



Intégration socioprofessionnelle, apprentissage et pratiques de l'écrit de jeunes mères de Ma place au soleil : contributions du non-scolaire

Socio-professional integration, learning and literacy practices among young mothers participating in "Ma place au soleil": The role of the non-formal education sector

Jean-Pierre Mercier

Volume 2, Number 1, 2017

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1075822ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1075822ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Institut national de la recherche scientifique (INRS)

ISSN

2371-3054 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Mercier, J.-P. (2017). Intégration socioprofessionnelle, apprentissage et pratiques de l'écrit de jeunes mères de Ma place au soleil : contributions du non-scolaire. *Revue Jeunes et Société*, 2(1), 81–99.
<https://doi.org/10.7202/1075822ar>

Article abstract

Au Québec, l'intégration sociale et professionnelle des jeunes mères est une préoccupation sociale. Ma place au soleil (MPAS) est une mesure étatique de soutien à la formation de ces femmes. Cette mesure est vue comme un moyen de favoriser l'intégration durable au marché du travail, l'amélioration des conditions de vie, l'autonomie et la participation sociale. La présente étude s'intéresse aux contributions d'organismes non scolaires dans le contexte scolaire du cours d'intégration socioprofessionnelle auquel de jeunes mères de MPAS participent. Ces contributions sont analysées aux niveaux médiestructurel et microstructurel de l'apprentissage tout au long de la vie et du point de vue des pratiques sociales de l'écrit. Les résultats sont issus d'une analyse secondaire de données tirées d'une étude de cas ethnographiques conduite auprès d'un groupe de jeunes mères (n=31) participant à MPAS. Dans les ateliers thématiques donnés par les organismes non scolaires, les discussions en groupe et l'écrit créent un environnement d'apprentissage dans lequel les jeunes mères peuvent exprimer leurs préoccupations, mutualiser leurs solutions et réfléchir à leurs expériences, sans compter que cet environnement les incite à mobiliser l'écrit dans la réalisation du travail domestique.

© Jean-Pierre Mercier, 2017

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>



Intégration socioprofessionnelle, apprentissage et pratiques de l'écrit de jeunes mères de Ma place au soleil : contributions du non-scolaire

Jean-Pierre Mercier

Professeur régulier

Département d'éducation et de formation spécialisée

Université du Québec à Montréal

Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA)¹

mercier.jean-pierre@uqam.ca

Résumé

Au Québec, l'intégration sociale et professionnelle des jeunes mères est une préoccupation sociale. Ma place au soleil (MPAS) est une mesure étatique de soutien à la formation de ces femmes. Cette mesure est vue comme un moyen de favoriser l'intégration durable au marché du travail, l'amélioration des conditions de vie, l'autonomie et la participation sociale. La présente étude s'intéresse aux contributions d'organismes non scolaires dans le contexte scolaire du cours d'intégration socioprofessionnelle auquel de jeunes mères de MPAS participent. Ces contributions sont analysées aux niveaux médiostructurel et microstructurel de l'apprentissage tout au long de la vie et du point de vue des pratiques sociales de l'écrit. Les résultats sont issus d'une analyse secondaire de données tirées d'une étude de cas ethnographiques conduite auprès d'un groupe de jeunes mères (n=31) participant à MPAS. Dans les ateliers thématiques donnés par les organismes non scolaires, les discussions en groupe et l'écrit créent un environnement d'apprentissage dans lequel les jeunes mères peuvent exprimer leurs préoccupations, mutualiser leurs solutions et réfléchir à leurs expériences, sans compter que cet environnement les incite à mobiliser l'écrit dans la réalisation du travail domestique.

Mots-clés : intégration socioprofessionnelle, apprentissage tout au long de la vie, pratiques de l'écrit, jeunes mères, ethnographie

¹ Sont ici remerciés les personnes et organismes qui ont participé à l'étude source, le CÉRTA qui a contribué à sa réalisation, et les personnes évaluatrices qui, par leurs suggestions, ont contribué à l'amélioration de cet article.

Socio-professional integration, learning and literacy practices among young mothers participating in "Ma place au soleil": The role of the non-formal education sector**Abstract**

In Quebec, the social and professional integration of young mothers is an important social concern. "Ma place au soleil" (MPAS) is a government training support program that aims to help these women. It is viewed as a way of encouraging sustainable labour market integration, better living conditions, increased autonomy and greater social participation. Our study focuses on how non-formal education organizations support young mothers taking a socio-professional integration course as part of the MPAS program. We analyze these organizations' contributions to lifelong learning at both a mediostructural and microstructural level, as well as from the perspective of social literacy practices. The results are based on a secondary analysis of data from an ethnographic case study conducted with a group of young mothers (n=31) participating in MPAS. At thematic workshops led by non-formal education organizations, group discussions and literacy practices (writing and reading) create a learning environment in which these women can express their concerns, collectively develop solutions and reflect on their experiences. This context also encourages participants to apply their literacy skills to household tasks.

Keywords: socio-professional integration, lifelong learning, literacy practices, young mothers, ethnography

Pour citer cet article : Mercier, J.-P. (2017). Intégration socioprofessionnelle, apprentissage et pratiques de l'écrit de jeunes mères de Ma place au soleil : contributions du non-scolaire. *Revue Jeunes et Société*, 2 (1), 81-99. <http://rjs.inrs.ca/index.php/rjs/article/view/89-50>

1. Intégration sociale et professionnelle, apprentissage et pratiques de l'écrit

Au Québec, les groupes de la population éprouvant des difficultés d'intégration sociale et professionnelle sont une préoccupation. Cette préoccupation est explicite dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (Gouvernement du Québec, 2002*b*) qui fait sienne la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie. Les mères chefs de famille monoparentale et les jeunes mères non diplômées² font partie de ces groupes ciblés par les mesures étatiques (Gouvernement du Québec, 2002*a*) de soutien à la participation à la formation structurée (formelle ou non formelle). Enchâssée dans cette politique, Ma place au soleil (MPAS) est une mesure intersectorielle de formation des jeunes mères et des jeunes pères non diplômés désirant reprendre les études secondaires. Elle vise leur intégration durable au marché du travail en prenant en compte leurs domaines de vie et leurs rôles sociaux.

Quelques études québécoises conduites dans des contextes d'éducation non formelle adaptés aux jeunes adultes en situation de précarité, notamment les non-diplômés sans toutefois exclure celles et ceux détenant un tel diplôme, croisent une vision sociale de l'intégration sociale et professionnelle et des pratiques de l'écrit. L'étude de Thériault (2015), conduite auprès des organismes communautaires, montre que la médiation de l'écrit par les personnes intervenantes auprès des jeunes adultes dans différentes sphères de leur vie les aide à faire face aux processus et aux pratiques bureaucratiques de l'écrit et à acquérir un pouvoir d'agir dans ces pratiques. Les études de Bélisle et de Cardinal-Picard conduites auprès de personnes conseillères d'orientation œuvrant dans le secteur du communautaire aident à comprendre leurs pratiques de l'écrit dans la relation d'orientation avec des adultes non diplômés (Cardinal-Picard, 2010), ainsi que les pratiques de l'écrit des personnes conseillères d'orientation activées avec une intention de soutien à l'apprentissage de ces adultes (Bélisle et Cardinal-Picard, 2012). Centrées sur les pratiques de l'écrit de l'intervention dans les contextes d'intégration sociale et professionnelle, ces études portent indirectement sur la lecture et l'écriture chez les jeunes adultes dans ces contextes d'éducation non formelle.

Conduite auprès de six organismes communautaires, l'enquête ethnographique de Bélisle (2003, 2004) se penche, entre autres, sur le rapport à l'écrit des jeunes adultes dans la culture de l'écrit de ces organismes. En plus de montrer la contribution de l'éducation non formelle au maintien d'acquis en lecture et en écriture des jeunes adultes non diplômés, cette recherche nuance la perception, présente dans les milieux enquêtés (et possiblement dans d'autres), selon laquelle les jeunes adultes participants « n'aiment ni lire ni écrire » (Bélisle, 2004, p. 172). Elle montre la pluralité de leur rapport

² Dans cet article, l'expression non-diplômé désigne les personnes ou groupes de plus de 16 ans qui ne fréquentent plus l'école pour les jeunes et qui ne détiennent pas de diplôme du secondaire, soit un diplôme d'études secondaires (DES) ou un diplôme d'études professionnelles (DEP). Au Québec, le DES s'acquiert par la formation générale des jeunes (FGJ) dans les écoles secondaires ou par la formation générale des adultes (FGA) dans les centres d'éducation des adultes. Le DEP s'acquiert par la formation professionnelle dans les centres de formation professionnelle. Les apprentissages sanctionnés par l'un ou l'autre de ces diplômes constituent, selon la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, la « norme sociale de référence » (Gouvernement du Québec, 2002*b*, p. 9) définissant la formation de base. Celle-ci est jugée nécessaire pour accéder au savoir, apprendre tout au long de la vie et participer pleinement au développement économique, culturel et social.

à l'écrit, cependant qu'ils manifestent des attitudes contrastées (effort, bonne volonté, retrait ou rejet) vis-à-vis de l'écrit.

À notre connaissance, une seule étude québécoise qui croise une vision sociale de l'intégration sociale et professionnelle et des pratiques de l'écrit a été conduite dans un contexte d'éducation non formelle, où l'éducation formelle³ est aussi présente. Il s'agit de la recherche-action de Desmarais et Lamoureux (2012) dont le volet conduit en milieu rural montre que l'écrit joue un rôle spécifique dans le soutien à l'apprentissage expérientiel de jeunes adultes en processus de réinsertion sociale. L'écriture et la lecture ainsi que le langage, sans qu'il s'agisse obligatoirement de langage écrit, aident les jeunes adultes enquêtés à maîtriser une activité, par exemple tenir quotidiennement un journal de bord, effectuer des calculs, dessiner des plans d'aménagement, participer à des conférences, effectuer des recherches dans l'Internet et dans des livres pour s'informer sur l'histoire du lieu où la formation se vit. Comme le montrent ces auteures, écrire et lire apportent un soutien à la verbalisation des activités physiques et mentales réalisées par les jeunes adultes et aident à faire de l'activité un objet mis en mots et mis à distance.

Le présent article est complémentaire à ces travaux. Il s'intéresse à un groupe spécifique de jeunes mères de retour en formation dans MPAS. L'analyse est issue d'une étude source plus large (Mercier, 2015) sur les pratiques de l'écrit et les temporalités de ces femmes. L'étude source a permis de couvrir, entre autres, un cours d'intégration socioprofessionnelle⁴ (ISP) (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport⁵, 2011). Dans ce contexte, des organismes non scolaires, comme des organismes communautaires et le centre local de services communautaires (CLSC⁶), sont invités à donner des ateliers thématiques. Le présent article a pour objectifs de présenter les contributions (collaboration, soutien à un but commun) de ces organismes non scolaires au cours d'ISP, à l'apprentissage des jeunes mères dans ces ateliers et à leurs pratiques de l'écrit. Étant donné que les temporalités ou le rapport au temps jouent un rôle dans l'apprentissage et l'intégration sociale et professionnelle (Bourdon et Bélisle, 2005) comme dans l'insertion professionnelle (Trottier, Gauthier et Turcotte, 2007) des jeunes adultes en situation de précarité, mais étant donné aussi que l'écrit peut jouer un rôle dans le temps tel que les jeunes l'expérimentent, par exemple dans le travail de

³ L'éducation formelle renvoie à la formation relevant d'un programme scolaire débouchant sur un diplôme ou une qualification reconnus. L'éducation non formelle renvoie à la formation non scolaire et néanmoins structurée, mais sans conduire à une sanction de l'État, par exemple celle mise en œuvre dans les organismes communautaires et visant la préparation à l'emploi. Ailleurs dans ce texte, on rencontre l'expression « formation structurée ». Elle couvre les contextes d'éducation formelle, d'éducation non formelle ou leur cohabitation dans un même contexte (Bélisle, 2012).

⁴ L'expression « intégration socioprofessionnelle » renvoie, dans cet article, au cours auquel les jeunes femmes enquêtées participent. Cette expression n'est toutefois pas l'équivalent de l'insertion sociale et professionnelle désignant des processus complexes d'intervention dans les organismes communautaires fréquentés par les jeunes adultes ayant interrompu leurs études ou dans les programmes conçus à leur intention (Yergeau, Bourdon, Bélisle et Thériault, 2009), ni de l'insertion professionnelle désignant le processus dynamique de passage du système éducatif à une activité professionnelle relativement stabilisée (Trottier *et al.*, 2007), processus qui n'ont pas été analysés dans le cadre de la présente étude.

⁵ Depuis 2003, ce ministère change régulièrement de nom selon l'étendue du champ d'action et de compétences que les gouvernements successifs lui attribuent, l'éducation demeurant, au fil du temps, l'élément invariable.

⁶ Le CLSC est un organisme public québécois qui offre des services de santé et d'assistance de première ligne en établissement ou à domicile (soutien aux personnes âgées ou handicapées, cours prénataux, soins aux nouveau-nés, vaccination des jeunes enfants, services de formation dans les écoles, par exemple).

préparation ou de mémoire des activités vécues en groupe ou de mise en mots des expériences que les jeunes souhaitent valoriser (Bélisle, 2003), l'analyse s'est donné les moyens d'accorder une attention particulière au temps vécu dans l'apprentissage et dans les pratiques de l'écrit des jeunes mères.

2. Perspective théorique : apprentissage, pratiques de l'écrit et temporalités

La perspective de cette étude est celle de l'apprentissage et de l'éducation tout au long et au large de la vie (Alheit et Dausien, 2005), selon laquelle l'apprentissage et l'éducation surviennent pendant toute la durée de la vie et dans toutes ses sphères ou dimensions, ainsi que dans les différents contextes complémentaires d'apprentissages formels, non formels ou informels. Cette étude s'inscrit dans un corpus de travaux qui analysent l'apprentissage et l'éducation du point de vue des pratiques de l'écrit (Bélisle, 2012).

Sur le plan épistémologique et méthodologique, la posture adoptée par cette étude en est une de « lecture en positif » (Charlot, 1997, p. 33), de ce que les jeunes mères font dans le contexte enquêté. Lire en positif, c'est rendre compte de ce que ces femmes font, s'intéresser à leur expérience, à leur interprétation du monde social et à leur activité. C'est reconstituer leur activité en étant attentif à « ce qui se passe » (*Ibid.*, p. 34), au sens qu'elles donnent à la situation dans laquelle elles se trouvent ainsi qu'à leurs relations avec les autres.

Adopter cette posture suppose de considérer chaque femme comme un sujet-acteur. Le terme sujet recouvre l'idée que l'individu « interprète le monde, résiste à la domination, affirme positivement ses désirs et ses intérêts, essaie de transformer l'ordre du monde à son avantage » (*Ibid.*). Le deuxième terme renvoie à l'idée que ces femmes agissent dans l'univers ou système social enquêté, ici un univers de cohabitation de l'éducation formelle et de l'éducation non formelle, en dépit des contraintes externes ou dispositionnelles agissant sur elles dans cet univers. On connaît en effet les obstacles que les femmes rencontrent et qui entravent leur participation à la formation structurée et à leur apprentissage (Mercier, Mascarenhas et Ndour, 2016), qu'il s'agisse : d'obstacles institutionnels, comme les comportements des agents institutionnels à l'égard des femmes s'engageant dans un métier non traditionnel (Solar, 2005); d'obstacles situationnels, comme les coûts associés à la participation à la formation et les responsabilités familiales ou la violence conjugale dissuadant de participer à la formation (Lavoie, Levesque et Aubin-Horth, 2008); ou d'obstacles dispositionnels, comme un sentiment d'ambivalence (*Ibid.*) ou une motivation fragile (Conseil du statut de la femme, 2004) par rapport à la formation. Ces obstacles ont des effets bien réels sur la participation et l'apprentissage des femmes. Mais les considérer comme sujet-acteur de leur univers social suppose d'envisager que ces femmes puissent surmonter ces entraves, tirer avantage des situations dans lesquelles elles se trouvent ou puiser en elles ou encore dans leur environnement les ressources pour participer à la formation. Comme Lavoie et al. (2008) le rapportent à propos des parents peu scolarisés, ou encore Lycke (2010) et Zachry (2005) à propos de jeunes mères non diplômées, le fait d'être parent d'un enfant dispose favorablement de nombreuses femmes envers la participation à la formation structurée.

Pour cet article, l'apprentissage est analysé à partir de l'apprentissage tout au long de la vie, tel que conceptualisé par Alheit et Dausien (2005). Ce concept intègre l'apprentissage dans le cadre du parcours de vie et des contextes sociaux et économiques en plus de prendre en compte les types formels, non formels ou informels d'environnements d'apprentissage, ainsi que la contextualité et la réflexivité des personnes apprenantes. Ce concept a semblé particulièrement approprié pour dégager les données empiriques révélatrices de l'apprentissage à deux niveaux du contexte des ateliers thématiques : le niveau médiostructurel et le niveau microstructurel. Au niveau médiostructurel, l'apprentissage tout au long de la vie s'exprime dans les « organisations qui doivent être conçues en tant qu'"environnements" et "agences" complexes d'apprentissage et de savoir autant que comme "administrateurs" et "médiateurs" de savoir codifié dominant » (*Ibid.*, p. 16). Dans le contexte enquêté, ces organisations sont le centre d'éducation des adultes (CEA) et les organismes communautaires.

Au niveau microstructurel, c'est l'apprentissage biographique des jeunes mères qui a été analysé. Celui-ci désigne le processus réflexif de mise en relation, de formation ou de transformation des expériences vécues en une biographie. Ce processus est interne à l'individu et dépend aussi de la communication, de l'interaction avec les autres et du contexte social. Le langage – et on postule ici qu'il en va de même du langage écrit – joue un rôle central dans ce processus réflexif de mise en relation des expériences. Cet apprentissage est lié au contexte d'une biographie concrète conçue comme « construction mentale » (*Ibid.*, p. 21) élaborée par l'individu pour se représenter son existence et son déroulement. Ces constructions se développent et se transforment dans l'apprentissage biographique, lequel est leur condition de médiatisation. Pour Alheit et Dausien (2005), le point de vue théorique de l'apprentissage biographique rapporte ce processus à la biophasité des expériences sociales des personnes. Nous revenons plus loin sur la conception du temps vécu que cette perspective instaure.

Le concept de pratiques de l'écrit renvoie aux pratiques sociales qui engagent l'écrit d'une manière ou d'une autre : écrire, lire ou faire appel à l'écrit sans qu'il soit objet d'écriture ou de lecture (Barton et Papen, 2010), dans les différents contextes d'éducation formelle ou non formelle, ainsi que dans la vie courante (Bélisle, 2012). Certaines pratiques de l'écrit peuvent passer plus ou moins inaperçues aux yeux des personnes enquêtées. C'est le cas, par exemple, des pratiques de l'écrit liées à la réalisation du travail domestique (Mercier, 2015, 2016) ou de celles se conjuguant à une logique de plaisir dans les milieux communautaires d'insertion sociale et professionnelle (Bélisle, 2003). Les pratiques de l'écrit sont à la fois rendues possibles et contraintes par des éléments internes aux individus, comme leurs initiatives, leurs habitudes, et par des éléments qui leur sont externes, comme les demandes, les contextes ou les situations (Mercier, 2016). Sans toutefois exclure les éléments externes qui jouent sur ces pratiques, l'analyse accorde une attention particulière à ce que les jeunes mères font avec l'écrit. Dans ces pratiques, l'écrit désigne tout usage d'un système langagier de code graphique sur support (Bélisle et Bourdon, 2006) pouvant servir d'outil, au sens vygotkien du terme (Vygotski, 1997), dans l'activité orientée vers un but.

Le travail d'analyse nous a aussi amenés à distinguer deux catégories générales de représentation du temps vécu par les jeunes mères à travers les ateliers thématiques : la biographicité et la temporalité. La biographicité, ou plus spécifiquement la biographicité des expériences sociales (Alheit et Dausien, 2005), en tant que concept afférent à l'apprentissage biographique, désigne la capacité du sujet à organiser ses expériences de manière réflexive. Ce concept, « qui prend en compte l'idée du caractère "obstinément" subjectif de l'assimilation des offres d'apprentissage, mais qui y ajoute la possibilité d'élaboration de nouvelles structures d'expérience culturelles et sociales » (*Ibid.*, p. 10), est approprié pour révéler la relation entre l'individuel et le social dans l'expérience que les jeunes mères font du temps. Des indices de la biographicité et de sa dimension réflexive sont présents dans les données invoquées liées aux ateliers thématiques, notamment dans les données d'observation.

La deuxième catégorie du temps vécu est révélée par l'analyse des pratiques de l'écrit des jeunes mères dans la réalisation du travail domestique, s'agissant de celles liées aux ateliers thématiques. Comme l'étude source n'était pas dotée de moyens d'objectiver la biographicité des jeunes mères, les données afférentes aux pratiques de l'écrit et au temps vécu dans la vie domestique ne permettent pas de révéler la dimension réflexive qui est inhérente à ce concept et qui permettrait de reconstituer les expériences d'acquisition de ces pratiques et du temps vécu dans ce contexte. Néanmoins, les données fournissent des indices du temps vécu à l'œuvre dans ces pratiques de l'écrit. Le terme temporalité est plutôt retenu, car il permet de mettre en relief ces données et de reconstituer une temporalité à l'œuvre dans les pratiques de l'écrit pour la réalisation du travail domestique et liées aux ateliers th matiques⁷. Ce terme désigne ici les « cadres temporels » (Boutinet, 2004, p. 5) d'organisation de l'existence quotidienne. Il s'agit des cadres du temps vécu, expérimenté et appris individuellement ou collectivement tout au long de la vie et dans toutes ses dimensions (Bourdon et Bélisle, 2005). Bien que l'idée de cadre renvoie à ce qui borne ou limite l'action, le concept de temporalités ne contredit pas la conception du sujet-acteur mise de l'avant précédemment. Pour Boutinet (2004), les temporalités ne sont pas que des cadres temporels imposés aux personnes ou aux collectivités. Il peut aussi s'agir de cadre de temps qu'elles se donnent. La temporalité, comme deuxième catégorie du temps vécu, est présente dans les données suscitées à propos de ce que les jeunes mères font avec l'écrit, notamment à partir des textes qui leur sont donnés dans les ateliers thématiques.

3. Méthodologie

La stratégie méthodologique est l'étude de cas ethnographique (Mercier, 2015). L'enquête de terrain s'est déroulée pendant l'année scolaire 2012-2013 (49 séances de 3h30 en moyenne) auprès d'un groupe de jeunes mères (n=31) dans un CEA francophone en milieu urbain. Il a été jugé important avec la direction du CEA que l'ethnographe soit absent des ateliers touchant des thèmes sensibles, comme les moyens de contraception, les infections transmissibles sexuellement (ITS) et la violence conjugale. Les entretiens informels ou semi-dirigés ont été conduits en évitant de traiter de front de tels thèmes, comme le prévoit le devis éthique, considérant qu'ils pouvaient susciter de la détresse chez les jeunes mères. Mais il est arrivé lors des entretiens que

⁷ Pour une analyse de l'ensemble de ces pratiques et des temporalités domestiques que l'étude source a permis de documenter, voir l'article de Mercier (2016).

des apprenantes abordent volontiers des thèmes sensibles. Des précautions ont alors été prises, soit en leur demandant si elles étaient à l'aise d'en parler ou en leur suggérant de changer de thème ou encore en demeurant attentif aux signes de malaise.

L'enquête de terrain a permis de constituer un large corpus de sources diversifiées de données. Seulement certaines de ces données ont été retenues pour l'analyse. Ces données sont regroupées en deux types : les données invoquées et les données suscitées. Les données invoquées se rapportent aux activités naturelles (Van der Maren, 2003) des acteurs, sans prétendre être complètement dissociables de la dynamique de l'étude. Les données invoquées sont : les observations transcrites dans le journal de terrain (S1-ÉE), les photographies du local du cours d'ISP (S2) et un échantillon par choix raisonné (Pires, 1997) de dix textes d'intégration des apprentissages écrits par des jeunes mères pour ce cours. Ces textes ont été analysés parce que quelques jeunes mères y évoquent les ateliers thématiques (S3). Cet échantillon inclut aussi 26 documents institutionnels remis aux jeunes mères par les organismes non scolaires (S4). Ces documents ont été l'objet d'une attention spécifique parce qu'ils contiennent des informations liées aux pratiques de l'écrit et interpellent les expériences des jeunes mères lors de leur participation aux ateliers thématiques. Ce sont ces organismes qui ont rendu ces documents disponibles pour l'enquête de sorte qu'on n'y trouve pas les traces laissées par les jeunes mères, comme l'observation a permis de le constater.

Les données suscitées s'apparentent à la conversation où la personne interlocutrice partage le contrôle du récit avec la personne qui l'écoute et la questionne (Van der Maren, 2003). Ces données sont les synthèses des entretiens informels transcrits dans le journal de terrain (S1-EI), les verbatims des 13 entretiens semi-dirigés avec les jeunes mères (S5) et ceux des cinq entretiens semi-dirigés avec les personnes intervenantes (S6). Le guide d'entretien semi-dirigé avec les jeunes mères et la partie du guide qui concerne les intervenantes⁸ du cours d'ISP contiennent une question portant spécifiquement sur le cours d'ISP et ses ateliers thématiques.

Ce corpus a été téléchargé dans le logiciel NVivo 10 en vue du travail d'analyse thématique (Bourdon, 2002) délibératoire et inductive (Savoie-Zajc, 2004). Ce travail s'est fait à partir d'une arborescence indexée sur les principales rubriques de l'étude source, tout en demeurant ouverte à l'ajout de rubriques. Une ponction de cette arborescence, dont le matériel est lié aux ateliers thématiques, a été exportée et partiellement modifiée en fonction de l'objectif et des concepts guidant la présente analyse.

L'étude source n'avait pas prévu analyser les contributions des organismes non scolaires dans le contexte enquêté. La présente étude expose des résultats qui s'appuient sur les propos des jeunes mères et des intervenantes lors des ateliers thématiques (S1, ÉE) ou au sujet de ceux-ci (S3, S5), sur ceux de l'enseignante d'ISP et de la conseillère d'orientation (S6) sur ces ateliers, ainsi que sur les documents institutionnels recueillis (S4), sans que l'enquête de terrain ait fourni les occasions de conduire des entretiens avec les personnes intervenantes ou gestionnaires des organismes non scolaires. Ceci constitue une limite importante de l'étude, notamment

⁸ La suite de l'article fait référence aux intervenantes du cours d'ISP. Toutes les personnes qui intervenaient dans ce cours au moment de l'enquête de terrain étaient des femmes.

pour ce qui concerne l'analyse des contributions des organismes non scolaires au niveau médiostructurel. Une autre limite de cette analyse secondaire est qu'elle porte sur des données qui n'ont pas été systématiquement produites sur le thème de l'apprentissage tout au long de la vie dans le contexte des ateliers. Bien que chaque guide d'entretien semi-dirigé contienne une question sur ces ateliers, le caractère semi-directif des entretiens a fait en sorte que cette question n'a pas été abordée avec toutes les interlocutrices, les entretiens ayant pour une bonne part laissé libre cours à leur propos. Les matériaux analysés relativement à ce thème nous semblent toutefois suffisamment riches pour contribuer à l'avancement des connaissances sur les contextes éducatifs destinés à des groupes spécifiques de jeunes adultes, ici les jeunes mères, sur leur apprentissage et leurs pratiques de l'écrit.

Le matériel a été analysé et, au besoin, recodé aux niveaux médiostructurel et microstructurel de l'apprentissage tout au long de la vie et du point de vue des pratiques de l'écrit. Le codage des données pour révéler le temps vécu s'est fait à partir du modèle polychronique (Boutinet, 2004) plutôt qu'à partir du modèle monochronique qui engage une sorte d'irréversibilité du temps. Le modèle temporel polychronique prend différentes formes, comme le rappelle Boutinet : « celle des choses passées présentement remémorées, celle des choses futures présentement anticipées, celle des choses momentanées présentement expérimentées » (*Ibid.*, p. 44). L'attention portée à l'aspect non accompli ou accompli des temps verbaux⁹ dans les données discursives relève d'une « lecture grammaticale des temporalités » (*Ibid.*, p. 38). Cette lecture a permis de repérer des activités en train de se dérouler ou terminées dans le passé, dans le présent ou dans le futur, indépendamment du temps passé, présent ou futur des activités.

La stratégie analytique a permis de reconstituer les contributions d'organismes non scolaires dans le contexte enquêté du retour aux études de jeunes mères dans MPAS. La section qui suit présente ces contributions au cours d'ISP, d'une part, puis à l'apprentissage des jeunes mères et à leurs pratiques de l'écrit, d'autre part.

4. Contribution au cours d'ISP

Dans le contexte enquêté, cinq organismes communautaires et le CLSC sont invités à donner des ateliers thématiques dans le cours d'ISP. Ces ateliers visent à amener les jeunes mères à mieux connaître les ressources du milieu et à apprendre à y recourir dans la vie courante (S4SCOISPCadre). Pour l'enseignante de ce cours et la conseillère d'orientation qui accompagne les jeunes mères au quotidien dans le CEA, il s'agit d'« outiller » ces femmes pour les aider à « faire face à la vie quotidienne » (S6-Isabelle), de les « sensibiliser » (S6-Louise) aux problématiques qu'elles vivent dans différentes sphères de leur vie et ayant des répercussions sur la sphère scolaire et, éventuellement, sur la sphère professionnelle. Cette perspective large de mise en œuvre du cours d'ISP rejoint l'un des buts du programme d'études, soit de rendre les adultes aptes à « traiter

⁹ Le système verbal de la langue française comprend l'aspect non accompli et l'aspect accompli que les temps de verbe simples et les temps de verbe composés opposent respectivement. Ces deux aspects traversent le temps chronologique et évoquent soit une action en train de se dérouler, par exemple : je marche, soit une action terminée, par exemple : j'ai marché (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999; Dubois et Lagane, 1989).

avec compétence des situations relatives à la gestion de ses activités de vie courante » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011, p. 86).

Au cours de l'année, les jeunes mères participent à une dizaine d'ateliers thématiques, incluant une pièce de théâtre réservée aux femmes. Lors de ces ateliers, les thèmes suivants sont traités : les finances personnelles, les compétences parentales, les moyens de contraception et la prévention des ITS, la nutrition et la violence conjugale. Ces thèmes sont traités dans des discussions en groupe, soit la formule pédagogique introduite par les organismes non scolaires dans le cours d'ISP. Les propos de certaines jeunes mères repérés dans leur texte d'intégration des apprentissages peuvent être associés aux contributions des organismes, énoncées sur le registre de l'aide que les jeunes mères disent avoir appréciée relativement à la vie domestique.

Il y a eu aussi des visites, dont une pour nous aider à faire un budget, ce qui m'a vraiment aidée. Ils nous ont donné des conseils et des trucs pour gérer notre argent. On a eu aussi une visite de SOS grossesse et Miel. Elles nous ont parlé comment se protéger pour ne pas tomber enceinte et des maladies qu'on pourrait attraper. Cet atelier était intéressant. On a fait une activité de cuisine, j'aurais bien aimé que ce cours dure plus longtemps. (S3-Patricia)

Comme la nutritionniste, qui nous a donné de multiples façons de manger santé tout en étant délicieux. (S3-Gaëlle)

Ces ateliers suscitent l'intérêt et la participation des jeunes mères, notamment quand ils portent sur les soins de leur enfant ou de soi, ou sur les finances personnelles, thème rejoignant leurs constantes préoccupations.

Les apprenantes qui prennent peu la parole lors des discussions en groupe peuvent tirer avantage de la pause pour parler directement aux intervenantes. Par exemple, elles profitent de ce moment pour poser leurs questions sur les préoccupations qu'elles ont relativement à la vie domestique, par exemple relativement au bain, au repas ou à un déménagement. La pause offre possiblement un contexte sécurisant où les propos échangés conservent leur caractère privé. Par ailleurs, si la plupart des ateliers intéressent les jeunes mères, les données montrent aussi qu'un thème sensible comme la violence conjugale suscite un intérêt mitigé chez ces femmes.

Isabelle parle d'une pièce de théâtre gratuite à laquelle elle voudrait assister avec le groupe mercredi après-midi prochain. Plusieurs apprenantes manifestent de l'intérêt. Quelques-unes demandent si elles peuvent rester dans le cours de mathématiques. Isabelle dit que la pièce porte sur le thème de la violence. L'enthousiasme initial tombe. Alexia dit : « J'suis plus sûre que j'veux y aller. » (S1-V2)

Tous les petits ateliers qu'on a eus : avec euh / tu sais comme la violence, je suis pas restée à l'atelier parce que je tripais pas vraiment, là. (S5-Éliane)

Selon la conseillère d'orientation qui les accompagne, c'est parce qu'elles vivent une telle violence au moment de l'enquête ou parce que les ateliers sur ce thème éveillent

des expériences douloureuses que les jeunes mères hésitent ou renoncent à participer à ces ateliers.

L'écrit est omniprésent dans les documents remis lors de ces ateliers. Ces documents se présentent sous forme de dépliants ou de feuillets. Ils sont produits par les organismes communautaires ou leurs partenaires et présentent leur offre de services. L'écrit est aussi présent dans les documents publicitaires ou les documents de participation. Ils évoquent des scénarios de gestes ou de comportements passés se répercutant dans le présent ou, potentiellement, dans le futur, ou encore invitant à l'action par rapport à l'endettement, à la violence conjugale ou à la gestion de la colère, mais aussi par rapport à l'organisation de la vie quotidienne, par exemple : « Je suis endetté, mais je me soigne! » ; « GÉRER c'est PRÉVOIR! » ; « Ne restez pas isolée » ; « Prévention du syndrome du bébé secoué. Thermomètre de la colère ».

L'écrit fait partie de l'environnement d'apprentissage des ateliers thématiques. À cet égard, l'écrit structure les contenus et le déroulement de ces ateliers, même si, souvent, il demeure peu visible aux yeux des interlocutrices, en filigrane des interactions et du contexte. Bien que les ateliers thématiques permettent la médiatisation des savoirs codifiés promus par les organismes, de surcroît délimités par l'écrit, que ce soit dans les plans de rencontre, les documents de participation ou les documents promotionnels, il arrive fréquemment d'observer les jeunes mères introduire un thème qui colle à une préoccupation qu'elles rencontrent dans la vie domestique et pour lequel elles cherchent une solution. Les discussions en groupe offrent alors l'occasion à l'intervenante de donner un conseil relativement à cette sphère de vie. Toutefois, elles permettent surtout d'exposer les préoccupations des jeunes mères et de se tourner vers le groupe pour la recherche de solutions envisageables. L'intervention ressemble alors surtout à une manière de tenir conseil, de délibérer à propos de leurs manières de faire.

5. Contribution à l'apprentissage

Les organismes non scolaires et l'écrit créent un environnement d'apprentissage propice au renforcement des capacités des jeunes mères à communiquer et d'entrer en relation avec les autres dans le contexte de la formation, ainsi que leur capacité d'agir dans la vie courante. Ces autres sont les intervenantes et, notamment, les pairs qui ont des expériences de vie apparentées et qui sont susceptibles de les comprendre. Les discussions en groupe permettent aux jeunes mères d'introduire des thèmes proches de leurs intérêts, préoccupations ou besoins lors des ateliers et favorisent le partage de leurs expériences, particulièrement par rapport à la vie domestique, de même que la mutualisation des solutions qu'elles connaissent ou ont expérimentées. Les préoccupations et solutions partagées constituent un ensemble de connaissances sur la vie domestique mises en commun dans les discussions en groupe. C'est dans ce corpus de connaissances, à la fois augmenté par les savoirs dominants que les organismes non scolaires médiatisent et par les savoirs que les jeunes mères introduisent dans la formation, que ces femmes semblent puiser pour renforcer leurs capacités d'agir.

L'atelier commence. La personne intervenante du CLSC, Marie-Louise, [...] annonce qu'il sera question « des crises des enfants et de notre propre colère ». [...] Les apprenantes commencent à donner des exemples de crises de leurs enfants. Marie-Louise [...] demande aux apprenantes si elles ont des moyens qu'elles utilisent, par exemple, quand leur enfant frappe quelqu'un. Ariane dit : « Je le tiens. » Marie-Lyne dit qu'elle lui dit : « C'est pas gentil. Tu me fais bobo. » Des apprenantes donnent d'autres exemples de ce qu'elles font. Marie-Louise dit que de « rester le plus calme possible, c'est la meilleure chose à faire ». Elle ajoute que de réagir le moins possible du visage fait en sorte que l'enfant ne sera pas incité à répéter ce geste. Alice demande : « Mais ça fait pas le contraire? Moi, quand j'réagis pas, elle recommence. » Élodie dit : « Je me mets à sa hauteur, pis je lui explique. » Jacynthe écrit au tableau (sous forme de liste) : 1. Réagir le moins possible; 2. Se mettre à sa hauteur, je lui dis que ça fait mal; (au fur et à mesure de la discussion, elle ajoute des éléments à cette liste) 3. (en bas de 24 mois) on fait « doux »; 4. Renforcer, boucler; 5. Amener une solution. [...] Marie-Louise demande si ça va pour les moyens pour gérer les crises des enfants. Amélie répond « plus ou moins » et elle parle de sa fille et de celle de Sandra qui se font garder ensemble. Elle dit que la fille de Sandra (Sandra est absente aujourd'hui) donne des coups à sa fille de huit mois plus jeune. Amélie dit que la fille de Sandra ne veut pas partager les jouets. Plusieurs jeunes mères proposent des moyens pour résoudre ce problème. Gaëlle propose de trouver un jouet ou un jeu auquel les deux enfants peuvent jouer ensemble. Alice donne l'exemple de sa fille et sa cousine qui ont chacune les mêmes jouets. Élodie dit qu'elle peut rester avec les enfants pour jouer avec eux, qu'elle se retrouve parfois avec d'autres mères. « On est une grosse gagne, pis on joue avec eux. » Élodie dit qu'elle aime jouer avec les enfants, « être avec eux autres vraiment ». (S1-V5)

Par les réflexions qu'ils suscitent, les ateliers peuvent aussi aider les apprenantes à colliger individuellement leurs expériences en une biographie. L'écriture et la lecture sur les documents de participation ou autres lors des ateliers ainsi que les interactions dans les discussions en groupe autour de l'écrit jouent un rôle central dans le processus de réflexion des jeunes mères. L'écrit et l'oral sont alors complémentaires dans ces discussions, déclenchent ou soutiennent les réflexions tour à tour. Ils aident à l'évocation des expériences vécues dans la vie courante, à leur formation et à leur mise en relation.

Dans les discussions en groupe, ce sont souvent des bribes de leurs expériences vécues que les jeunes mères révèlent. Pris séparément, ces fragments éclairent peu le processus réflexif des jeunes mères. Cependant, vus dans leur ensemble et dans le contexte des interactions en groupe, on observe que ce sont certains fragments qui semblent déclencher, par l'analogie qu'une jeune mère fait avec son expérience, un processus réflexif dynamique qui s'élabore.

[Lors du même atelier sur les crises et la colère] Élise dit : « Mon gars, il a pas de père, mais il dit papa à mon chum. » Elle dit qu'elle ne sait pas quoi faire. Marie-Louise dit : « La première chose, c'est en as-tu parlé à ton chum? » Élise répond non. Marie-Louise demande aux autres apprenantes du groupe comment elles réagiraient. Stéphanie demande à Élise ce qu'il va arriver si elle change de chum et si son chum est prêt à assumer le rôle de père. Jennifer dit qu'une situation ressemblante lui est arrivée. Sa fille appelait sa grand-mère (la mère du père de sa fille avec lequel elle ne vit plus) maman. Jennifer dit qu'elle n'aimait pas ça d'autant plus que sa fille appelait son autre grand-mère mamie. Jennifer dit qu'elle en a parlé à sa fille et que celle-ci a arrêté. Élise dit qu'elle n'est pas prête que son fils appelle son nouveau chum papa. [...] Elle ajoute que son fils « va comprendre [un jour] que son père est parti. Je ne veux pas que mon fils se sente abandonné. » Marie-Louise dit que c'est très important et suggère à Élise de penser à ce qu'elle va répondre à son fils quand il va lui poser des questions par rapport à son père. Marie-Louise dit : « On ne va jamais laisser sous-entendre que le père a abandonné l'enfant. [On va] préférer dire : "Ton père avait des problèmes. Il est parti." Si d'autres sont dans la même situation qu'Élise, pensez-y d'avance. Faites-vous un scénario. Pensez d'avance à ce que vous allez dire. » Élise dit que le père de son fils ne voulait pas d'enfant, qu'il ne voulait pas s'en occuper, qu'il est parti. Marie-Louise dit : « Ben la vérité, c'est qu'il est parti. » Jennifer dit : « Il est parti. Il est parti. » Marie-Louise ajoute : « C'est pas un mensonge [de dire qu'il est parti]. On fait juste dire c'qui s'est passé. » Elle dit aussi que si cette réponse satisfait l'enfant, il n'est pas nécessaire de lui dire tous les détails, que plus tard l'enfant posera d'autres questions auxquelles le parent pourra répondre. (S1-V5)

Cet extrait du journal de terrain illustre comment le processus réflexif d'une jeune mère se déploie dans le contexte enquêté. Les expériences de colère révélées par les apprenantes semblent éveiller une réflexion latente chez Élise, ou qu'elle a déjà amorcée, à propos de son fils et du père de celui-ci. Élise réfléchit à haute voix au passé, le sien, celui de son fils et celui de l'homme avec qui elle a eu cet enfant. Au moment de l'observation, ce passé rattrape Élise, demeure sans solution définitive pour le présent ni pour le futur.

Ce processus réflexif de l'apprentissage biographique révèle l'une des deux catégories de biographicités repérées selon lesquelles ces femmes forment leurs expériences et les construisent de manière réflexive. La première biographicités est celle des expériences non accomplies, c'est celle des choses qui sont en train de se dérouler dans le passé, le présent ou le futur et qui demeurent en délibération, avec l'éventail des possibilités ouvert à une résolution. Pendant ou à propos des ateliers thématiques, quelques jeunes mères évoquent, comme le fait Élise, une expérience passée ou présentement vécue qui se répercute dans le présent ou jusque dans le futur anticipé. Cette biographicités se révèle notamment dans le propos des apprenantes sur leurs expériences de la vie courante verbalisées lors ou à propos des ateliers thématiques, expériences qui font partie des choses en train de se dérouler dans le présent (comme les routines avec l'enfant) ou le futur imaginé (comme un déménagement).

Par rapport à la routine du soir, Amélie dit qu'il faut qu'elle berce sa fille « pour qu'elle fasse dodo ». Ariane dit qu'elle demande un « 15 minutes de détente obligatoire avant de faire dodo ». Éliane dit qu'elle habite chez son nouveau conjoint et que, pour calmer son fils avant la nuit, elle lui chante des berceuses en lui faisant des caresses dans le dos. (S1-V5)

[...] je les ai gardés à la maison les petits documents pis les petits dépliants c'est parce qu'ils peuvent procurer de l'aide, ils [les personnes intervenantes de l'organisme d'aide en gestion des finances personnelles] peuvent procurer de l'aide, pis moi, si je suis pour emménager dans mon nouveau logement, euh : je me ramasse pas de poêle, pas de frigidaire, pas de laveuse, pas de sècheuse. Fait que je voudrais aller voir la madame [...] Parce qu'elle a dit que c'est un [...], elle l'a dit pis c'était même marqué dans le dépliant là, eux ils appellent ça une espèce de crédit. (S5-Ariane)

Ainsi, les ateliers thématiques donnés par les organismes non scolaires dans le cadre du cours d'ISP contribuent à l'apprentissage des jeunes mères rencontrées en suscitant un processus réflexif qui leur permet d'envisager des solutions aux situations complexes qu'elles rencontrent dans la vie courante et qui demeurent non résolues.

La deuxième catégorie de biographicité, c'est celle des expériences accomplies, celle des choses considérées comme faites, acquises ou déjà arrivées. De jeunes mères parlent d'ateliers sur les compétences parentales ou de cuisine collective qu'elles ont réalisés avant leur participation à MPAS. Certaines évoquent leurs expériences familiales nécessitant la capacité de résolution de problème ou l'accompagnement de leur enfant dans les étapes de son développement : apprentissage de la propreté, des routines, des moyens de gérer sa colère, par exemple.

Jennifer lève la main. Elle dit : « Moi, ça m'est arrivé avec la p'tite d'Alia. Elle [Alia et sa fille] est venue passer une semaine chez nous [Alia a rompu avec son conjoint]. Mon fils avait de la difficulté à partager ses jouets. Je lui disais de les partager. » (S1-V5)

[...] c'est toutes des choses que j'avais déjà acquis avant [avec] tous mes ateliers de la DPJ que j'ai faits [...], mais à date, Isabelle, ce qu'elle a parlé c'est toutes des choses que j'ai déjà vues, que, là, c'est pas à moi que ça peut apporter, mais que moi je pourrais peut-être apporter à d'autres gens par exemple. (S5-Ariane)

Le propos de certaines apprenantes sur les ateliers thématiques rejoint aussi cette biographicité quand elles évoquent ce qu'elles ont réalisé dans ces ateliers : apprentissage de moyens pour manger santé, pour gérer son argent ou pour prévenir la grossesse ou les ITS, ou encore apprentissage de la violence verbale vécue, par exemple. Cette biographicité renvoie, pour certaines jeunes mères, à des capacités perçues comme déjà là. Les ateliers thématiques contribuent ainsi à l'apprentissage des jeunes mères en favorisant, à travers le processus réflexif, la mise en mots de ce que ces femmes jugent avoir fait ou être capables de faire. Ces capacités renvoient possiblement à des compétences génériques associées à l'univers des acquis

personnels et familiaux (Rioux et Bélisle, 2012) sur lesquelles ces femmes peuvent s'appuyer dorénavant.

6. Contribution aux pratiques de l'écrit

Dans le contexte enquêté, les organismes non scolaires contribuent aussi aux pratiques de l'écrit des jeunes mères, notamment aux pratiques de l'écrit dans la réalisation du travail domestique (Mercier, 2016). Ce travail désigne l'ensemble des tâches de soin et des tâches d'entretien qu'une personne fait pour son ménage dans le but de soutenir la vie quotidienne des personnes, incluant elle-même, envers lesquelles elle a une responsabilité (Eichler et Albanese, 2007).

Les données montrent que les jeunes mères activent des pratiques de l'écrit orientées vers les soins de leur enfant ou de soi dans le contexte du cours d'ISP, notamment quand leurs expériences, préoccupations ou besoins sont mobilisés dans les interactions avec l'intervenante de l'organisme non scolaire. Comparativement aux pratiques scolaires documentées dans l'étude source : pratiques de l'écrit pour le travail par modules, pour le choix d'un métier ou pour apprendre à vivre ensemble (Mercier, 2015), celles introduites par les organismes non scolaires dans le cours d'ISP sont les seules, selon les données que l'enquête de terrain a permis de produire, à partir desquelles les jeunes mères transfèrent des textes dans la sphère de la vie domestique.

Isabelle, l'enseignante de ce cours, nomme des apprenantes qui sont venues, plusieurs jours ou semaines après l'un ou l'autre des ateliers thématiques, lui demander un dépliant ou un document distribué ou encore des informations données par les organismes non scolaires. Par exemple, elle parle de deux apprenantes qui sont devenues enceintes pendant l'année scolaire et qui lui ont demandé, l'une « des informations », l'autre « les numéros » de téléphone de l'organisme « SOS grossesse » (S6-Isabelle) et d'autres apprenantes qui lui ont demandé des documents liés à leurs préoccupations au moment où elles surviennent dans la vie domestique, par exemple la nécessité de faire son budget, d'avoir en main des recettes simples ou de recourir à la banque alimentaire la plus près de chez soi. Dans ces situations où les jeunes mères retournent vers l'enseignante, l'activité soutenue par ou autour de l'écrit s'adapte aux expériences vécues par les jeunes mères. L'intervention dépasse le cadre strictement scolaire, va de pair avec celle des organismes non scolaires et amène de jeunes mères à faire appel à l'écrit dans la réalisation du travail domestique.

De plus, ces pratiques de l'écrit et le propos des jeunes mères sur leurs utilisations des documents remis lors des ateliers thématiques révèlent une temporalité de l'avenir anticipé. Cette temporalité est associée au registre de la pensée qui se projette, qui imagine ou vit d'avance l'avenir et sur lequel les jeunes mères organisent une partie de leur existence. On repère dans le propos de certaines qu'elles conservent des textes qui ont trait aux tâches de soin ou d'entretien ou se souviennent de ces textes, notamment ceux donnés dans le cadre des ateliers thématiques. C'est précisément dans le fait de conserver ces textes ou de s'en souvenir qu'une partie du registre de l'avenir anticipé s'exprime. Les jeunes mères semblent en effet conserver ces textes parce qu'ils contiennent des informations jugées utiles dans des situations de la vie domestique qu'elles peuvent rencontrer dans un avenir plus ou moins rapproché, comme une éventuelle grossesse, la maladie d'un enfant, un déménagement, ou se souvenir de ces

textes lorsqu'elles rencontrent ces situations. Le fait que les ateliers thématiques rejoignent les intérêts et les préoccupations des jeunes mères dans la vie domestique n'est pas étranger au transfert des textes qu'elles opèrent dans cette sphère.

7. Discussion et conclusion

L'analyse a montré que, dans le contexte scolaire enquêté, les organismes non scolaires donnant les ateliers thématiques apportent plusieurs contributions, que ce soit au cours d'ISP, à l'apprentissage des jeunes mères ou à leurs pratiques de l'écrit. Le cadre conceptuel retenu a permis d'analyser l'apprentissage tout au long de la vie aux niveaux médiostructurel et microstructurel. Au niveau médiostructurel, les organismes non scolaires demeurent certes les médiateurs d'un savoir dominant, parce qu'institutionnel. Cependant, les données ethnographiques montrent que les contributions de ces organismes résident en bonne partie dans la création d'un environnement d'apprentissage dans lequel les discussions en groupe sont centrales et l'écrit omniprésent. Cette contribution rejoint aussi le niveau microstructurel de l'apprentissage.

La formule ouverte de discussions en groupe contribue à l'apprentissage parce qu'elle permet aux jeunes mères d'introduire des thèmes proches de leurs préoccupations et de mettre en commun leurs connaissances sur les solutions expérimentées ou envisageables. Cette formule pédagogique contribue aussi à l'apprentissage biographique au sens où elle favorise le processus réflexif individuel au sein du groupe.

Bien que ce processus réflexif mériterait d'être mieux décodé à partir d'une étude conçue à cette fin, l'analyse laisse penser que ce processus individuel peut être dynamisé par les discussions en groupe. Ce résultat rejoint celui de l'étude de Dionne (2015) montrant que le groupe dans la formation non formelle visant l'insertion sociale et professionnelle d'adultes en chômage de longue durée peut dynamiser leurs apprentissages.

L'analyse des temporalités à l'œuvre dans les ateliers thématiques montre que ces discussions en groupe permettent aux jeunes mères de verbaliser, d'une part, leurs expériences présentes, passées ou futures, non accomplies, ouvertes à une résolution et, d'autre part leurs expériences accomplies. Cette distinction entre les deux biographicités semble avoir une valeur euristique pour la conduite d'autres études sur les processus réflexifs à l'œuvre dans l'apprentissage biographique. La biographicité des expériences non accomplies serait davantage tournée vers l'apprentissage en cours de réalisation. C'est dans cette biographicité que les jeunes mères proposent et cherchent des solutions à leurs préoccupations présentement expérimentées relativement au passé ou au futur. C'est possiblement dans cette biographicité, du moins peut-on en faire l'hypothèse, qu'elles retournent vers les intervenantes ou l'enseignante et font appel à l'écrit pour résoudre les situations qu'elles rencontrent dans la réalisation du travail domestique. La biographicité des expériences accomplies serait davantage tournée vers l'apprentissage réalisé. C'est dans cette biographicité que les jeunes mères énoncent les expériences qu'elles considèrent comme des faits accomplis.

Quant à l'écrit, même s'il demeure peu visible ou n'est pas toujours objet d'écriture ou de lecture dans les ateliers thématiques, il y est bien présent et son introduction par les

organismes non scolaires constitue une réelle contribution aux pratiques de l'écrit dans ces ateliers, notamment par la structuration de leurs contenus et de leur déroulement. Mais la contribution de ces organismes sur le plan de l'écrit réside aussi dans le fait que ces pratiques se prolongent au-delà de la formation par les textes que les jeunes mères mobilisent dans les tâches de soin ou d'entretien à la maison en même temps que l'écrit devient consubstantiel à la vie domestique.

Les résultats montrent, pour conclure, que les jeunes mères sont bien des sujets-acteurs dans le contexte enquêté. Ces femmes agissent, à travers les discussions en groupe, en interprétant l'univers social qui est le leur, en résistant aux savoirs dominants par l'introduction de thèmes proches de leurs préoccupations, même s'ils divergent de ceux programmés, ainsi qu'en exprimant leur désintérêt par rapport à des thèmes qu'elles ne souhaitent pas aborder, comme celui de la violence conjugale. Les résultats montrent aussi que les jeunes mères rencontrées peuvent tirer avantage des textes remis lors des ateliers thématiques lorsqu'elles y trouvent ou espèrent y trouver des informations liées à leurs préoccupations dans la vie courante.

Bibliographie

Alheit, P. et Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34 (1), 57-83.

Barton, D. et Papen, U. (2010). What is the anthropology of writing? In D. Barton et U. Papen (dir.), *The anthropology of writing : Understanding textually-mediated worlds* (p. 3-32). Londres: Continuum.

Bélisle, R. (2003). *Pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs œuvrant en milieux communautaires auprès de jeunes adultes peu scolarisés*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5819>>.

Bélisle, R. (2004). Éducation non-formelle et contribution à l'alphabétisme. *Ethnologies*, 26(1), 165-183.

Bélisle, R. (2012). Introduction. L'écrit pour garder trace et retracer l'apprentissage extrascolaire des adultes. In R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte* (p. 1-20). Québec: Presses de l'Université Laval.

Bélisle, R. et Bourdon, S. (2006). Variété, diversité et pluralité des pratiques et de l'apprentissage de l'écrit. Introduction. In R. Bélisle et S. Bourdon (dir.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives* (p. 1-27). Québec: Presses de l'Université Laval.

Bélisle, R. et Cardinal-Picard, M. (2012). Importance de l'écrit dans les pratiques éducatives de conseillères et conseillers d'orientation. In R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte* (p. 67-87). Québec: Presses de l'Université Laval.

Bourdon, S. (2002). The integration of qualitative data analysis software in research strategies : Resistances and possibilities. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum : Qualitative Social Research*, [en ligne] 3(2). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.utoronto.ca/~kmacd/IDSC10/Readings/software/QDA.pdf>>.

Bourdon, S. et Bélisle, R. (2005). Temps de rencontre et rencontre de temporalités. L'intervention auprès de jeunes adultes marginalisés comme médiation des temporalités institutionnelles et individuelles. *Lien social et politiques*, (54), 173-184.

Boutinet, J. P. (2004). *Vers une société des agendas. Une mutation des temporalités*. Paris: Presses universitaires de France.

Cardinal-Picard, M. (2010). *Pratiques de l'écrit et rapport à l'écrit des conseillères et conseillers d'orientation au cœur de la relation d'orientation*. Thèse de Doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/952>>.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.

Chartrand, S. G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville: Les publications Graficor.

Conseil du statut de la femme (2004). *Avis. Étudiante et mère : un double défi – Les conditions de vie et les besoins des mères étudiantes*. Québec: Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.csf.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/etudiante-et-mere-un-double-defi-les-conditions-de-vie-et-les-besoins-des-meres-etudiantes.pdf>>.

Desmarais, D. et Lamoureux, È. (2012). L'apprentissage expérientiel des jeunes adultes en processus de réinsertion sociale. In R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte* (p. 91-110). Québec: Presses de l'Université Laval.

Dionne, P. (2015). *Le groupe d'insertion sociale et professionnelle: apprentissages et développement au cœur de l'activité collective de personnes en situation de chômage de longue durée*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/7552>>.

Dubois, J. et Lagane, R. (1989). *La nouvelle grammaire du français*. Paris: Larousse.

Eichler, M. et Albanese, P. (2007). What is household work ? A critique of assumptions underlying empirical studies of housework and an alternative approach. *Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, 32(2), 227-258.

Gouvernement du Québec (2002a). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Plan.pdf>.

Gouvernement du Québec (2002b). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, apprendre tout au long de la vie*. Québec: Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/SR_politique_gouv_education_adultes.pdf>.

Lavoie, N., Levesque, J. Y. et Aubin-Horth, S. (2008). *Le retour en formation chez les adultes peu scolarisés : un faisceau d'obstacles*. *Éducation et sociétés*, 22(2), 161-178.

Lycke, K. L. (2010). Reading and writing teenage motherhood. Changing literacy practices and developing identities. In L. MacGillivray (dir.), *Literacy in times of crisis. Practices and perspectives* (p. 66-82). New York, NY et Londres: Routledge.

Mercier, J.-P. (2015). *Pratiques de l'écrit de jeunes mères de retour en formation dans Ma place au soleil*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://hdl.handle.net/11143/6846>>.

Mercier, J.-P. (2016). Pratiques de l'écrit et temporalités dans le travail domestique de jeunes mères. Éducation et socialisation. *Les Cahiers du CERFEE*, [en ligne] (40), 1-13. Document téléaccessible à l'adresse <<http://edso.revues.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/1540>>.

Mercier, J.-P., Mascarenhas, A. et Ndour, B. B. (2016). *Obstacles à la participation des femmes à la formation structurée, Les enjeux de l'avenir en éducation : quelle peut être la contribution de la recherche sur l'enseignement?* Actes du colloque annuel pour la promotion de la recherche étudiante du CRIFPE (4e édition) (p. 48-52). Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.crifpe.ca/files/caprec.pdf>>.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2011). *Programme d'études. Intégration socioprofessionnelle*. (Version provisoire, janvier 2011). Québec: Gouvernement du Québec.

Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. In J. Poupard, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal: Gaëtan Morin.

Rioux, I. et Bélisle, R. (2012). Présence des autres dans l'écriture de soi d'adultes non diplômés en contexte de reconnaissance des acquis. In R. Bélisle (dir.), *Écrire, lire et apprendre à l'âge adulte* (p. 151-167). Québec: Presses de l'Université Laval.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Solar, C. (2005). Groupes de femmes et politique de formation continue : analyse des mémoires déposés auprès du gouvernement du Québec. In C. Solar (dir.), *Formation continue. Perspectives internationales* (p. 203-226). Paris: L'Harmattan.

Theriault, V. (2015). Literacy mediation as a form of powerful literacies in community-based organisations working with young people in a situation of precarity. *Ethnography and Education*, [en ligne], 1-16. Document téléaccessible à l'adresse <<http://dx.doi.org/10.1080/17457823.2015.1101384>>.

Trottier, C., Gauthier, M. et Turcotte, C. (2007). Insertion professionnelle et rapport au temps de jeunes ayant interrompu leurs études secondaires. *SociologieS*, [en ligne]. Document téléaccessible à l'adresse <<http://sociologies.revues.org/212>>.

Van der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck et Larcier.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage* (Trad. par F. Sève). Paris: La Dispute/SNÉDIT.

Yergeau, É., Bourdon, S., Bélisle, R. et Thériault, V. (2009). *Mise en oeuvre, atteinte des objectifs et premiers effets de la mesure d'accompagnement IDEO 16-17*. Rapport d'évaluation remis au Secrétariat à la jeunesse. Sherbrooke: Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA), Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.erta.ca/component/jresearch/?view=publication&task=show&id=338>>.

Zachry, E. (2005). Getting my education : Teen mothers' experiences in school before and after motherhood. *Teachers College Record*, 107(12), 2566-2598.