approfondie pour permettre à ces adultes de se familiariser davantage avec l'interprétation de ce type de textes.

RÉFÉRENCES

- Adam, I. (2020). La démarche textuelle réflexive dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE. *Învăţământ superior: tradiţii, valori, perspective*, 3, 50-54. Récupéré de :
https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/114840
- Allen, N. (2012). *Enseigner explicitement des métastratégies interprétatives en didactique de l'oral et de la lecture au 2e cycle du secondaire avec l'album pour la jeunesse* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré d'*Archipel*, dépôt électronique de l'UQAM :
<https://archipel.uqam.ca/5062/1/M12655.pdf>
- Allen, N. (2014). L'oral réflexif au service du développement de la littératie volet oral au primaire : regard sur la compréhension orale. *Language and Literacy*, 16(2), 1-16. Récupéré de la bibliothèque de l'Université de l'Alberta :
<https://journals.library.ualberta.ca/langandlit/index.php/langandlit/article/view/21264/18127>
- Allen, N. (2017). Développer la littératie volet oral pour favoriser la transition interordre entre le primaire et le secondaire : quelques considérations théoriques. *Revue canadienne de l'Éducation*, 40(4), 638-664. Récupéré de :
<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3115>
- Antonienko, A. (2019, 3 juillet). Fabuleux bienfaits de l'eau sur votre cerveau. Institut Alpha. Récupéré du site de l'auteur :
<https://alexandre-antonienko.com/fabuleux-bienfaits-de-leau-sur-votre-cerveau/>
- Archambeault, J. (2017). *Étude des interventions orales des enseignantes expertes lors de la pratique de la lecture à haute voix et l'influence de ces interventions sur le langage oral des élèves à l'éducation préscolaire* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada). Récupéré de *Cognitio*, dépôt institutionnel de l'UQTR :
<https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8336/1/031930031.pdf>
- Arseneault, J. (s. d.). *Éducation populaire autonome*. Récupéré le 29 mai 2024 du site ENGAGE :
<http://engageplus.org/fr/education-populaire.asp>

- Association pour la santé publique du Québec (ASPQ). (2020, mars). *Résultats d'un sondage sur l'évolution de certains comportements liés à la santé depuis l'annonce de l'état d'urgence sanitaire et des premières mesures de confinement*. Récupéré de : <https://www.cqpp.qc.ca/fr/nos-priorites/covid-19/> et de <https://www.aspq.org/un-sondage-confirme-que-la-pandemie-modifie-les-habitudes-de-vie-et-la-consommation-dalcool-et-de-cannabis-des-quebecois/>
- Aubin, J.-F., Beaulieu, P., Bernier, S., Bouchard, F., Chatigny, R., Cyr, A., ... Whitmore, L. (2003). *Une force en mouvement : 20 ans d'histoire et d'engagement. Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec*. Récupéré du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF) : http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/24679.pdf
- Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ). (2018, juin). *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec*. Récupéré du site de l'auteur : https://cdn.ca.yapla.com/company/CPYptsjQ7USWTEKzc86lCbx4g/asset/files/ladoq_referentiel-des-competences-orthopedagogues_v2_web_low.pdf
- Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ). (2024). *Qu'est-ce qu'un orthopédagogue?* Récupéré du site de l'auteur : <https://www.ladoq.ca/fr/orthopedagogue>
- Baril, D. et Cameron, R. (2013, septembre). Le droit d'apprendre. Dossier : Lire entre les lignes de l'analphabétisme. *Relations*, 767, 16-17. Récupéré d'*Érudit* : <https://www.erudit.org/fr/revues/rel/2013-n767-rel0804/>
- Bautier É., Crinon J., Delarue-Breton C. et Marin B. (2012) Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées? *Repères*, 45, 63-79. Récupéré de : <https://journals.openedition.org/reperes/136>
- Bélec, C. (2018). Du renfort pour développer les compétences en littératie des élèves du collégial. *Correspondance*, 24(2). Récupéré du site du Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) : <https://correspo.ccdmd.qc.ca/document/du-renfort-pour-developper-les-competences-en-litteratie-des-eleves-du-collegial/>
- Bélisle, R., Roy, S. et Mottais, É. (2019). *Créer et animer des environnements écrits dans la communauté. Rapport de recherche-action sur le maintien et le rehaussement de compétences en lecture et en écriture d'adultes sans études*

postsecondaires. Récupéré du site de la Table des responsables de l'éducation des adultes du Québec (TREAQ) :

<https://www.treaq.ca/recherche-et-publications/creer-et-animer-des-environnements-ecrits-dans-la-communaute/>

Bergeron, J. (2013, septembre). Vivre analphabète. Dossier : Lire entre les lignes de l'analphabétisme. *Relations*, 767, 18-19. Récupéré d'*Érudit* :

<https://www.erudit.org/fr/revues/rel/2013-n767-rel0804/>

Bergeron, R. (2018). Guider la discussion en classe...avec exigence et bienveillance, bien sûr! Dossier : L'oral dans la classe. *Vivre le primaire*, 33(3), 52-53. Récupéré en ligne le 5 février 2019 à l'adresse suivante :

<https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/09/revue-WEB-VLP-313-VF2web.pdf>

Bergeron, R. et Dumais, C. (2018). *L'oral dans la classe*. Dossier : L'oral dans la classe, *Vivre le primaire*, 33(3), 52-53. Récupéré en ligne le 7 août 2019 à l'adresse suivante :

<https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/09/revue-WEB-VLP-313-VF2web.pdf>

Bessette, J., Breton, A. M., Messier, S., Proulx, P. et Gélinas, M. (2011, octobre). *Cadre de référence en lecture : repères théoriques et pistes d'intervention*. Canada : Commission scolaire de Sainte-Hyacinthe. Récupéré de :

<https://dl.icdst.org/pdfs/files3/fef394c6d0e8506e350c1156d674fbe9.pdf>

Bianco, M. (2011, juillet). Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension des écrits? Dossier : Comprendre, ça s'apprend? / 2. Comprendre, une activité qui peut s'enseigner, *Argos*, (48), 26. Récupéré de:

<http://www.educ-revues.fr/ARGOS/ListeSommaires.aspx?Som=48>

Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble (PUG), 307 p.

Bianco, M. (2016). *Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension en lecture?* Conférence de consensus du 16 et 17 mars 2016 – Lire, comprendre, apprendre. Récupéré le 28 avril 2024 du site du Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) :

<https://www.cnESCO.fr/wp-content/uploads/2018/04/04-Bianco.pdf>

Blain, S. (2015). Le XXI^e siècle : L'ère des compétences multiples en littératie. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences*

dans divers environnements. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec, 260 p.

Bleu en lumière (2021). *Faites la lumière sur la lumière bleue*. Récupéré du site de l'auteur :

<http://www.bleuenlumiere.com/#bleuenlumiere>

Boily, E., Ruberto, N., Fontaine, M., Granger, N., Beaulieu, J. et Boiron M.-P. (2023, novembre). Enjeux liés au rôle et aux fonctions de l'orthopédagogue en milieu scolaire en contexte d'éducation inclusive. *Enfance en difficulté*, 10, 1-18. Récupéré d'Érudit :

[https://www.erudit.org/fr/revues/enfance/2023-v10-enfance08951/1108074ar/#:~:text=Au%20sein%20des%20milieux%20scolaires,p%C3%A9dagogique%20\(Brodeur%20et%20al.%2C](https://www.erudit.org/fr/revues/enfance/2023-v10-enfance08951/1108074ar/#:~:text=Au%20sein%20des%20milieux%20scolaires,p%C3%A9dagogique%20(Brodeur%20et%20al.%2C)

Boiron, V. (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères*, 42, 105-126. Récupéré de :

<https://journals.openedition.org/reperes/254>

Bonner, V., Colback, S., Wattiaux, K., Papadopoulos, S., Wrathall, S., Boulanger, Y., ...Constant, J. (2017, décembre). *Comprendre, réfléchir et agir le monde : balises pour l'alphabétisation populaire*. Lire et écrire.

<https://lire-et-ecrire.be/Balises-pour-l-alphabetisation-populaire>

Bouchard, R. (2004). Apprentissage de l'oral en L1 et pratiques de classe : un débat en CP/CE1. Analyse interactionnelle et énonciative d'un dispositif innovant, le « Petit Laboratoire ». Dans A. Rabatel (dir.), *Interactions orales en contexte didactique* (p. 67-89). France : Presses universitaires de Lyon, 370 p.

Boudechiche, N. (2018). Littératie : un outil d'introspection des héritages socioculturels en rapport avec la santé. *Insaniyat*, 80-81, 1-14. Récupéré de :

<https://journals.openedition.org/insaniyat/19522>

Boyer, C. (2010). *Le programme orthopédagogique DIR en lecture : l'intervention intensive en lecture*. Québec, Canada : Éditions de l'Apprentissage, 119 p.

Brossard, L., Dignard, H. et Alaoui, A. (2018). *Lutte à l'analphabetisme : circonscrire le problème et trouver des solutions*. Avis à M. Sébastien Proulx, ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, dans le cadre de l'élaboration d'une stratégie d'alphabétisation. Récupéré du site de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA) :

https://icea.qc.ca/sites/icea.qc.ca/files/politiques-alpha_analyse-et-problematique_avis-ministre-proulx_avril2018.pdf

- Brodeur, M., Poirier, L. Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., Boutin, J.-F., Côté, C., Doucet, M., Legault, L. et Moreau, A. C. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*. Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) : document inédit.
- Buors, P. et Lentz, F. (2009). Les littératies multiples : un cadre de référence pour penser l'intervention pédagogique en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 127-150. Récupéré d'Érudit : <https://www.erudit.org/fr/revues/cfco/2009-v21-n1-2-cfco3975/045326ar/>
- Butlen, M. (2002). Lire, comprendre, interpréter des textes littéraires à l'école. *Argos*, 30, 38-42. Récupéré de HAL, archive ouverte pluridisciplinaire : <https://hal.science/hal-04382626/document>
- Calkins, L. et Tolan, K. (2022). *Lire des textes informatifs : les habiletés essentielles*. Chenelière éducation (J. L. Lansac, trad.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation, 181 p.
- Carignan, I., Simbagoye, A., Chamberland, J. et Roy-Charland, A. (2017). Les difficultés de compréhension en lecture chez les étudiants de la francophonie ontarienne en formation initiale des maîtres. *Éducation et francophonie*, 45(2), 194-213. Récupéré de Rlibre, répertoire de publications de recherche en accès libre de l'université TÉLUQ : <https://r-libre.teluq.ca/1385/>
- Casadei Pietraróia, C. (1998, juillet). Chemins de sens en lecture. *Linx* 10, 87-107. Récupéré de : <https://journals.openedition.org/linx/973>
- Castany-Owhadi, H., Soulé, Y. et Dreyfus, M. (2018). « Il y a des mamans qui aiment le travail et des mamans qui aiment jouer » Reformulation orale, atelier d'écriture et compétences en littératie. *Language and Literacy*, 20(1), 23-49. Récupéré de la bibliothèque de l'Université de l'Alberta : <https://journals.library.ualberta.ca/langandlit/index.php/langandlit/article/view/29381>

- Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF). (2013). *Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*. Récupéré le 12 mai 2020 du site de l'auteur : <http://cdeacf.ca/sites/default/files/editor/as1308-cdeacf-peica-web-2eedition.pdf>
- Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF). (n.d.). *Situation de l'alphabétisation au Québec*. Récupéré du site de l'auteur : http://cdeacf.ca/ace/a_propos/situation
- Centre de services scolaire des Portages-de-l'Outaouais (CSSPO). (2022, 31 janvier). *Politique organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) – Secteur jeune (40-12-20)*. Canada : Gouvernement du Québec, 25 p. Récupéré du site de l'auteur : https://www.csspo.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2023/05/22-02-02_40-12-20-Politique-des-services-EHDAA-adoptee-31-janvier-2022.pdf
- Chabanne, J. C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF), 264 p.
- Chapapria, T. (2019). *L'oral réflexif : comment se construisent les situations de verbalisation réflexive? - Un exemple en éducation physique et sportive* (mémoire de maîtrise, Université de Montpellier, France). Récupéré de DUMAS, dépôt institutionnel : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02384241/document>
- Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (2004). *Trousse d'appréciation du rendement en lecture : immersion française. Quatrième à sixième année*. Récupéré du site du Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador : https://www.gov.nl.ca/education/files/k12_french_immersion_francais_troussedappréciationderendementenlecture4a62004.pdf
- Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA). (2007). *Littératie en santé au Canada. Résultats initiaux de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*. Récupéré du site Bibliothèque et Archives du Canada (BAC) : https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=litteratie_en_sante&op=pdf&app=Library

- Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA). (2008). *Littératie en santé au Canada : une question de bien-être*. Récupéré de la Base de données en alphabétisation des adultes (BDAA) : <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/sante/sante.pdf>
- Conseil supérieur de l'Éducation (CSE). (2013, septembre). *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes*. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. Québec, Canada : Gouvernement du Québec, p. 188. Récupéré du site de l'auteur : <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/litteratie-adultes-50-0482/>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2016). *L'éducation populaire : mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie*. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et à la ministre responsable de l'Enseignement supérieur. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré de : <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/leducation-populaire-50-0492/>
- Cortessis-Dafermou, C., Morali, S., Sfyocera, M., Avlami, K., Kostoudi, F. et Fakou A. (2012). La conversation à la maternelle en tant qu'aide au développement de la littératie des enfants. *Caractères* 42(1), p. 1-16. Récupéré du site de l'Association belge pour la lecture, section francophone (ABLF) : https://www.ablf.be/images/stories/Caracteres/42/Ca_42_art1.pdf
- Delarue-Breton, C. et Bautier, É. (2015). Nouvelle littératie scolaire et inégalités des élèves : une production de significations différenciée. *Le français d'aujourd'hui*, 190(3), 51-60. Récupéré de Cairn.info : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-3-page-51.htm>
- Delarue-Breton, C. et Bautier, É. (2019). Littératie scolaire : ambitions exigeantes, difficultés de mise en œuvre. *Pratiques*, 183-184, 1-13. Récupéré de : <https://journals.openedition.org/pratiques/7011>
- Dembri, N. (2018). Construction du sens et activités mentales. *Dirassat*, 305-321. Récupéré du site de l'École Normale Supérieure de Constantine (ENSC) : <https://www.univ-constantine2.dz/dirassatshs/2018/10/02/construction-du-sens-et-activites-mentales-d-dembri-naima-2/>
- Desmarais, D., Audet, L., Daneau, S., Dupont, M. et Lefebvre, F. (2003). *L'alphabétisation en question*. Outremont, Canada : Quebecor, 264 p.

- 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. Récupéré d'*Érudit* : <https://www.erudit.org/en/journals/rse/2005-v31-n2-rse1040/012756ar/abstract/>
- Dezutter, O., Babin, J. et Lépine, M. (2018). *Des communautés engagées pour la littératie*. Document de référence à l'intention des Instances régionales de concertation en persévérance scolaire et réussite éducative. Sherbrooke, Canada : Collectif CLÉ. Récupéré du site du Regroupement Lavallois pour la réussite éducative (RLPRE) : https://rlpre.org/wp-content/uploads/2017/08/Cadre-de-reference_SOLO_2018-12-13-piv-1.pdf
- Dignard, H. (2015, 13 janvier). *Lire pour apprendre, comprendre et agir*. Récupéré le 5 mai 2024 du site de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA) : <https://icea.qc.ca/fr/lire-pour-apprendre-comprendre-et-agir>
- Doré, M. (2012, hiver). Parler et écouter pour mieux comprendre. *Québec français*, 164, 59-60. Récupéré d'*Érudit* : <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2012-n164-qf07/65895ac.pdf>
- Dubois, É., Ahlers Vergara, G. et Lescouarch, L. (2020). Paulo Freire : une pensée, une inspiration pour une pédagogie sociale émancipatrice? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 44. Récupéré de : <https://journals.openedition.org/dse/4764>
- Dufour, C. (s.d.). *Type de recherche en fonction de la nature des questions posées*. Récupéré le 19 juillet 2024 du site de l'École de bibliothéconomie et des sciences de l'information (EBSI) associée à l'Université de Montréal : https://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1QVBNNBB9-1B7N610-4SQ/sci6060_c01_rexploratoire_rdescriptive_rexplicative.cmap
- Dumais, C. (2011). La littératie au Québec : pistes de solution à l'école préscolaire et primaire. *Forum lecture*, 2, 1-10. Récupéré de *Forumlecture.ch*, plate-forme en ligne pour la littératie : https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/450/2011_2_Dumais.pdf
- Dumais, C. (2015). Les fondements d'une taxonomie du développement de la langue orale : un modèle pour développer les compétences à l'oral et en littératie des

- élèves de 6 à 17 ans. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 87 à 112). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec, 260 p.
- Dumais, C. (2018). L'oral, un brouillon en construction. Dossier : L'oral dans la classe. *Vivre le primaire*, 33(3), 47-48. Récupéré en ligne le 5 février 2019 à l'adresse suivante :
<https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/09/revue-WEB-VLP-313-VF2web.pdf>
- Dumais, C. (2022). L'oral à l'école. *Éducation et francophonie*, 50(1), 1-8. Récupéré d'*Érudit* :
<https://www.erudit.org/en/journals/ef/2022-v50-n1-ef06958/1088540ar.pdf>
- Dumais, C. et Bergeron, R. (2012). Comprendre des textes à l'oral et à l'écrit. *Québec français*, 164, 52-53. Récupéré d'*Érudit* :
<https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2012-n164-qf07/65892ac.pdf>
- Dumais, C. et Nolin, R. (2018). Apprendre à s'excuser au primaire. Dossier : L'oral dans la classe. *Vivre le primaire*, 33(3), 60-62, récupéré en ligne le 6 février 2019 à l'adresse suivante :
<https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/09/revue-WEB-VLP-313-VF2web.pdf>
- Dumais, C. et Soucy, E. (2022). Chapitre 17 : L'oral et ses liens avec la lecture et l'écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.), *La lecture et l'écriture : Fondements et pratiques aux 2^e et 3^e cycles du primaire. Tome 2* (p. 303-317). Montréal, Canada : Chenelière Éducation, 374 p.
- Dumais, C., Soucy, E. et Lafontaine, L. (2018). Comment développer l'oral spontané des élèves. Dossier : L'oral dans la classe. *Vivre le primaire*, 33(3), 49-51, récupéré en ligne le 5 février 2019 à l'adresse suivante :
<https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/09/revue-WEB-VLP-313-VF2web.pdf>
- Dumouchel, M., Sénéchal, K. et Messier, G. (2022). Mise en cohérence entre l'enseignement-apprentissage de l'oral et la gestion de classe pour un élève réflexif et responsable. *Didactique*, 3(3), 190-212. Récupéré du site de la revue :
<https://revuedidactique.uqam.ca/revuedid/article/view/74>
- Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des*

élèves du préscolaire à faire des inférences (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré de *Papyrus*, dépôt institutionnel de l'UdeM : https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6854/DupindeSaint-Andre_Marie_2011_these.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2022). Chapitre 4 : Des dispositifs pour mettre la littérature jeunesse au cœur de l'enseignement. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.), *La lecture et l'écriture : Fondements et pratiques aux 2^e et 3^e cycles du primaire. Tome 2* (p. 54-85). Montréal, Canada : Chenelière Éducation, 374 p.

Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694. Récupéré d'*Érudit* : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2003-v29-n3-rse966/011409ar/>

Falardeau, É., Pelletier, C. et Pelletier, D. (2014, décembre). La méthode de la pensée à voix haute pour analyser les difficultés en lecture des élèves de 14 à 17 ans. *Éducation et didactique*, 8(3), 43-54. Récupéré de : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/2022>

Filion, E. (2005, décembre). *Les pratiques démocratiques dans les groupes d'alphabétisation populaire: libération ou insertion culturelle?* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF) : <http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/84419.pdf>

Fillion, M. (2006). *Pouvoir se dire... Les pratiques d'écriture et de lecture en alphabétisation populaire : les suites du langage intégré*. Montréal, Canada : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ), 35 p. Récupéré du site du site Co-savoir, centre de ressources spécialisées (anciennement CDÉACF) : <https://biblio.co-savoir.ca/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=216124>

Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris, France : Ellipses Marketing, 189 p.

Fondation pour l'alphabétisation (2021). *La littératie : mieux la comprendre*. Montréal, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré le 18 juin 2024 du site de l'auteur : <https://fondationalphabetisation.org/lanalphabetisme/tout-sur-lanalphabetisme/la-litteratie/#:~:text=Quels%20sont%20les%20niveaux%20de%20litt%C3%A9r>

atie%3F&text=Comprendre%20des%20textes%20courts%20pr%C3%A9sentant%20une%20seule%20information.&text=Faire%20le%20lien%20entre%20le,avec%20deux%20informations%20ou%20plus.&text=Lire%20des%20textes%20denses%20ou,donner%20du%20sens%20aux%20informations.

- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation, 518 p.
- Franco, E., Jespersen, H. et Barton, L. (2023). *Lire, un travail important : décodage, fluidité et compréhension* (A. Thériault, trad.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation, 146 p.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés – Conscientisation et Révolution*. Paris, France : François Maspero, 202 p. (ouvrage original publié en 1968 sous le titre *Pedagogia do Oprimido*)
- Freire, P. (2017). *Pédagogie de l'autonomie* (J.-C. Régner, trad.). Toulouse, France : Érès, 166 p. (ouvrage original publié en 1996 sous le titre *Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática educativa*).
- Gaussel, M. (2015, mai). *Lire pour apprendre, lire pour comprendre*. Dossier de veille de l'IFE, 101. Lyon, France : Institut français de l'Éducation. Récupéré le 28 avril 2024 d'Édupass : <https://edupass.hypotheses.org/824>
- Gear, A. (2011). *Stratégies de lecture de textes courants* (M. Morin, trad.). Montréal, Canada : Modulo, 148 p.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin, 398 p.
- Golder, C. et Gaonac'h, D. (2004). *Lire et comprendre : psychologie de la lecture*. Paris, France : Hachette Éducation, 206 p.
- Granger, N. et Moreau, A. C. (2018). Perspective critique sur l'enseignement de la littératie disciplinaire en contexte d'inclusion et incidences sur la planification de l'enseignement. *Language and Literacy*, 20(2), 59-79. Récupéré de la bibliothèque de l'Université de l'Alberta : <https://journals.library.ualberta.ca/langandlit/index.php/langandlit/article/view/28916>

- Granger, N. et Moreau, A. C. (2020, automne). Coplanifier le rehaussement des compétences en littératie des élèves au secondaire en contexte de coenseignement. *Éducation et francophonie*, 48(2), 78-96. Récupéré d'Érudit : <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2020-v48-n2-ef05812/1075036ar.pdf>
- Granger, N., Fontaine, M. et Moreau, A. C. (2021). *Rôle et fonctions des orthopédagogues en contexte scolaire primaire et secondaire*. Récupéré du site de l'Université de Sherbrooke (UDS) : <https://www.usherbrooke.ca/gef/conseillance/role-et-fonctions-des-orthopedagogues>
- Hanemann, U. (2023, 6 septembre). *Journée internationale de l'alphabétisation – 8 septembre 2023 : Promouvoir l'alphabétisation pour des sociétés plus pacifiques, plus justes et plus durables*. Récupéré du site de l'Organisation des Nations Unies (ONU) : <https://www.un.org/fr/chronique-onu/%C2%A0promouvoir-l%E2%80%99alphab%C3%A9tisation-pour-des-soci%C3%A9t%C3%A9s-plus-pacifiques-plus-justes-et-plus>
- Hébert, M. (2002). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré de Papyrus, dépôt institutionnel de l'UdeM : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6794>
- Hébert, M., Guay, A. et Lafontaine, L. (2015). Reformuler et justifier les propos dans les cercles de lecture après enseignement de l'oral : différences entre élèves et perception des enseignants. *Language and literacy*, 17(4), 28-51. Récupéré de la bibliothèque de l'Université de l'Alberta : <https://journals.library.ualberta.ca/langandlit/index.php/langandlit/article/view/25484>
- Hébert, M., Lafontaine, L., Le Cunff, C. et Loye, N. (2014, février). *L'enseignement-évaluation intégré de l'oral réflexif dans les situations d'apprentissage par les pairs en lecture: quels caractéristiques, indices de progression-différenciation et difficultés d'enseignement (primaire/secondaire)* (rapport de recherche du programme Actions concertées, Université de Montréal, Canada). Récupéré du site du Fonds de recherche du Québec-Société et culture (FRQSC) : <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/lenseignement-evaluation-integre-de-loral-reflexif-dans-les-situations-dapprentissage-par-les-pairs-en-lecture-quels-caracteristiques-indices-de-progression-differenciation-et-difficultes-d/>

- Hébert, M. et Lépine, M. (2012). Analyse et synthèse des principales définitions de la littératie en francophonie. *Lettrure*, 2, 88-98. Récupéré du site de l'Association belge pour la lecture, section francophone (ABLF) :
http://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/_Lettrure2_88.pdf
- Hébert, M. et Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe*, 16(1), 25-43. Récupéré d'*Érudit* :
<https://www.erudit.org/fr/revues/globe/2013-v16-n1-globe0796/1018176ar.pdf>
- Henrard, G. et Prévost, M. (2016). La « littératie en santé », avatar creux ou concept dynamisant ? *Santé Conjuguée*, 77, 30-35. Récupéré d'ORBi, répertoire institutionnel de l'Université de Liège :
https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/204835/1/Litt%C3%A9rature%20en%20sant%C3%A9%20avatar%20creux%20concept%20dynamisant_sc77_henrard.pdf
- Institut national de santé publique du Québec (2024). *Quels sont les facteurs influençant le degré de littératie en santé?* Gouvernement du Québec, Canada. Récupéré le 4 août 2024 du site de l'auteur :
https://www.inspq.qc.ca/en/node/6374?fbclid=IwY2xjawEcqZVleHRuA2FlbQlXMAABHeRUreqRPR3IEwP9wyW0Hj0TwaztEWrbFh2eHQvFP81cXGowJ9eQRABG3A_aem_aNKuZbVZk0zGGumRLBvxfA
- Jalbert, Y. G. (2016). *Politique culturelle du Québec : littératie et santé au coeur de l'identité culturelle québécoise. Mémoire présenté au ministère de la Culture et des Communications*. Montréal, Canada : Association pour la santé publique du Québec (ASPQ). Récupéré du site de l'Instance régionale de l'éducation et de la promotion de la santé pour tous (IREPS) :
<https://ireps-grandest-doc.fr/doc/voir-toutes-les-nouveautes/11-ressources-bibliographiques/11996-litteratie-et-sante-au-coeur-de-l-identite-culturelle-quebecoise>
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un « oral réflexif » Dans J. C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs* (p. 163-18). Paris : Presses Universitaires de France, 244 p.
- Jones, S. et Pignal, J. (1996). *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada*. Récupéré du site du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) :
<http://rire.ctreq.qc.ca/2012/11/les-cinq-niveaux-de-competences-en-litteratie/>

- Lacelle, N., Lafontaine, L., Moreau, A. C. et Laroui, R. (2024). *Définition de la littératie*. Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie. Récupéré du site du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) : <https://www.ctreq.qc.ca/un-reseau-propose-une-definition-de-la-litteratie/>
- Lafontaine, D. (2001). Quoi de neuf en littératie? Regard sur trente ans d'évaluation de la lecture. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 7-8, 71-95. Récupéré d'ORBi, répertoire institutionnel de l'Université de Liège : <https://orbi.uliege.be/handle/2268/9096>
- Lafontaine, L. (2013, hiver). Travailler la littératie volet oral au préscolaire et au 1er cycle du primaire : ça nous parle! *Vive le primaire*, 26(1), 9-11. Récupéré le 9 juillet 2024 de : https://www.researchgate.net/publication/289801512_Travailler_la_litteratie_volet_oral_au_prescolaire_et_au_1er_cycle_du_primaire_Ca_nous_parle
- Lafontaine, L. (2016). Pratiques d'enseignement de l'oral au primaire au Québec : des avancées dans le domaine de la littératie. *Le français d'aujourd'hui*, 195(4), 37-46. Récupéré de *Cairn.Info* : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-4-page-37.htm>
- Lafontaine, L. et Hébert, M. (2015). La reformulation comme outil langagier pour justifier son opinion dans les cercles de lecture entre pairs : effets d'un enseignement de l'oral. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey et R. Nolin (dir.), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (p. 85-107) Côte Saint-Luc, Canada : Peisaj, 265 p.
- Lafontaine, L., Morissette, É. et Villeneuve-Lapointe, M. (2016). L'intégration de la littératie volet oral dans des pratiques de classe au préscolaire et au primaire québécois en milieu défavorisé. *Dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 57-73. Récupéré de : <https://journals.openedition.org/dse/1369>
- Lamy-Beaupré, R. (2016). *Mobiliser pleinement la compétence à lire des élèves dans le cadre de cercles de lecture* (essai de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada). Récupéré de *Cognitio*, dépôt institutionnel de l'UQTR : <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7949/1/031450639.pdf>
- Laparra, M. et Margolinas, C. (2012). Oralité, littératie et production des inégalités scolaires. *Le français d'aujourd'hui*, 177(2), 55-64. Récupéré de *Cairn.Info* : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-55.htm>

- Latendresse, R. (2013, septembre). Un apprentissage mutuel. Dossier : Lire entre les lignes de l'analphabétisme. *Relations*, 767, 20-22. Récupéré d'*Érudit*:
<https://www.erudit.org/fr/revues/rel/2013-n767-rel0804/>
- Lecocq, Y. (2006, décembre). Différents parcours pour construire du sens : proposition d'un outil à partir de deux distinctions privilégiées, pour une analyse d'abord externe, puis interne, du geste de compréhension. *Feuille d'IF*, 13, 1-7. Récupéré du site de l'association IF Belgique :
<https://www.ifbelgique.be/images/boite-a-outils/a-lire/articles/archives/constr-sens-ylecocq.pdf>
- Légis Québec. (2020, mise à jour 1^{er} février). *Loi sur l'instruction publique*. Récupéré du site de l'auteur :
<http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/I-13.3>
- Lépine, M. (2017). *Qu'est-ce que lire, au juste?* Récupéré le 28 avril 2024 du site Les Éditions Passe-Temps :
https://passetemps.com/blogue/quest-ce-que-lire-au-juste-n3861?fbclid=IwAR1KLwP5w5Vot2Wi8Qd-5S8Y4JGpIVw-sZEi7SbN2DSIc64S_joYzvKwYL8_aem_AUy0X5RUA51Rr965vUyn7uESe_dHX29HcY3W_21L84KcvyFTJNyyVoOBsAma9UqL_KpJ4tYsQsiaWyLxK_atk5vOWA
- Lépine, M., Dezutter, O. et Turcotte, C. (2022). Chapitre 10 : La lecture d'œuvres littéraires : interprétation, réaction et appréciation. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.), *La lecture et l'écriture : Fondements et pratiques aux 2^e et 3^e cycles du primaire. Tome 2* (p. 182-194). Montréal, Canada : Chenelière Éducation, 374 p.
- Leroux, É. et Lajeunesse, M. (2007, janvier-mars). Le gouvernement du Québec et sa Politique de la lecture et du livre de 1998 : les objectifs et les réalisations. *Documentation et bibliothèques*, 53(1), 27-41. Récupéré d'*Érudit* :
<https://www.erudit.org/fr/revues/documentation/2007-v53-n1-documentation01765/1029215ar/>
- Martel, V. (2003). *Profils mentaux de bons et de mauvais compreneurs de 6^e année primaire suite à la lecture de textes didactiques* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré de Papyrus, dépôt institutionnel de l'UdM :
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/14455>
- Masny, D. (dir.). (2009). *Lire le monde : les littératies multiples et l'éducation dans les communautés francophones*. Ottawa, Canada : University of Ottawa Press, 384 p.

- Masny, D. (2014). Devenir plurilingue : la perspective des littératies multiples. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 17(1), 156-171. Récupéré du site *Centre for digital scholarship* :
<https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/22323/25923>
- Maurel, C. (2010). *Éducation populaire et puissance d'agir : les processus culturels de l'émancipation*. Paris, France : L'Harmattan, 241p.
- McEwan-Adkins, E. K. (2017). *40 interventions en lecture : les meilleures pratiques pour aider les lecteurs en difficulté* (J. Charbonneau et N. Leroux, trad.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation, 232 p.
- Meilleur, Nancy (2020). *Évaluation des besoins en matière d'alphabétisation et de développement des compétences dans le secteur de la MRC Antoine Labelle*. (mémoire de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Canada). Récupéré de Depositum, dépôt institutionnel de l'UQAT :
<https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1255/>
- Ministère de la Culture et des Communications du Québec (MCC). (1998). *Le temps de lire, un art de vivre*. Politique de la lecture et du livre. Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré du site *Bibliothèque et archives nationales du Québec* (BAnQ) :
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/40094?docref=EuVq6TmYd4s1vWGdQZLpsQ>
- Ministère de l'Éducation de l'Alberta (2010). *Priorité littératie : un plan d'action*. Edmonton, Canada: Gouvernement de l'Alberta. Récupéré du site de l'auteur :
<https://open.alberta.ca/publications/9780778586005>
- Ministère de l'Éducation de l'Alberta (2015, novembre). *La littératie : la définition, les composantes et les éléments des progressions*. Edmonton, Canada : Gouvernement de l'Alberta. Récupéré du site de l'auteur :
<https://education.alberta.ca/media/3069632/d%C3%A9finition-composantes-et-%C3%A9l%C3%A9ments-litt%C3%A9ratie.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014, 30 mai). *Programme d'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA). Présentation de premiers résultats issus du rapport international et du rapport pancanadien*. Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré du site de la Table des responsables de l'éducation des adultes du Québec (TREAQ) :
https://www.treaq.ca/wp-content/uploads/2019/05/Atelier_D_3-1.pdf

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Canada : Gouvernement du Québec, 79 p. Récupéré du site de l'auteur : https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Monbaron, A. (2016). *La lecture littéraire dans une classe du secondaire I : entre interprétation et compréhension, la métacognition au service de l'analyse de textes* (mémoire professionnel, Haute école pédagogique du Valais, Saint-Maurice, Suisse). Récupéré de *REROdoc*, bibliothèque numérique : https://doc.rero.ch/record/278939/files/M_moire_Alexandre_Monbaron.pdf
- Montésinos-Gelet, I. (2022). Chapitre 1 : Les lecteurs et les scripteurs en développement. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.), *La lecture et l'écriture : Fondements et pratiques aux 2^e et 3^e cycles du primaire. Tome 2* (p. 3-21). Montréal, Canada : Chenelière Éducation, 374 p.
- Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec (MÉPACQ). (s.d.). *Qu'est-ce que l'ÉPA?*. Récupéré le 3 juin 2024 du site de l'auteur : <https://mepacq.qc.ca/qui-sommes-nous/quest-ce-que-lepa/>
- Moreau, C. (2009). *Étude descriptive sur le développement de la littératie d'adultes dans un contexte de centre communautaire* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada). Récupéré de *Cognitio*, dépôt institutionnel de l'UQTR : <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1405/>
- Moreau, A. C., Savriama, .S. et Major, F. A. (2013). Littératie en santé : conduites et gestion de soins chez les personnes ayant des compétences réduites en littératie. *Globes*, 16(1), 91-105. Récupéré d'*Érudit* : <https://www.erudit.org/fr/revues/globe/2013-v16-n1-globe0796/1018179ar.pdf>
- Moreau, A. C., Hébert, M., Lépine, M. et Ruel, J. (2013). Le concept de littératie en francophonie : que disent les définitions ? *Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (CNRIS)*, 4(2), 14-18. Récupéré du site Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BANQ) : https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2480855?docref=1CNGVy_mrdVJI2qjAInDQ

- Nazon, H. (2007). *Les impacts de l'alphabétisation populaire sur l'appropriation de l'écrit chez un groupe de participants de Lis-moi tout Limoilou du point de vue des formatrices et des participants* (mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Canada). Récupéré du site du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF):
http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/145146.pdf
- Nal, E. (2017). Distinguer compréhension et interprétation du texte : le sujet-lecteur, entre découverte de soi et apprentissage d'une posture. *Questions vives*, 28. Récupéré de :
<https://journals.openedition.org/questionsvives/2521>
- Nanhou, V. et Desrosiers, H. (2019, avril). *Portrait statistique des adultes de 18 à 65 ans sans diplôme d'études secondaires au Québec. Résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) 2012*. Récupéré du site de l'Institut de la Statistique du Québec (ISQ) :
<https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/alphabetisation-litteratie/peica-portrait-adultes-sans-diplome-etudes-secondaires.pdf>
- Nolin, R. (2014). L'enseignement de l'oral pour favoriser le développement de la littératie des élèves du primaire. Dossier spécial : Littératie et Numératie. *Vivre le primaire*, 27(2), 37-39. Récupéré du site de l'auteur :
<https://raymondnolin.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/01/nolin-r-2014-lenseignement-de-loral-pour-favoriser-le-dc3a9veloppement-de-la-littc3a9ratie-des-c3a9lc3a8ves-du-primaire-vivre-le-primaire-272-37-39.pdf>
- Nolin, R. et Dumais, C. (2021). L'oral réflexif et les mathématiques : un duo gagnant! *Vivre le primaire*, 34(2), 28-29. Récupéré du site de Dumais :
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/gscw031?owa_no_site=6435&owa_no_fiche=11
- Normand, R. A. et Benoit, S. (2012, automne). L'accès à l'information en matière de santé : un défi pour les personnes peu alphabétisées. *Reflets*, 18(2), 142-150. Récupéré d'*Érudite*:
<https://www.erudit.org/fr/revues/ref/2012-v18-n2-ref0371/1013177ar/>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2013). *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013. Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*. Récupéré du site de l'auteur :
https://www.oecd-ilibrary.org/education/perspectives-de-l-ocde-sur-les-competences-2013_9789264204096-fr

- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2014). *L'Évaluation des compétences des adultes. Manuel à l'usage des lecteurs*. Récupéré du site de l'auteur : [https://www.oecd.org/fr/competences/piaac/Livre%20Piaac%202013%20\(volume2\)--\(fra\)--040814--eBook_Final%20bis.pdf](https://www.oecd.org/fr/competences/piaac/Livre%20Piaac%202013%20(volume2)--(fra)--040814--eBook_Final%20bis.pdf)
- Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2003, septembre). *Déclaration de Prague : vers une société compétente dans l'usage de l'information* (P. Bernhard, trad.). Conférence "Information literacy meeting of experts". Récupéré du site de l'École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques (ENSSIB) : <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notices/1900-declaration-de-prague-vers-une-societe-competente-dans-l-usage-de-l-information>
- Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2019, novembre). *Stratégie de l'UNESCO pour l'alphabétisation des jeunes et des adultes (2020-2025)*. Récupéré du site UNESDOC, bibliothèque numérique (site de l'auteur) : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371411_fre
- Oursel, É. (2018). Voyage de l'implicite à la composition du sens. *Corela*, HS-25, 1-25. Récupéré de : <https://journals.openedition.org/corela/6491>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin (4^e éd.), 430 p.
- Pelletier, M. A. (2022). Étude exploratoire sur les compétences sociales et émotionnelles des enseignantes à l'éducation préscolaire : quels défis pour la formation initiale ? *Formation et profession*, 30(3), 1-13. Récupéré d'*Érudit*: <https://www.erudit.org/fr/revues/fp/2022-v30-n3-fp07998/1099372ar.pdf>
- Pelletier, F. et Richard, G. (2019). *Participant·es et participants en alphabétisation populaire : un portrait*. Montréal, Canada : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ). Récupéré du site *Bibliothèque et archives nationales du Québec* (BAnQ) : <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4022024>
- Petch, E., Ronson, B. et Rootman, I. (2004, septembre). *La littératie et la santé au Canada : ce que nous avons appris et ce qui pourrait aider dans l'avenir*. Récupéré du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF) : http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/71374.pdf

- Picard, L. et St-Cerny, A. (2006). *Guide sur la gestion démocratique dans un groupe populaire en alphabétisation*. Montréal, Canada : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ), 241 p. Récupéré du site du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF) :
https://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/96593.pdf
- Pharand, J. et Lafontaine, L. (2015). Conclusion : vers une maîtrise des compétences en littératie. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. 247-252). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec, 260 p.
- Plessis-Bélair, G. (2008a, printemps). En contexte d'oral réflexif : étayage, risque et motivation. *Québec français*, 149, 75-76. Récupéré d'*Érudit* :
<https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2008-n149-qf1100688/1743ac.pdf>
- Plessis-Bélair, G. (2008b). Chapitre 9 - Grille d'autoanalyse pour s'aider à mener un oral réflexif dans sa classe. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratiques* (p. 165 à 180). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec, 215 p.
- Plessis-Bélair, G. (2010). Chapitre 1 - La compréhension, l'apprentissage et le développement de la langue parlée en contexte d'oral réflexif à la maternelle. Dans D. Doyon et C. Fisher (dir.), *Langage et pensée à la maternelle* (p. 14-42). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec, 217 p.
- Plessis-Bélair, G. (2011). Identité et enseignement de l'oral réflexif. Dossier spécial : Enseigner l'oral au primaire. *Vivre le primaire*, 24(1), 29-31.
- Plessis-Bélair, G. (2018, automne). Oral réflexif : pour consolider les apprentissages et développer une langue élaborée. Dossier : L'oral dans la classe. *Vivre le primaire*, 31(3), 54-55. Récupéré le 9 juillet 2024 de :
<https://n2-0eafe45a-bf7a-4d0f-bc56-da93a71afa64-gi.s3.toutemonannee.com/n2/4ca17cf2-7e4e-4239-b036-89b0348c37fc/files/5zPAVWjANs0CTbfWgsQ0gl6JZg3rnbDvfvPAb21T.pdf?lastmod=1709993910>
- Plessis-Bélair, G., Buors, P. et Huard-Huberdeau, S. (2017). Élaboration d'un outil d'appréciation de l'oral spontané des élèves de la maternelle à la 12^e année en milieu franco-manitobain. Dans C. Dumais, R. Bergeron, M. Pellerin et Lavoie C. (dir.), *L'oral et son enseignement : pluralité des contextes linguistiques* (p. 261 à 278). Côte Saint-Luc, Canada : Peisaj, 313 p.

- Prévost, P. et Roy, M. (2012). Les études de cas : un essai de synthèse. *Organisations et territoires*, 21(1), 67-82. Récupéré du site *Publications UQAC* (Université du Québec à Chicoutimi) :
<https://revues.uqac.ca/index.php/revueot/article/view/292/212#:~:text=Le%20contexte%20d'une%20%C3%A9tude,une%20p%C3%A9riode%20de%20temps%2C%20etc.>
- Proulx, K. (2020). *Alphabétisation et santé : perspectives des personnes ayant complété une démarche d'alphabétisation dans la région de Québec* (mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Canada). Récupéré de *CorpusUL*, dépôt institutionnel :
<https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/62322429-21ff-4b74-a2df-4c4c0ec0cafb>
- Provencher, J. (2020). *Le rôle des stratégies de justification lors de l'élaboration de réponses à la suite d'une lecture : une recherche collaborative menée en 2^e et en 3^e année du primaire* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré de *Papyrus*, dépôt institutionnel de l'UdeM :
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/24280/Provencher_Julie_2020_these.pdf?sequence=2
- Provencher, J. (2022). Chapitre 7 : La gestion de la lecture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.), *La lecture et l'écriture : Fondements et pratiques aux 2^e et 3^e cycles du primaire. Tome 2* (p. 126-140). Montréal, Canada : Chenelière Éducation, 374 p.
- Provencher, J. (2023). *Et si on s'intéressait aux réponses des élèves? Mieux enseigner les stratégies de compréhension et de justification en lecture*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation, 185 p.
- Quirino-Chaves, S. et Maisonneuve, L. (2020). Définir le document composite : exemples d'analyses et exemple d'élaboration. *Pratiques*, 185-186, 1-25. Récupéré de :
<https://journals.openedition.org/pratiques/8386>
- Rabatel, A. (2004). *Interactions orales en contexte didactique*. France : Presses universitaires de Lyon, 370 p.
- Racine, A., Désilets, M. et Campeau, J. (2008). *Étude exploratoire sur l'alphabétisme en lien avec la santé et le vieillissement de la population*. Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré du site *Bibliothèque et archives nationales du Québec* (BAnQ) :
<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1871380>

- Rauffet, D. (2009). *Lire c'est bien... Comprendre c'est mieux!* (mémoire du Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap (CAPA-SH), option E). Récupéré le 10 mai 2020 du site DOCPLAYER : <https://docplayer.fr/48662-Lire-c-est-bien-comprendre-c-est-mieux.html>
- Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ). (2004). *Déclaration de principes*. Récupéré le 29 mai 2024 du site de l'auteur : <https://rgpaq.qc.ca/#l-alphab%C3%A9tisation-populaire>
- Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ). (2009, mai). *L'alphabétisation populaire et les compétences essentielles : les points de convergence*. Récupéré du site du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF) : http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/149366.pdf
- Richard, G. (2016, octobre). *Pratiques citoyennes en alpha pop*. Montréal, Canada : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ). Récupéré du site du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF) : https://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/56808.pdf
- Roumat Dembele, I. (2002). La quête du sens, une nébuleuse dans l'activité de lecture. *Le français d'aujourd'hui*, 137(2), 9-18. Récupéré de Cairn.Info : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2002-2-page-9.htm?fbclid=IwAR2QCBgC12OsmiulZuYoxqrKRss88HOB_McmHaXUjv_mKBU6WZcaBEplsC4_aem_AUzwRWcXa42y5pLFd6IVlbJFXZdiDmpMng0d30aBRfEDF5N3GkMxp5KUy69ujObuDwnyRaGA6YNdYZH78C9AD92n
- Sauvageau, C. (2023). *L'oral réflexif entre pairs pour favoriser la consolidation du vocabulaire rencontré en lecture chez les élèves à risque du 1^{er} cycle du primaire* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré de Papyrus, dépôt institutionnel de l'UdM : <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/32604>
- Sénéchal, K., Messier, G. et Dumouchel, M. (2021). L'oral réflexif repensé au regard d'une gestion de la classe responsabilisante : impacts d'une recherche sur la formation initiale en didactique de l'oral. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 8(2), 179-194. Récupéré du site de la RICS : https://www.revuerics.com/wp-content/uploads/2021/09/RICS_2021-Vol-8-2-Senechal-et-al-14-08-2021.pdf

- Sénéchal, K., Messier, G., Dumouchel, M., Parent, C., Hétu, S. et Simard, C. (2023, novembre). *Accroître le temps de parole des élèves : mise en place concertée de pratiques d'enseignement d'oral réflexif et de gestion de la classe pour soutenir le développement des compétences en littératie des élèves* (rapport de recherche du programme Actions concertées, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré du site du Fonds de recherche du Québec-Société et culture (FRQSC) : <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/accroitre-le-temps-de-parole-des-eleves-mise-en-place-concertee-de-pratiques-denseignement-doral-reflexif-et-de-gestion-de-la-classe-pour-soutenir-le-developpement-des-competences-en-litt/>
- Simon, M. (2011). Chapitre 10 : Les qualités d'un instrument d'évaluation de la littératie. Dans A. Desrochers et M. J. Berger (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 287-314). Canada : Presses de l'Université d'Ottawa, 383 p.
- Soucy, E. (2016). Quelle place pour l'oral dans les centres de littératie ? *Language and Literacy*, 18(2), 1-16. Récupéré de la bibliothèque de l'Université de l'Alberta : <https://journals.library.ualberta.ca/langandlit/index.php/langandlit/article/view/28360>
- Soucy, E. (2019). *Création et mise en pratique d'un centre de l'oral : recherche-action avec des enseignantes de 1^{er} cycle du primaire* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré d'*Archipel*, dépôt institutionnel de l'UQAM : <https://archipel.uqam.ca/12984/>
- Tardif, S. (2004). *Les personnes analphabètes et l'emploi, utopie ou réalité?* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré du site du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF) : https://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/71372.pdf
- Tauveron, C. (1999a). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. Numéro thématique : Comprendre et interpréter les textes à l'école. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 19, 9-38. Récupéré de *Persée* : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2289
- Tauveron, C. (1999b, mai). *Apprendre à entendre le murmure des textes*. Transcription de conférence de l'ANCP à Blois. Récupéré le 2 septembre 2024 du site de l'association Reliance :

https://reliance-ge.ch/wp-content/uploads/2018/10/tauveron_murmure-des-textes.pdf

Tremblay, É. (2022, 26 avril). *Compte rendu du webinaire du 19 avril 2022 sur l'alphabétisation populaire*. Récupéré le 31 mai 2024 du site de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA) :

<https://icea.qc.ca/fr/actualites/compte-rendu-du-webinaire-du-19-avril-2022-sur-lalphan%C3%A9tisation-populaire?fbclid=IwAR1vM1xRPjZ6J69RDLzer3b48vHYX29dKRY2Av38uxChR953d73nFE0hpBQ>

Turcotte, C. (2022). Chapitre 9 : La compréhension en lecture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et O. Tremblay (dir.), *La lecture et l'écriture : Fondements et pratiques aux 2^e et 3^e cycles du primaire*. Tome 2 (p. 162-181). Montréal, Canada : Chenelière Éducation, 374 p.

Vaillé-Nuyts, E. (2014). *Dyslexie, dyscalculie, dysorthographe, troubles de la mémoire : prévention et remèdes*. Teyran, France : Autoédition, 342 p.

Vaillé-Nuyts, E. et Vaillé, J. (2017). *Écrire-Lire sans dys...* Teyran, France : Autoédition, 161 p.

Vandendorpe, C. (1991). Lecture et quête de sens. *Protée*, 19, 95-101. Récupéré du site de l'Université d'Ottawa :

<https://ruor.uottawa.ca/server/api/core/bitstreams/6e494319-c7f8-4e03-b95f-86aa8d61fd21/content>

Van der Maren, J. M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation : fondements*. Récupéré du site *Les classiques des sciences sociales*, bibliothèque numérique de l'UQAC :

http://classiques.uqac.ca/contemporains/Van_der_Maren_jean-marie/methodes_recherche_education/methodes.html

Van Grunderbeeck N. et Payette M. (2007). Portraits de lecteurs faibles en compréhension au début de l'école secondaire. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 35, 73-91. Récupéré de *Persée* :

https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2007_num_35_1_2749

Villemagne, C., Daniel, J., Correa Molina, E., Beaudoin, C., Béland, N. et Myre-Bisaillon, J. (2016). La persévérance scolaire : Le point de vue d'adultes inscrits en formation de base commune. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(2), 1–37. Récupéré d'*Érudit* :

<https://www.erudit.org/en/journals/rse/2016-v42-n2-rse02880/1038460ar.pdf>

Viriot-Goeldel, C. et Delarue-Breton, C. (2014). Des textes composites à l'école : nouvelle littératie scolaire, apprentissages et inégalités. *Spirale*, 53, 21-31.
Récupéré du portail Persée :
https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2014_num_53_1_1046

APPENDICE A
UNE GRILLE D'AUTOANALYSE POUR S'AIDER À MENER UN
ORAL RÉFLEXIF SANS SA CLASSE (PLESSIS-BÉLAIR, 2008B,
P. 178-180)

Éléments à considérer	
Réponses apportées à l'écoute du moment d'échanges analysé	
Appréciation générale	
Nombre d'interventions de l'animateur	
Nombre d'interventions des élèves	
Nombre d'interventions des élèves comportant plus de deux énoncés	
Fréquence de ces périodes d'échanges - par semaine / mois / session	
<p>Note : <i>La haute fréquence des périodes d'oral réflexif est garante d'améliorations certaines d'une prise de parole de qualité de la part des élèves, dans la mesure où l'étayage est présent.</i></p> <p><i>Le nombre d'interventions des élèves devrait être plus grand que celui des interventions de l'enseignant ou de l'enseignante.</i></p> <p><i>Les interventions de plus de deux énoncés chez les élèves incitent ces derniers à une plus grande expression de leur pensée et à une langue parlée plus élaborée, incluant l'utilisation de connecteurs appropriés aux liens logiques qu'ils tentent d'établir.</i></p>	

Étayage	
Nombre de citations à titre de modèle linguistique	
Nombre de reformulations sur la forme linguistique des énoncés. <i>(Pour l'articulation – pour le vocabulaire – pour la syntaxe)</i>	
Nombre de reformulations sur le contenu des énoncés <i>(Pour amener l'élève à poursuivre son propos)</i>	
Nombre de confrontations des énoncés <i>(Temps d'arrêt afin de comparer des énoncés et de choisir avec les élèves celui qui convient le mieux)</i>	
Nombre de prises de parole pour dire à la place d'un élève en difficulté	
Nombre d'interventions pour clarifier la tâche langagière	
<p>Note : Tout comme les parents qui apprennent à parler à leurs enfants, l'étayage par l'enseignant ou l'enseignante se fait un peu spontanément, naturellement. L'enjeu ici est de faire de l'étayage à différents niveaux, ceux qui sont présentés dans cette grille, de manière consciente et systématique. Il s'agit de devenir habile à bien identifier ces multiples moments d'échanges d'oral réflexif avec les élèves et de savoir étayer tant la forme que le contenu des propos des élèves. Indiquer les types de modalités utilisées et leur nombre respectif permettra de voir ce qui est le plus travaillé avec les élèves et ce qui pourrait l'être davantage.</p>	

Questionnement	
Nombre de questions fermées	
<p>Nature des questions fermées, c'est-à-dire réponses connues ou attendues afin de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Vérifier la connaissance des élèves sur un sujet donné</i> - <i>Vérifier leur compréhension de l'enseignement en cours</i> - <i>Les amener à comparer, à classifier, à établir des relations entre différents éléments</i> - <i>Autres...</i> 	
Nombre de questions ouvertes	
<p>Nature des questions ouvertes, c'est-à-dire plusieurs réponses possibles afin de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Solliciter la réflexion des élèves</i> - <i>Stimuler l'expression des jugements, des idées, des sentiments</i> - <i>Approfondir le contenu</i> - <i>Pénétrer dans le domaine de l'affectif</i> - <i>Autres...</i> 	
Nombre de questions émises par les élèves durant la période d'échanges	
<p>Note : Il s'agit bien d'une grille d'autoanalyse et il n'est nullement nécessaire d'y répondre à partir d'un seul enregistrement de ses propres performances. Ainsi, pour apprécier sa capacité à questionner, une période d'exploration d'un nouveau thème avec les élèves ou d'échanges avec eux sur un dilemme moral peuvent constituer d'excellents exemples de la manière dont la démarche est menée.</p>	

Motivation	
Intérêt pour les élèves à discuter du sujet	
Échanges en grand groupe, en équipe ou avec un élève	
Nombre de prises en compte et de traitement des questions provenant des élèves	
Nombre de reformulations ou d'explicitations quant aux actes de parole de politesse appropriés à la situation	
Autres précisions quant à ce qui a été dit ou fait pour établir un climat de confiance durant la période d'échanges	
<p><i>Note : Comme il a été précisé dans le texte qui précède cette grille, prendre la parole peut constituer un risque. L'intérêt du sujet traité pour les élèves est à considérer, tout comme le contexte de sous-groupe ou un à un peuvent aider temporairement les élèves davantage gênés ou pour qui il est difficile de prendre la parole. Insister sur l'écoute, le respect et la politesse nécessaires aux échanges non conflictuels peut aussi contribuer à la prise de parole par tous. Enfin, comme il a été souligné dans le texte, la prise en compte et le traitement des questions pertinentes au sujet qui proviennent des élèves constituent une stratégie porteuse d'appropriation du sujet par les élèves.</i></p>	

APPENDICE B

LA GRILLE DE SYNTHÈSE DES STRATÉGIES POUR CONSTRUIRE LE SENS (CAMEF, 2004)

Outils d'appréciation de rendement en lecture

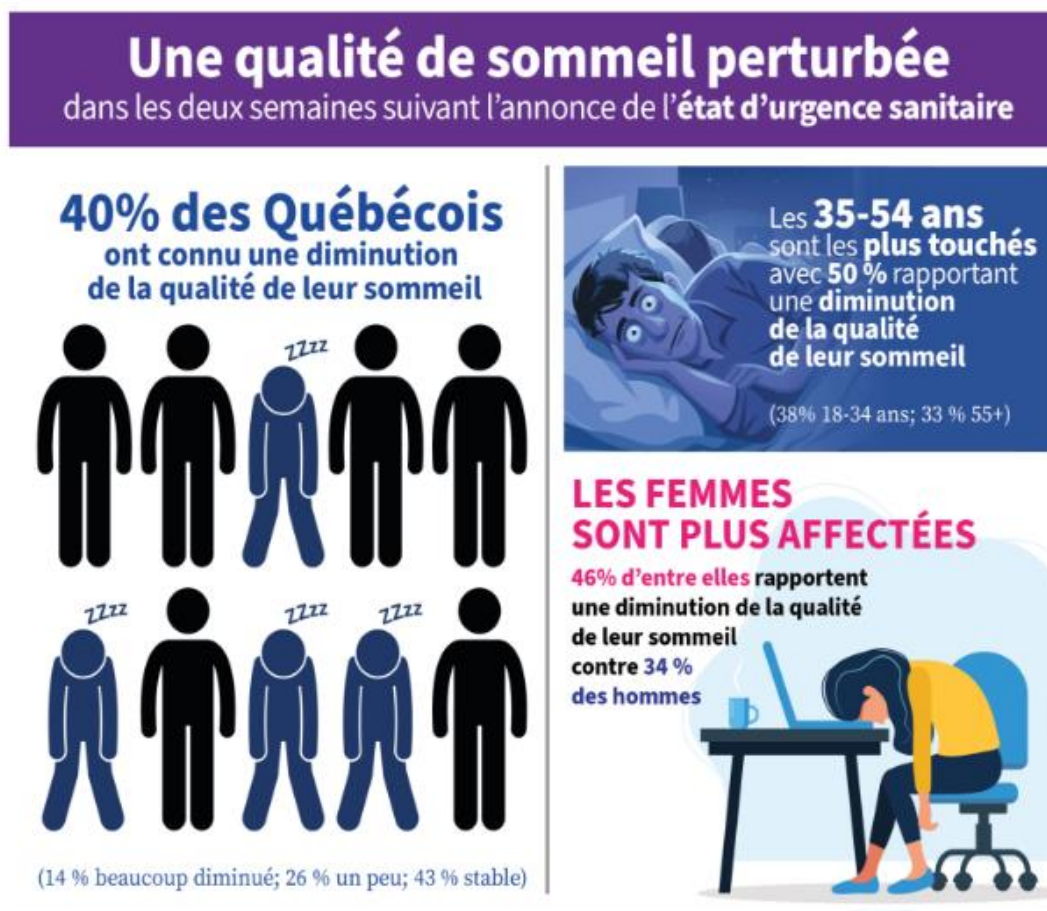
12 Grille de synthèse des stratégies pour construire le sens

Nom : _____ Date : _____

<p>Créer des liens L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> connaît la raison/le but de sa lecture <input type="checkbox"/> crée des liens avec le sujet, les personnages, l'histoire, le monde, les autres textes <input type="checkbox"/> se sert de ses connaissances antérieures en lisant <input type="checkbox"/> interprète le texte en se basant sur ses connaissances personnelles et celles du monde 	<p>Résumer L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> précise les renseignements (renseignements, idées, détails) <input type="checkbox"/> distingue entre le résumé du texte et le rappel de détails du texte <input type="checkbox"/> sélectionne les renseignements importants et les résume de façon concise
<p>Analyser L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> reconnaît le développement de l'histoire en se basant sur la structure du texte <input type="checkbox"/> utilise les caractéristiques du texte en se basant sur ses connaissances des genres littéraires <input type="checkbox"/> utilise les supports graphiques pour approfondir sa compréhension <input type="checkbox"/> reconnaît la façon dont l'auteur utilise le langage pour transmettre l'information 	<p>Synthétiser L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> approfondit la compréhension d'une idée, d'un concept, d'un sujet en intégrant de la nouvelle information à l'information déjà acquise <input type="checkbox"/> dégage le message de l'auteur <input type="checkbox"/> identifie le sujet de l'histoire, du texte <input type="checkbox"/> explique comment sa compréhension du sujet a changé
<p>Inférer L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> construit des théories pour expliquer pourquoi les personnages réagissent de telle façon <input type="checkbox"/> développe de l'empathie pour les personnages fictifs et historiques <input type="checkbox"/> utilise l'information du texte pour formuler des théories face à l'importance des événements <input type="checkbox"/> crée des images mentales et utilise les autres sens pour inférer <input type="checkbox"/> identifie ce qui n'est pas dit mais que le texte laisse entendre 	<p>Critiquer L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> détermine le point de vue de l'auteur (la perspective) <input type="checkbox"/> identifie les stéréotypes (le sexisme, le racisme, etc.) <input type="checkbox"/> juge de la qualité de l'information
<p>Ce que j'ai appris :</p>	<p>Pistes de suivi :</p>

APPENDICE C

LES TEXTES SOUMIS AUX PERSONNES PARTICIPANTES



Le sommeil joue un rôle important sur la qualité de vie et sur plusieurs aspects de la santé comme le maintien d'un bon moral, la pratique d'activité physique et l'alimentation. Consultez nos idées pour varier les stratégies de bien-être dans la section **Covid-19** à **aspq.org**.

ASPQ
ASSOCIATION POUR LA SANTÉ
PUBLIQUE DU QUÉBEC

coalitionpoids

Association pour la santé pour la santé publique du Québec [ASPQ] (2020, mars). Résultats d'un sondage sur l'évolution de certains comportements liés à la santé depuis l'annonce de l'état d'urgence sanitaire et des premières mesures de confinement. Récupéré de : <https://www.capp.qc.ca/fr/nos-priorites/covid-19/> et de <https://www.aspq.org/un-sondage-confirme-que-la-pandemie-modifie-les-habitudes-de-vie-et-la-consommation-d'alcool-et-de-cannabis-des-quebecois/>

Changement au niveau de l'activité physique dans les deux semaines suivant l'annonce de l'état d'urgence sanitaire

44% des Québécois
ont connu une **diminution**
de leur pratique
d'**activité physique**

23 % beaucoup diminué
21 % un peu
32 % stable



51%



Les jeunes adultes
(18-34 ans) **sont les plus**
nombreux à trouver qu'ils
pratiquent moins d'activité
physique

(46 % 35-54 ans ; 39% 55+)

LES MONTRÉALAIS sont
plus nombreux que la
population des autres régions
à rapporter une **diminution**
de leur **activité physique**

49%
MONTREAL

39%
AUTRES
RÉGIONS

41%
QUÉBEC

L'activité physique
a des effets bénéfiques sur
la **santé physique** et le
bien-être psychologique.
Consultez nos idées
pour **demeurer actif**
malgré la période
d'isolement.
cqpp.qc.ca/covid-19


coalitionpoids

Association pour la santé pour la santé publique du Québec [ASPQ] (2020, mars). *Résultats d'un sondage sur l'évolution de certains comportements liés à la santé depuis l'annonce de l'état d'urgence sanitaire et des premières mesures de confinement*. Récupéré de : <https://www.cqpp.qc.ca/fr/nos-priorites/covid-19/> et de <https://www.aspq.org/un-sondage-confirme-que-la-pandemie-modifie-les-habitudes-de-vie-et-la-consommation-d'alcool-et-de-cannabis-des-quebecois/>.

Changements des habitudes de consommation

dans les deux semaines suivant l'annonce de l'état d'urgence sanitaire

Parmi les consommateurs d'alcool

6 Québécois sur 10

n'ont **pas modifié** leurs habitudes

Plus de **1 Québécois sur 5**
boit **d'avantage** d'alcool



17% ont réduit leur consommation

Parmi les consommateurs de cannabis

Près de 1 Québécois sur 3

consomme **plus** de cannabis

13% beaucoup plus

16% ont réduit leur consommation

16% un peu plus



Consultez nos idées pour varier les stratégies de bien-être dans la section **Covid-19** à [aspq.org](https://www.aspq.org). Si vous avez besoin d'aide, vous y trouverez aussi des ressources.

Association pour la santé pour la santé publique du Québec [ASPQ] (2020, mars). Résultats d'un sondage sur l'évolution de certains comportements liés à la santé depuis l'annonce de l'état d'urgence sanitaire et des premières mesures de confinement. Récupéré de : <https://www.cqpp.qc.ca/fr/nos-priorites/covid-19/> et de <https://www.aspq.org/un-sondage-confirme-que-la-pandemie-modifie-les-habitudes-de-vie-et-la-consommation-d'alcool-et-de-cannabis-des-quebecois/>

Changement dans les habitudes alimentaires

dans les deux semaines suivant l'annonce de l'état d'urgence sanitaire

25% des Québécois rapportent une **diminution de la qualité** globale de leur alimentation



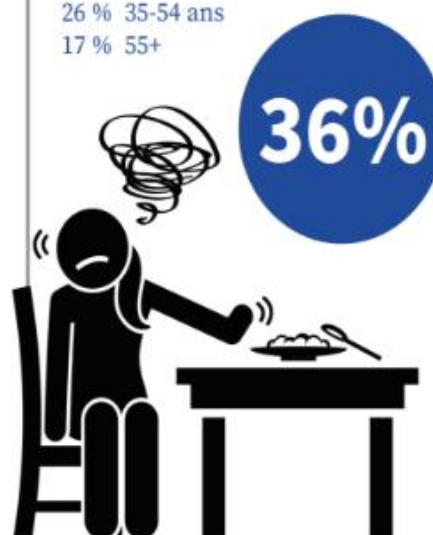
(6 % beaucoup diminué; 19 % un peu; 54 % stable)

Les jeunes adultes

(18-34 ans) sont plus nombreux à trouver que la **qualité de leur alimentation a diminué**

26 % 35-54 ans

17 % 55+



Avoir une **saine alimentation** aide à se sentir bien et à soutenir son système immunitaire. Gardez les aliments sains à portée de main et bien en vue. Pour d'autres idées, consultez notre site web capp.qc.ca/covid-19.

 coalitionpoids

Association pour la santé pour la santé publique du Québec [AS PQ] (2020, mars). Résultats d'un sondage sur l'évolution de certains comportements liés à la santé depuis l'annonce de l'état d'urgence sanitaire et des premières mesures de confinement. Récupéré de : <https://www.capp.qc.ca/fr/nos-priorites/covid-19/> et de <https://www.aspq.org/un-sondage-confirme-que-la-pandemie-modifie-les-habitudes-de-vie-et-la-consommation-d'alcool-et-de-cannabis-des-quebecois/>

FABULEUX BIENFAITS DE L'EAU SUR VOTRE CERVEAU

L'eau et la fonction cérébrale sont plus liées que ce que nous pensons. Souvent, nous ingérons cette ressource vitale en pensant à nos reins, à notre foie et même à notre cœur. Mais nous oublions quelque chose d'essentiel : l'organe de notre corps qui a le plus besoin d'énergie est le cerveau. Les tissus cellulaires de votre cerveau sont composés de 85% d'eau. Quand vous n'êtes pas bien hydraté, votre cerveau peut être le premier à en ressentir les effets.

Ceci est dû au fait que la déshydratation provoque une diminution de l'énergie cérébrale. Boire de l'eau c'est une des manières les plus satisfaisantes et les plus simples pour vous aider à être efficace et productif au travail.

L'eau sert essentiellement à maintenir l'équilibre dont ont besoin les cellules cérébrales pour fonctionner correctement. Ainsi, moins le corps est hydraté, plus cet équilibre en est affecté, et le cerveau perd alors de son efficacité. Par ailleurs, l'eau permet d'entretenir les signaux nerveux, de « nourrir » le cerveau (en lui apportant les nutriments dont il a besoin) et de se débarrasser des toxines, afin d'optimiser l'activité cérébrale.

Commencer chaque journée par un verre d'eau !!

Boire de l'eau dès le matin, et plus particulièrement au réveil, est une habitude à prendre pour notre santé et le bon fonctionnement de l'organisme. À noter : il est conseillé de **boire le verre d'eau lentement et modérément pour en ressentir les bienfaits suivants :**

- Réhydrater le corps

Durant le sommeil, notre corps se déshydrate. La quantité d'eau bue la veille a déjà été éliminée par l'organisme et sans le savoir **les pertes hydriques s'accroissent la nuit**. En effet, l'endormissement est favorisé grâce à une baisse de la température corporelle. Pour ce faire, le corps évacue de l'eau par le biais de la transpiration. Selon une étude, **un individu peut perdre jusqu'à 0,5 litre d'eau par nuit**. Boire de l'eau au réveil permet de relancer l'organisme et d'apporter les nutriments nécessaires aux cellules et aux organes.

- Éliminer les toxines

La nuit, non seulement le corps se déshydrate, mais les toxines s'accumulent en raison de la position allongée. Boire un verre d'eau au saut du lit participe au **“nettoyage” de l'organisme en facilitant le travail des reins et l'évacuation urinaire de ces déchets métaboliques**. Ce réflexe joue un grand rôle dans la prévention des maladies telles que les infections urinaires ou les troubles rénaux.

- Stimuler le cerveau

Un cerveau hydraté est un cerveau réveillé ! En effet, composé à près de 80% d'eau, il est le **premier organe à ressentir les effets de la déshydratation**. Il a besoin de ce carburant majeur pour travailler de façon efficiente, pour **développer ses capacités cognitives** et aussi pour **mieux penser**. Ainsi, l'eau apporte au cerveau l'énergie et les nutriments nécessaires, entretient les signaux nerveux, participe aux échanges cellulaires et débarrasse les toxines afin d'optimiser l'activité cérébrale et la concentration.

Fabuleux effets de l'eau sur le cerveau

- Votre cerveau fonctionnera plus rapidement

Nous avons tendance à ne pas le remarquer lorsque nous sommes déshydraté-e-s. Il n'y a que dans les cas les plus extrêmes que les nausées ou la peau sèche apparaissent. C'est alors que nous percevons les signaux d'alerte. Pourtant, notre cerveau est le premier à le remarquer. L'attention baisse, les ressources sont économisées, la mémoire de travail perd en agilité et nous ne réagissons pas aussi rapidement aux stimulations extérieures. Notre cerveau dépend de la bonne hydratation pour fonctionner de manière efficace. Les cellules de cet organe demandent un équilibre délicat et précis entre l'eau et les divers éléments pour être rentable comme il se doit. Ceci est dû au fait que la déshydratation réduit le niveau de production d'énergie dans le cerveau. Des [études](#) ont montré que la faculté de concentration d'un individu décroît progressivement dès que le corps est sujet à une déficience en eau de 1 à 2%.

Mais aussi des chercheurs britanniques viennent de découvrir que l'eau en apports réguliers rend le cerveau plus rapide de 14 %. Selon cette étude scientifique, une fois que la sensation de soif est étanchée, des parties du cerveau se libèrent. Cet organe devient alors plus efficace pour se concentrer sur la tâche à accomplir.

- Vous améliorerez votre concentration

Si l'action bénéfique de l'eau sur le cerveau est prouvée scientifiquement, cette constatation a été faite depuis bien longtemps par les enseignants qui observent régulièrement la déconcentration de leurs élèves. Le Professeur Gérard Friedlander, chef de service de Physiologie dans des hôpitaux parisiens, a démontré que **deux tiers des 9-11 ans arrivent à l'école avec un déficit d'hydratation.**

Il est nécessaire de boire une gorgée d'eau toutes les 45 minutes. C'est la période de temps à partir de laquelle l'attention baisse.

- Retrouver un équilibre moral et émotionnel

Peut-être que cela vous semble étonnant de mettre l'eau en lien avec le bien-être psychologique. Nous savons pourtant tous que passer plusieurs heures face à la mer et sentir son souffle, écouter ses vagues et ressentir son immensité détend.

L'effet visuel de l'eau a un impact sur nos émotions, et son ingestion régule notre monde émotionnel. Elle le fait de manière très simple : elle améliore la température du cerveau, élimine les toxines et les cellules mortes et équilibre nos processus chimiques, pour exercer une sorte de « tempérance naturelle ».

- Vous aurez beaucoup d'énergie

L'eau améliore la circulation sanguine vers le cerveau, l'oxygène, l'hydrate et lui offre du calme.

L'eau maintient une circulation régulière des substances nutritives dans les cellules, dont les membranes sont moins perméables quand on est déshydraté. Entraver cette circulation a des conséquences sur les performances physiques et mentales : on se sent amorphe. C'est ce que révèlent des recherches sur l'hydratation menées à l'Université de Caroline du Nord et à l'Université Tufts, aux États-Unis.

- Votre mémoire s'améliorera si vous buvez de l'eau régulièrement tout au long de la journée

Même si notre déshydratation est très légère, commence alors un déséquilibre homéostatique, et débute une série de dysfonctionnements qui affectent de nombreuses zones basiques de notre survie.

L'une des conséquences est une baisse de l'agilité dans nos capacités cognitives : cela nous demande plus d'efforts pour mémoriser des choses, ingérer des informations, tirer des conclusions, faciliter un souvenir à long terme...

Lorsque le cerveau est déshydraté, résoudre un problème ou mémoriser quelque chose deviennent des tâches plus difficiles à accomplir. Un cerveau mal hydraté se fatigue également plus rapidement.

- Douche froide

Prendre une douche est une habitude quotidienne d'hygiène et de santé que nous avons tous. Nous préférons souvent nous doucher avec de l'eau tiède ou chaude car cela paraît plus relaxant et agréable. Pourtant, cela n'est pas recommandé étant donné qu'**il a été démontré que l'eau froide est plus bénéfique pour notre peau et pour d'autres fonctions de notre organisme**, à commencer par notre cerveau.

PRODUCTION DE NOREPINEPHRINE

La norépinéphrine est un neurotransmetteur, une catécholamine à l'instar de la dopamine ou de l'adrénaline. La douche froide va entraîner une surproduction de norépinéphrine, qui gérée par le système nerveux sympathique, va avoir de multiples bienfaits sur le corps humain.

Un de ses premiers rôles est la vasoconstriction. Elle va resserrer les vaisseaux sanguins périphériques afin de rediriger le sang vers l'intérieur du corps et protéger les organes vitaux ainsi que diminuer la surface de potentielle perte de chaleur. Cette vasoconstriction renforce tout le système cardiovasculaire.

La norépinéphrine augmente également l'attention, l'humeur, l'énergie et la vigilance ! Elle pourrait aussi jouer un rôle dans le traitement de la dépression, étant donné que des taux bas de norépinéphrine ont systématiquement été constatés chez des personnes souffrant de cette maladie.

De plus, elle a des bienfaits dans la gestion de la douleur, de l'inflammation et du métabolisme.

PRODUCTION DE COLD SHOCK PROTEINS (CSP)

Connue aussi sous le nom de RBM3, une protéine activée par le cerveau lors de l'exposition au froid. Lorsque vous exposez votre corps au froid, cela peut dégrader des synapses (la connexion entre les neurones). Le corps réagit en activant l'RBM3 qui restaure ces connexions. Ce mécanisme a été observé chez l'animal en hibernation.

Un effet bénéfique et neuroprotecteur a été constaté chez les souris génétiquement modifiées pour avoir la maladie d'Alzheimer. L'exposition au froid a retardé de manière significative l'apparition de la maladie chez ces souris.

L'étude sur l'activation de l'RBM3 chez l'homme par le froid pourrait être donc une piste intéressante pour lutter contre cette terrible maladie.

Pour conclure

Le corps humain ne peut pas stocker l'eau. En effet, l'organisme élimine en permanence de l'eau via les excréments (petite et grosse commission), la respiration, et surtout la transpiration. Chaque jour, le corps humain élimine 2,4 litres d'eau.

L'urine jaune clair ou transparente témoigne d'une bonne hydratation ; si elle est plus foncée, il faut sans doute boire plus, mais faites surtout confiance à votre ressenti. L'eau est un puissant élixir pour l'esprit et le corps.

Boire entre 7 et 8 verres d'eau par jour est bon mais mieux vaut ne pas s'imposer de but obligatoire, puisque chaque organisme a des besoins en fonction de son activité.

L'idéal est de rester bien hydraté tout au long de la journée et pour cela, rien de tel que de boire de petites gorgées d'eau chaque heure, sans se fatiguer, sans remplir notre estomac de manière démesurée. Alors, tenez-en compte : mettez une bouteille d'eau dans votre sac et buvez tout au long de la journée. Ne vous obligez pas à consommer 8 verres d'eau par jour, il suffit seulement d'être hydraté en permanence.

Ce petit effort quotidien en vaut la peine !

C'est ainsi que tout notre organisme s'harmonise de l'intérieur, pour pouvoir être rentable à l'extérieur.

Antonienko, A. (2019, 3 juillet). *Fabuleux bienfaits de l'eau sur votre cerveau*. Institut Alpha. Récupéré du site de l'auteur : <https://alexandre-antonienko.com/fabuleux-bienfaits-de-leau-sur-votre-cerveau/>

#BLEUENLUMIERE

Nous savons tous combien il est important de protéger nos yeux des rayons UV nocifs du soleil, mais qu'en est-il des effets néfastes des rayons de la lumière bleue?

Combien d'heures passez-vous en moyenne par jour devant un écran?

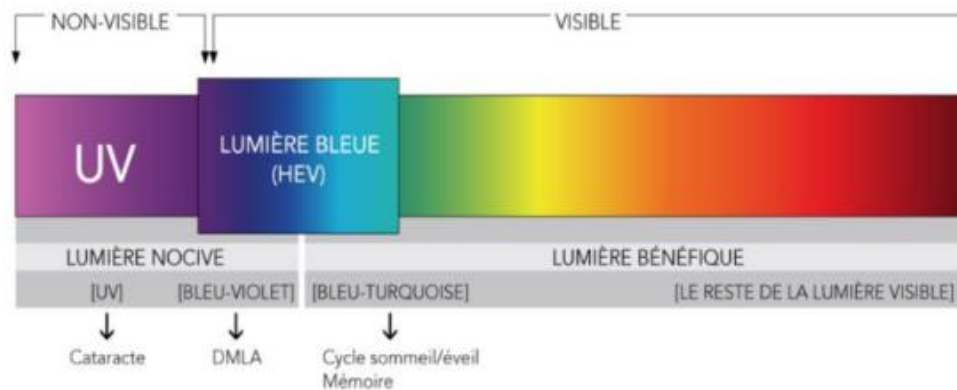
La plupart d'entre nous consacrons notre temps à regarder un écran. Des études suggèrent que 60 % des gens passent plus que 6 heures par jour devant un appareil numérique.

QU'EST-CE QUE LA LUMIÈRE BLEUE?

La lumière bleue est une couleur du spectre de lumière visible qui peut être perçue par l'œil humain.

La lumière est composée de particules électromagnétiques qui se déplacent par ondes. Ces ondes émettent de l'énergie dont la portée et la force sont variables. Plus courte est la longueur d'onde, plus grande sera l'énergie produite. La longueur des ondes est mesurée en nanomètres (nm), alors qu'un nanomètre est égal à un milliardième de mètre. Chaque longueur d'onde est représentée par une couleur différente et est regroupée selon les catégories suivantes : rayons gamma, rayons X, rayons ultraviolets (UV), lumière visible, lumière infrarouge et ondes radio. Ensemble, ces longueurs d'ondes composent le spectre électromagnétique.

Cependant, l'œil humain réagit qu'à une partie du spectre : la lumière visible. Cette lumière fait partie du spectre électromagnétique liée à la notion de couleur : violet, indigo, bleu, vert, jaune, orange et rouge. La lumière bleue possède une courte longueur d'onde et produit donc une plus grande quantité d'énergie. Des études suggèrent qu'au fil du temps, une exposition à la partie bleue du spectre de lumière est susceptible de causer des dommages à long terme néfastes à vos yeux.



Les longueurs d'ondes sont mesurées en nanomètres (nm). Un nanomètre est égal à un milliardième de mètre.

DMLA* : Dégénérescence maculaire liée à l'âge

Le spectre de la lumière bleue varie entre 380 nm et 500 nm, ce qui en fait le groupe de longueurs d'ondes visibles ayant la plus haute énergie.

OÙ RETROUVE-T-ON LA LUMIÈRE BLEUE?

Les sources de lumière bleue comprennent le soleil, l'éclairage fluorescent et à DEL que l'on retrouve dans l'éclairage de la plupart des écrans numériques (téléviseurs, ordinateurs, ordinateurs portatifs, téléphones intelligents, tablettes). La protection contre la lumière bleue est importante toute la journée, à longueur d'année.

Lumière naturelle contre lumière bleue artificielle

En fait, la lumière bleue se retrouve partout. À l'extérieur, la lumière du soleil pénètre l'atmosphère. La longueur d'onde bleue plus courte, qui renferme une plus grande quantité d'énergie, entre en collision avec les molécules d'air et provoque la diffusion de la lumière bleue partout; cela explique le bleu du ciel. Votre corps utilise la lumière bleue naturelle provenant du soleil pour réguler vos cycles de sommeil et d'éveil, aussi appelé cycle circadien. La lumière bleue favorise également la vigilance, accroît le temps de réaction, rehausse la bonne humeur et augmente la sensation de bien-être. Des sources de lumière bleue artificielles comprennent des appareils électroniques tels les téléphones cellulaires et ordinateurs portatifs de même que des lampes fluorescentes peu énergivores et lumières DEL.

Pourquoi l'exposition à la lumière bleue devrait-elle nous préoccuper?

Au sein du spectre de lumière visible, les ondes de lumière bleue sont parmi les plus courtes et les plus élevées en matière de longueur d'onde. Du fait qu'elles sont plus courtes, ces longueurs d'ondes bleues ou de haute énergie visible (HEV) scintillent plus facilement que les longueurs d'ondes plus longues ou plus faibles. Ce type de scintillement provoque un éblouissement qui peut réduire le contraste visuel et affecter l'acuité, donc nuire à la clarté.

Ce scintillement et cet éblouissement peuvent être la cause de la fatigue visuelle, de maux de tête, et de fatigue mentale et physique que l'on peut ressentir après de nombreuses heures passées devant un écran d'ordinateur ou autres appareils électroniques.

Les filtres naturels de nos yeux n'offrent pas suffisamment de protection contre la lumière bleue générée par les rayons du soleil, et encore moins la lumière bleue provenant de ces appareils ou de la lumière bleue émise par les tubes fluorescents. Une exposition prolongée à la lumière bleue peut engendrer des dommages à la rétine et contribuer à la dégénérescence maculaire liée à l'âge qui peut entraîner la cécité.


D'OÙ PROVIENT L'EXPOSITION ACCRUE À LA LUMIÈRE BLEUE?

La technologie liée aux écrans numériques a grandement évolué au fil des ans et aujourd'hui, beaucoup d'appareils électroniques comportent une technologie d'éclairage arrière à DEL qui améliore la brillance et la clarté. Ces DEL émettent des ondes très fortes de lumière; téléphones cellulaires, ordinateurs, tablettes et téléviseurs à écran plat ne sont que quelques exemples d'appareils qui utilisent cette technologie. À cause de leur utilisation à grande échelle et de leur popularité grandissante, nous sommes toujours davantage exposés à des sources de lumière bleue pendant de plus longues périodes qu'auparavant.

Le fait de passer seulement deux heures consécutives devant un appareil numérique peut entraîner de la fatigue et de la fatigue visuelle.

Les sources de lumière bleue comprennent le soleil, l'éclairage fluorescent et à DEL que l'on retrouve dans l'éclairage de la plupart des écrans numériques (téléviseurs, ordinateurs, ordinateurs portatifs, téléphones intelligents, tablettes). La protection contre la lumière bleue est importante toute la journée, à longueur d'année.

Sources de lumière bleue



BIENFAITS	EFFETS NOCIFS
<input checked="" type="checkbox"/> Aide à réguler le cycle circadien, soit les cycles naturels d'éveil et de sommeil	<input checked="" type="checkbox"/> Perturbations du cycle circadien
<input checked="" type="checkbox"/> Favorise la vigilance	<input checked="" type="checkbox"/> Syndrome de fatigue visuelle liée aux écrans numériques : vision trouble, difficulté de mise au foyer, yeux secs et irrités, maux de tête, douleurs au dos et au cou
<input checked="" type="checkbox"/> Aide la mémoire et les fonctions cognitives	<input checked="" type="checkbox"/> Risque accru de certains types de cancers
<input checked="" type="checkbox"/> Augmente la sensation de bien-être	<input checked="" type="checkbox"/> Risque accru de diabète, maladies du cœur et obésité
	<input checked="" type="checkbox"/> Risque accru de dépression
	<input checked="" type="checkbox"/> Peut causer des dommages permanents aux yeux; peut contribuer à la dégénérescence maculaire liée à l'âge pouvant mener à la cécité

QUELS SONT LES EFFETS DE L'EXPOSITION À LA LUMIÈRE BLEUE SUR LA SANTÉ?

La plupart d'entre nous passons la majorité de nos heures d'éveil devant un écran numérique. La lumière bleue est reconnue pour provoquer du scintillement et de l'éblouissement.

L'œil requiert beaucoup d'énergie pour effectuer la mise au foyer sur un écran qui se trouve à une distance moyenne, et après quelque temps, les muscles deviennent fatigués et tendus.

Quels sont les effets de l'exposition à la lumière bleue sur la santé?

La lumière bleue peut aider à rehausser la bonne humeur et à favoriser la vigilance, mais une exposition chronique à la lumière bleue, entre autres le soir, peut diminuer la production de mélatonine, l'hormone régulant le sommeil, et perturber votre cycle circadien. Des chercheurs de Harvard ont associé le travail de nuit et l'exposition à la lumière bleue à plusieurs types de cancers (sein, prostate), au diabète, aux maladies du cœur, à l'obésité et à une augmentation du risque de dépression. Les chercheurs ne savent pas exactement pourquoi l'exposition à la lumière bleue semble avoir des effets aussi nuisibles sur la santé, mais il est évident que l'exposition à la lumière neutralise la sécrétion de mélatonine, et que des taux moins élevés de mélatonine pourraient expliquer le lien avec ces types de problèmes de santé.

74 % des adolescents âgés de 12-17 ans ont accès au moins occasionnellement à l'Internet sur les téléphones cellulaires, les tablettes et autres appareils mobiles.

Dans deux enquêtes américaines portant sur des enfants âgés de 12 à 15 ans publiées en juillet 2014, des chercheurs des *Centers for Disease Control and Prevention* ont constaté que près des trois quarts ont passé au moins deux heures par jour devant la télé et en utilisant un ordinateur.

Les études ont également révélé que 15 % des adolescents regardent quatre (4) heures ou plus de télévision par jour, tandis que près de 12 % déclarent utiliser leurs ordinateurs au moins quatre (4) heures ou plus par jour. Les études n'ont pas porté sur l'utilisation des téléphones intelligents.

Docteur Marjorie Hogan, pédiatre, qui a aidé à écrire les lignes directrices de l'*American Academy of Pediatrics* sur le temps d'écran des enfants, reconnaît que les parents ont une tâche difficile de limiter la télévision et les ordinateurs pour leurs adolescents de 12 à 15 ans – surtout à l'ère des médias sociaux.

FATIGUE VISUELLE LIÉE AUX ÉCRANS NUMÉRIQUES

La plupart d'entre nous passons la majorité de nos heures d'éveil devant un écran numérique que ce soit sur l'ordinateur au travail, sur notre téléphone cellulaire personnel, en jouant à un jeu vidéo ou seulement pour se détendre devant la télévision. La fatigue visuelle liée aux écrans numériques est un nouveau terme que l'on utilise pour décrire les signes cliniques engendrés par l'utilisation des gadgets électroniques populaires d'aujourd'hui.

La fatigue visuelle liée aux écrans numériques est un problème médical comportant des symptômes nuisibles à l'apprentissage et à la productivité au travail. Les symptômes de la fatigue visuelle liée aux écrans numériques, ou syndrome de la vision par ordinateur comprennent : vision trouble, difficulté d'accommodation, yeux secs et irrités, maux de tête, douleurs au cou et au dos. La fatigue visuelle liée aux écrans numériques a surpassé le syndrome du canal carpien, devenant ainsi la principale source d'insatisfaction ayant trait à l'ordinateur.

La fatigue visuelle liée aux écrans numériques ne touche pas seulement les adultes. Les enfants sont aussi à risque de souffrir de fatigue visuelle liée aux écrans numériques à cause de l'utilisation accrue d'appareils numériques. Aujourd'hui, les enfants utilisent davantage d'outils numériques qu'auparavant – tablettes, téléphones intelligents, liseuses électroniques, jeux vidéo – ne sont que quelques exemples. Selon une étude de la Kaiser Family Foundation, les enfants et adolescents (âgés

de 8 à 18 ans) passent plus de sept (7) heures par jours à consommer des médias électroniques.

Près de 70 % des adultes qui déclarent un usage régulier d'appareils numériques ont connu quelques symptômes de fatigue visuelle numérique, mais beaucoup n'ont rien fait pour atténuer leur malaise en raison principalement d'un manque de connaissances.

93 % des adolescents possèdent un ordinateur ou peuvent avoir accès.

LUMIÈRE BLEUE ET DÉGÉNÉRESCENCE MACULAIRE

Les preuves médicales s'accumulent pour démontrer que l'exposition à la lumière bleue peut endommager les yeux de façon permanente, contribuer à la destruction des cellules au centre de la rétine et favoriser la dégénérescence maculaire liée à l'âge pouvant entraîner la cécité.

La mélanine est le pigment que l'on retrouve dans la peau, les cheveux et les yeux. Elle absorbe les rayons UV nocifs et les rayons émis par la lumière bleue; il s'agit de l'écran de protection solaire naturel du corps. Des taux plus élevés de mélatonine permettent une plus grande protection, mais en vieillissant, notre taux de mélatonine diminue et lorsqu'on atteint 65 ans, la moitié de la protection a disparu, ce qui favorise les maladies de l'œil telle la dégénérescence maculaire.

La rétine est un tissu multicouche très mince qui recouvre la paroi interne postérieure de l'œil. La rétine peut être endommagée par la radiation de haute énergie visible de la lumière bleue/violette qui

pénètre le pigment maculaire présent dans l'œil. Une basse densité de pigment maculaire peut être un facteur de risque lié à la dégénérescence maculaire liée à l'âge entraînant un accroissement du dommage à la rétine causé par la lumière bleue

Une étude médicale de Harvard souligne que « la lumière bleue de haute énergie visible (HEV) représente, depuis des années, la forme de lumière la plus néfaste pour la rétine. À la suite d'une exposition chronique, on peut s'attendre à une croissance à long terme du nombre de cas de dégénérescence maculaire, de glaucome et de maladies dégénératives rétiniennes. » Dans un document publié par l'American Macular Degeneration Foundation (AMDF), l'on rapporte que « les rayons bleus du spectre semblent accélérer la dégénérescence maculaire liée à l'âge (DLMA) plus que tout autre rayon du spectre. »

Qui doit se protéger contre l'exposition à la lumière bleue?

Tout le monde. Chacun de nous doit prendre les précautions nécessaires contre les effets de la lumière bleue. Que ce soit lorsque nous travaillons au bureau ou que nous jouons à l'extérieur en plein soleil, lorsque nous passons du temps à fixer l'écran d'ordinateur ou que nous textons à l'aide de nos téléphones cellulaires, nous sommes tous exposés à la lumière bleue.

Bleu en lumière (2021). *Faites la lumière sur la lumière bleue*. Récupéré du site de l'auteur : <http://www.bleuenlumiere.com/#bleuenlumiere>

APPENDICE D

LES CANEVAS DE QUESTIONNEMENT DES TEXTES

Canevas de questionnement pour le premier texte

- Questions générales
 - Quel est le sujet global de ce texte? De quoi parle-t-il?
 - De quel organisme proviennent les données présentées?
 - Que peut-on dire au sujet du type de texte? Comment les données présentées ont-elles été recueillies?
 - Est-ce des données qui concernent la population mondiale? Dans quel pays ce sondage a-t-il été réalisé?
 - Les statistiques présentées ont été recueillies auprès de qui? Est-ce que cette étude touche tout le monde? Les enfants? Les adultes?
 - Y a-t-il des images plus utiles que d'autres? Que nous apprennent-elles?
 - Les statistiques présentées ont été recueillies à quel moment?

- Questions sur le sommeil (p. 1)
 - 40% des Québécois, ça représente combien de personnes à votre avis?
 - Que pensez-vous du titre de cette page pour représenter la statistique mise en évidence à gauche (40% des Québécois). Représente-t-il bien la situation?
 - En %, combien de Québécois n'ont pas connu une diminution de la qualité de leur sommeil? Que leur est-il arrivé?
 - Sous l'image de gauche, à quel pourcentage arrivez-vous si vous additionnez les nombres présentés? Est-ce que cela vous semble correct? Pourquoi n'indique-t-on pas les autres? Quel lien pouvez-vous établir avec le titre de cette page?
 - Expliquez-moi comment sont calculés les pourcentages dans l'image en haut à droite. Pourquoi si je les additionne, ça donne plus que 100%?
 - Quel lien peut-on établir entre les 50% présentés à droite et les 40% de gauche? Autrement dit, que dire à propos de la qualité du sommeil des 35-54 ans par rapport à celle des Québécois en général?
 - Commentez l'affirmation suivante : « 80% des hommes et des femmes interrogés rapportent une diminution de la qualité de leur sommeil. »
 - Expliquez-moi comment est calculé le pourcentage de 40%? Quel lien peut-on établir entre les statistiques de droite et celle de gauche à ce sujet?

- En %, combien d'hommes et combien de femmes n'ont pas rapporté une diminution de la qualité de leur sommeil? Quel lien pouvez-vous établir entre cette section et le titre de cette page?
 - Pourquoi le sommeil est-il important?
 - En fonction des données présentées, que pourrait-on affirmer au sujet de la qualité de vie des personnes interrogées?
 - Selon vous, qu'est-ce qu'une stratégie de bien-être?
- Questions sur le niveau de l'activité physique (p. 2)
 - Commentez l'affirmation suivante : « On peut conclure que 56% des Québécois ont connu une augmentation de leur pratique d'activité physique. ».
 - En analysant les statistiques présentées dans l'image du haut à gauche de la même manière qu'à la page précédente, que peut-on affirmer au sujet des Québécois qui n'ont pas connu une diminution de leur pratique d'activité physique?
 - En se fiant au titre et aux données présentées, quel changement est mis en évidence à propos de l'activité physique? Est-ce qu'il y a également eu un changement positif pour certaines personnes interrogées? Expliquez.
 - Commentez l'affirmation suivante : « On peut conclure que près de la moitié des adultes qui trouvent qu'ils pratiquent moins d'activité physique sont des jeunes adultes. ».
 - Qu'est-ce qui selon vous pourrait expliquer que ce sont les jeunes adultes qui sont les plus nombreux à trouver qu'ils pratiquent moins d'activité physique? Est-ce que ce résultat vous paraît surprenant? Pourquoi?
 - En %, combien d'adultes de 35-54 ans et de 55 ans et plus ont répondu qu'ils ne trouvaient pas qu'ils pratiquaient moins d'activité physique? Que peut-on conclure à ce sujet?
 - D'où proviennent les répondants qui sont les plus nombreux à rapporter une diminution de leur activité physique. Cela vous surprend-il? Pourquoi?
 - Commentez l'affirmation suivante : « Le changement exprimé par les Montréalais est qu'ils ont diminué de près de la moitié le temps qu'ils consacraient à leur activité physique. »
 - De la même façon qu'à la première page, expliquez comment sont obtenus les pourcentages présentés au bas à gauche. Pourquoi arrive-t-on à plus de 100% si on les met ensemble?
 - En %, combien de répondants de la région de Québec, de Montréal et des autres régions n'ont pas rapporté de diminution de leur activité physique?
 - Selon vous, pourquoi les répondants des autres régions sont-ils moins nombreux à rapporter une diminution de leur activité physique?

- Questions sur les habitudes de consommation (p. 3)
 - Dans vos propres mots, sans redire ce qui est écrit sur cette page, qu'avez-vous à dire au sujet des changements des habitudes de consommation des gens qui ont répondu à ce sondage?
 - D'après les données présentées, est-ce que plus de répondants ont augmenté leur consommation d'alcool ou de cannabis?
 - Commentez l'affirmation suivante : « Beaucoup de Québécois ont affirmé boire plus d'alcool qu'avant la pandémie. ».
 - Commentez l'affirmation suivante : « 60% de la population totale du Québec indique ne pas avoir modifié ses habitudes concernant la consommation d'alcool. ».
 - À partir des données présentées, que peut-on affirmer à propos des gens qui ne consomment pas d'alcool? Y a-t-il eu des changements de leur côté?
 - En pourcentage, combien de répondants ont affirmé boire davantage d'alcool qu'avant la pandémie?
 - Est-ce que le texte sur l'image et ce qui est écrit dans les bulles correspondent? Pourquoi y a-t-il une différence à votre avis?
 - Commentez l'affirmation suivante : « Plus de 20% des Québécois consommateurs d'alcool ont augmenté leur consommation? ».
 - Selon vous, qu'est-ce qui explique que 17% affirment avoir réduit leur consommation?
 - Quels auraient été vos critères pour choisir entre « un peu plus » et « beaucoup plus ». Qu'est-ce que cela veut dire selon vous?
 - Commentez cette affirmation : « Un tiers des consommateurs de cannabis a augmenté sa consommation. ».
 - En lien avec le titre, selon vous, quel changement au niveau de la consommation de cannabis a-t-on voulu mettre en évidence?
 - En %, combien de consommateurs de cannabis n'ont déclaré aucun changement dans leur consommation?
 - Commentez l'affirmation suivante : « 16% de la population totale du Québec consomment un peu plus de cannabis qu'avant la pandémie. ».
 - Si j'ai besoin d'aide en lien avec ma consommation, que puis-je faire?

- Questions sur les habitudes alimentaires (p. 4)
 - En lien avec le titre, quel changement dans les habitudes alimentaires a-t-on voulu mettre en évidence sur cette page?
 - Commentez l'affirmation suivante : « Les Québécois mangent vraiment moins bien depuis la pandémie. ».
 - Commentez l'affirmation suivante : « Un quart des Québécois ont rapporté qu'ils mangeaient moins bien qu'avant. ».
 - Commentez l'affirmation suivante : « Près de la moitié des répondants ne rapportent aucun changement dans la qualité globale de leur alimentation. ».
 - En %, combien de répondants ont affirmé avoir connu une augmentation de la qualité globale de leur alimentation? Qu'est-ce qui peut expliquer ce résultat selon vous?
 - Qui sont les adultes qui sont les plus nombreux à affirmer que la qualité de leur alimentation est moins bonne qu'avant la pandémie? Ce résultat vous surprend-il? Pourquoi?
 - D'après les données présentées, chez les jeunes adultes, est-ce la diminution de la qualité de leur alimentation ou l'augmentation de la qualité de leur alimentation qui était la plus rapportée? Qu'est-ce qui vous fait dire cela?
 - Selon vous, qu'est-ce qui pourrait expliquer que les 55 ans et plus sont moins nombreux à trouver que la qualité de leur alimentation a diminué?

- Questions pour établir des liens entre les infos des différentes pages
 - Quel lien pourrait-on établir entre la statistique présentée à la page 1 concernant la diminution de la qualité du sommeil et celle de la page 2 au sujet de la diminution de la pratique d'activité physique? Pourquoi?
 - Selon vous, qu'est-ce qui explique que ce sont les 35-54 ans qui rapportent en grand nombre une diminution de la qualité de leur sommeil mais ce sont plutôt les 18-34 ans qui sont les plus nombreux à trouver qu'ils pratiquent moins d'activité physique?
 - D'après vous, quel lien peut-on établir entre les statistiques concernant les jeunes adultes à propos de leur niveau d'activité physique (p. 2) et leur alimentation (p. 4)?
 - Selon vous, quel lien peut-on établir entre les statistiques présentées au sujet des habitudes de consommation à la page 3 et celles concernant les habitudes alimentaires à la page 4?
 - Quels autres liens souhaiteriez-vous mettre en évidence?

Canevas de questionnement pour le deuxième texte

- Questions dont les éléments de réponse se trouvent surtout à la p. 1
 - Parlez-moi du lien entre l'eau et l'efficacité du cerveau qui travaille...
 - Qu'est-ce que la déshydratation a comme conséquences sur le cerveau?
 - Quel est le rôle de l'eau sur l'équilibre du cerveau?
 - Qu'est-ce qui explique que notre cerveau soit un des organes les plus affectés lorsque ses besoins en eau ne sont pas comblés?
- Questions dont les éléments de réponse se trouvent surtout à la p. 2
 - Pourquoi devrions-nous ajouter de l'eau dans notre routine dès le réveil? Qu'est-ce que ça peut nous apporter comme bienfaits?
 - Quel est le lien entre le sommeil et l'eau?
 - Quelle est l'utilité de la transpiration?
 - Que se passe-t-il avec l'eau que j'ai bue dans une journée lorsque je dors?
 - Pourquoi dit-on de l'eau qu'elle participe au nettoyage de notre organisme?
 - Quel est le lien entre l'eau et certaines maladies?
- Questions dont les éléments de réponse se trouvent surtout à la p. 3
 - Qu'est-ce qui fait qu'on est capable de « mieux penser » quand on boit de l'eau?
 - Quelles conséquences négatives surviennent lorsque nous sommes déshydratés?
 - Est-ce que celles-ci apparaissent seulement quand ça fait vraiment longtemps que je n'ai pas bu d'eau?
- Questions dont les éléments de réponse se trouvent surtout à la p. 4
 - Quel est le rapport entre le fait de boire de l'eau et la vitesse de fonctionnement du cerveau?
 - Devrais-je seulement boire beaucoup d'eau le matin en me levant et le soir avant d'aller me coucher? Pourquoi?
 - Quel lien peut-on établir entre l'eau et l'école?
 - Quel lien peut-on établir entre l'eau et les émotions?

- Questions dont les éléments de réponse se trouvent surtout à la p. 5
 - Quel est le lien entre l'eau et la circulation sanguine?
 - Quel est le lien entre l'eau et la mémoire?
 - Quel est le lien entre l'eau et les efforts du cerveau pour apprendre?

- Questions dont les éléments de réponse se trouvent surtout à la p. 6
 - Quelle est la différence entre l'eau froide et l'eau chaude pour notre corps? Pourquoi, pensez-vous?
 - Expliquez ce que fait la norépinéphrine dans le corps et son lien avec l'eau.
 - D'après vous, qu'est-ce que c'est la vasoconstriction?

- Questions dont les éléments de réponse se trouvent surtout à la p. 7
 - Expliquez ce que fait la RBM3 dans le corps et son lien avec l'eau.
 - Est-ce possible de boire trop d'eau? Pourquoi?
 - Commentez l'affirmation suivante : « La plus grande partie de l'eau dont mon corps n'a plus besoin est éliminée quand je vais faire pipi. »
 - Pourquoi a-t-on généralement besoin de boire davantage l'été que l'hiver?
 - Concrètement, expliquez à quelle quantité correspond la quantité d'eau éliminée par le corps humain chaque jour.
 - Quel lien peut-on établir entre ma consommation d'eau et la couleur de mon urine?
 - Commentez : « C'est quand je ressens la soif qu'il est important de boire de l'eau. »

- Questions dont les éléments de réponse se trouvent surtout à la p. 8
 - De quelle quantité d'eau, le corps humain a-t-il besoin d'ingérer par jour? Quelles nuances doit-on faire?
 - Quels conseils sont utiles pour gérer notre consommation d'eau?

Canevas de questionnement pour le troisième texte

- Questions plus générales
 - Quel est le sujet de ce texte? De quoi est-il question précisément?
 - Dans vos mots, qu'est-ce que c'est la lumière bleue?
 - Diriez-vous que la lumière bleue est bonne ou non? (Référer au tableau de la p. 6)
- Questions dont les éléments de réponse se trouvent surtout à la p. 1
 - Que signifie « UV »?
 - Qu'est-ce qui unit la lumière bleue et les rayons ultraviolets?
 - Quelle est l'une des principales sources de lumière bleue?
 - Expliquez la statistique présentée (60% des gens, plus de 6h par jour)
 - Qu'est-ce que le spectre de lumière visible?
 - Expliquez dans vos mots le processus d'énergie dans la lumière.
- Questions dont les éléments de réponse se trouvent surtout à la p. 2
 - Expliquez ce que vous comprenez du schéma présenté.
 - Quelle est la différence entre la lumière visible et la lumière non visible?
 - Qu'est-ce qui fait partie de la lumière visible?
 - Où se situe la lumière bleue?
 - En vous référant à ce qui a été dit à la première page, pourquoi la lumière bleue peut-elle être nocive?
 - Clarifier le lien entre les rayons UV et la lumière bleue s'ils n'ont pas été capables de le faire à la première page.
 - Expliquez le lien entre la lumière bleue et le sommeil.
- Questions dont les éléments de réponse se trouvent surtout à la p. 3
 - D'où provient la lumière bleue?
 - Quelle mise en garde est présentée?
 - Quelles sont les 2 catégories de lumière bleue présentées? Quelle est la différence?
 - Dans vos propres mots, expliquez pourquoi le ciel est bleu.
 - Qu'est-ce que le cycle circadien? Quel est son lien avec la lumière bleue?

- Questions dont les éléments de réponse se trouvent surtout à la p. 4
 - Dans vos propres mots, répondez à la question présentée dans le haut de la page « Pourquoi l'exposition à la lumière bleue devrait-elle nous préoccuper? »
 - Lien entre la longueur des ondes et l'énergie produite (vu auparavant)
 - Quel est le lien entre l'énergie de la lumière bleue et nos yeux?
 - Qu'est-ce qui semble le plus dangereux : la lumière bleue provenant du soleil ou la lumière bleue provenant des appareils électroniques? Pourquoi?
- Questions dont les éléments de réponse se trouvent surtout à la p. 5
 - Quel est le lien entre l'évolution de la technologie et la lumière bleue?
 - Quels effets néfastes peuvent survenir lors d'une exposition prolongée à la lumière bleue? Après combien de temps ressent-on ces effets?
- Questions dont les éléments de réponse se trouvent surtout à la p. 6
 - Quelles informations sont présentées dans ce tableau (mots / images)?
 - Que doit-on retenir de ce qui est dit dans ce tableau?
- Questions dont les éléments de réponse se trouvent surtout à la p. 7
 - Quel est le lien entre la lumière bleue et la fatigue visuelle? (Qu'est-ce que la « mise au foyer »?)
 - Dans vos mots, répondez à la question présentée au début de la page « Quels sont les effets de l'exposition à la lumière bleue sur la santé? ».
 - Qu'est-ce que la mélatonine et quel est son lien avec la lumière bleue?
 - Quel est le lien entre la lumière bleue et l'humeur?
- Questions dont les éléments de réponse se trouvent surtout à la p. 8
 - Dans vos propres mots, expliquez ce que vous retenez des statistiques présentées sur cette page.
 - Selon le texte, que devraient faire les parents par rapport à la lumière bleue?
- Questions dont les éléments de réponse se trouvent surtout à la p. 9
 - Dans vos propres mots, quelles informations devrait-on retenir au sujet de la fatigue visuelle et son lien avec la lumière bleue (faire en sorte qu'ils ne restent

pas en surface)? Lien avec la médecine - Autre appellation – Symptômes - Qui est touché – Raisons - Lien avec l'ordinateur - Lien avec d'autres maux - Etc.

- Questions dont les éléments de réponse se trouvent surtout à la p. 10
 - Expliquez dans vos propres mots ce que l'on doit retenir de la statistique présentée dans la partie supérieure : « Près de 70% des adultes.... »
 - Quel est le lien entre la lumière bleue et les difficultés que rencontrent nos yeux?
- Question dont les éléments de réponse se trouvent surtout à la p. 11
 - Auriez-vous des pistes pour aider à se protéger contre l'exposition à la lumière bleue?

APPENDICE E

LES CANEVAS POUR LES ENTRETIENS INDIVIDUELS

Notes pour les entretiens individuels

- Commencer l'entrevue en faisant signer la feuille de présence et expliquer ce qu'elle signifie.
- Mentionner dès le départ que la personne est libre de répondre ou non à certaines questions.
- Remettre en contexte, soit le fait qu'on parle des trois ateliers qui ont eu lieu avec moi cet été seulement (pas les ateliers de COMSEP en général ni ceux du club de lecture de COMSEP).
- Dire qu'on est là autant pour faire ressortir les bons comme les mauvais côtés et que l'honnêteté sera appréciée.
- Spécifier que je ne suis pas là pour approuver ni décourager aucune réponse, que le but est de recueillir leur point de vue sans jugement.
- Informer que, pour plus d'objectivité, le canevas de questionnement a été préétabli et que je poserai les mêmes questions à toutes les personnes participantes, et ce, dans le même ordre.

Questions à poser aux personnes participantes lors des entretiens individuels

- Dans tes mots, décris-moi l'oral réflexif. Qu'est-ce que c'est?
- Selon toi, quel lien peut-on faire entre l'oral réflexif et la lecture?
- Est-ce que notre façon de procéder t'a aidé à améliorer ta compréhension en lecture? Explique ta réponse... Pourquoi?
- Qu'est-ce que l'enseignante a fait / aurait dû faire pour t'aider à mieux comprendre les textes que tu avais à lire?
- Qu'est-ce que les autres personnes participantes ont fait / auraient dû faire pour t'aider à mieux comprendre les textes que tu avais à lire?
- Selon toi, quels sont les principaux avantages de l'oral réflexif pour aider les adultes en alphabétisation populaire à mieux comprendre les textes qu'ils lisent?
- Selon toi, quels sont les principaux obstacles de l'oral réflexif qui peuvent empêcher les adultes en alphabétisation populaire de mieux comprendre les textes qu'ils lisent?
- En quoi les questions et le support de l'enseignante t'ont-ils été utiles ou non pour comprendre les textes que tu avais à lire?
- Qu'est-ce que les discussions de groupe t'ont apporté de différent que le temps de lecture individuelle pour tenter de mieux comprendre les textes que tu avais à lire?

- Comment décrirais-tu ta participation lors des moments de discussion de groupe pour contribuer à tenter de mieux comprendre les textes que les autres personnes participantes et toi aviez à lire?
- Si tu devais nommer une seule chose qui a le plus facilité ta compréhension des textes que tu avais à lire lors des ateliers, ce serait quoi? Pourquoi?
- En résumé, qu'est-ce que tu as le plus/le moins aimé dans notre façon de procéder lors des ateliers de lecture que tu as faits cet été? Pourquoi?
- Est-ce que tu trouverais pertinent ou pas qu'un atelier comme celui-là soit proposé aux adultes en alphabétisation populaire à COMSEP? Pourquoi?