

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

L'alphabétisation des adultes présentant des  
incapacités intellectuelles : un schème conceptuel  
pour comprendre et favoriser la réussite

par  
Jacques Duchesne

Département de psychopédagogie et d'andragogie  
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)  
en andragogie

Mars 1999

© Jacques Duchesne, 1999



Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée

L'alphabétisation des adultes présentant  
des incapacités intellectuelles : un schème conceptuel pour  
comprendre et favoriser la réussite

présentée par

Jacques Duchesne

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Thèse acceptée le : .....

## SOMMAIRE

Cette recherche se situe dans une optique théorique visant à contribuer à l'accroissement des connaissances dans le domaine de l'alphabétisation et, plus particulièrement par rapport à la problématique de l'alphabétisation des adultes présentant des incapacités intellectuelles. Notre démarche théorique s'inscrit dans une perspective exploratoire et qualitative, et elle se développe en fonction du cadre éducationnel de référence proposé par Legendre (1983, 1993).

Le but de la recherche est essentiellement de préciser une assise conceptuelle permettant de mieux comprendre la problématique de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles et de fournir un cadre théorique utile pour favoriser la réussite des actions d'alphabétisation concernant ces adultes. Plus spécifiquement, nos objectifs de recherche ont trait à la conception et à l'élaboration d'une proposition de schème conceptuel pour l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. La définition de cette proposition fait appel à la méthodologie de l'anasynthèse en fonction de laquelle nous exposons notre vision synthétique de chacun des réseaux théoriques suivants : celui de l'éducation des adultes, celui de l'alphabétisation et celui recouvrant le phénomène des incapacités intellectuelles. Conséquemment, la mise en relation de l'ensemble des éléments colligés permet la mise au jour de notre représentation du réseau théorique global de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles.

L'utilité de cette recherche tient, sur le plan théorique, à l'éclairage éducationnel sous lequel elle propose de considérer le processus général de l'alphabétisation des adultes. Ainsi, notre proposition suggère d'envisager l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles selon une approche qui met de fait l'accent sur l'interaction personne-environnement au regard de l'apprentissage. Une telle approche s'accorde avec les visées humanistes en éducation des adultes, mais elle les transcende car elle implique une interdépendance continue entre le développement de la personne, le développement de son groupe social et le développement de son milieu. Sur le plan pratique, l'utilité de la recherche relève principalement du fait qu'elle propose un cadre de référence pour guider la planification et la mise en œuvre de projets d'alphabétisation adaptés aux besoins conjugués des apprenants concernés et de la communauté éducative dans laquelle ces derniers évoluent.

Pour la classification du document, nous retenons les mots clés suivants : ADULTE, ALPHABÉTISATION, APPRENTISSAGE, ÉDUCATION, ENSEIGNEMENT, INTÉGRATION, INTELLECTUEL, SOCIAL.

## TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE .....	iii
LISTE DES TABLEAUX .....	xiv
LISTE DES FIGURES .....	xv
REMERCIEMENTS .....	xvii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I	
LE PROBLÈME DE RECHERCHE .....	6
1. L'état de la situation .....	7
1.1 La problématique de l'intégration sociale .....	8
1.1.1 Le principe de normalisation : vers des politiques d'intégration sociale .....	8
1.1.2 Le concept d'intégration sociale au regard du phénomène des incapacités intellectuelles .....	9
1.2 La problématique de l'alphabétisation des adultes .....	11
1.2.1 L'objectif originel : la rescolarisation des Québécois .....	11
1.2.2 L'institutionnalisation de l'alphabétisation .....	11
1.2.3 La scolarisation : une priorité remise en question .....	13
1.2.4 <i>Le Guide de formation sur mesure en alphabétisation :                 véhicule de l'orientation gouvernementale</i> .....	13
1.3 À l'origine du problème de recherche : la rencontre de deux problématiques .....	16
1.4 Au centre du problème de recherche : une alphabétisation sous le signe du paradoxe .....	17

CHAPITRE I (SUIITE)	
1.4.1	L'exclusion des personnes handicapées du système éducatif ... 18
1.4.2	Une prise en compte paradoxale des besoins ..... 22
1.4.3	L'antinomie réussite/système éducatif ..... 27
1.5	Le problème de recherche en résumé ..... 34
2.	Le mandat de recherche ..... 35
2.1	Le but de la recherche ..... 38
2.2	L'utilité de la recherche ..... 39
2.3	Le type de recherche ..... 40
CHAPITRE II	
	LE CADRE THÉORIQUE ..... 42
1.	La notion de cadre théorique ..... 42
2.	Les dimensions du réseau théorique de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles ..... 43
3.	Le choix d'un cadre éducationnel de référence ..... 45
4.	La présentation du cadre éducationnel de référence ..... 48
4.1	Une société éducative : le postulat de base ..... 48
4.2	Le système d'éducation : une réalité globale ..... 50
4.3	La situation pédagogique ..... 54
4.4	Les infrastructures pédagogiques et administratives ..... 58
4.5	Quelques précisions d'ordre conceptuel ..... 60
4.6	Le cadre théorique en résumé ..... 62
CHAPITRE III	
	LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE ..... 63
1.	Les fondements méthodologiques ..... 63
2.	La position méthodologique du chercheur ..... 66

## CHAPITRE III (SUIITE)

2.1	Une méthodologie adaptée à la recherche théorique : le processus d'anasynthèse .....	66
2.2	Les phases de la méthodologie de l'anasynthèse .....	67
2.2.1	L'ensemble : la situation de départ .....	68
2.2.2	L'analyse : première opération du processus .....	70
2.2.3	La synthèse : deuxième opération du processus .....	73
2.2.4	Le prototype : troisième opération du processus .....	74
2.2.5	La simulation : quatrième opération du processus .....	75
2.2.6	Le modèle : aboutissement ultime de l'anasynthèse .....	75

## CHAPITRE IV

	LE RÉSEAU THÉORIQUE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES .....	76
1.	Les concepts inhérents à l'éducation des adultes .....	76
1.1	L'adulte et l'apprenant adulte .....	77
1.2	L'éducation permanente .....	79
1.3	L'éducation des adultes .....	81
1.4	La formation continue .....	82
1.5	La formation de base ou l'éducation de base .....	82
1.6	L'éducation populaire .....	84
1.7	L'andragogie .....	85
2.	Les fondements de l'éducation des adultes .....	87
2.1	Les paradigmes de l'éducation des adultes .....	88
2.1.1	Le paradigme de l'humanisme séculaire .....	88
2.1.2	Le paradigme de la conscientisation politique .....	89
2.1.3	Le paradigme du développement de l'adulte .....	89
2.1.4	Pour un changement de paradigme .....	90
2.2	Les courants de pensée en éducation des adultes .....	93
2.2.1	Le courant humaniste classique .....	94

## CHAPITRE IV (SUIITE)

2.2.2	Le courant progressiste .....	95
2.2.3	Le courant humaniste contemporain .....	99
2.2.4	Le courant béhavioriste .....	103
2.2.5	Le courant radical .....	107
2.2.6	Synthèse des courants de pensée en éducation des adultes .....	110
3.	Des théories sur l'« apprentissage adulte » .....	116
3.1	La théorie andragogique .....	117
3.1.1	Les fondements de la théorie andragogique .....	117
3.1.2	Le modèle andragogique : un modèle de processus .....	121
3.1.3	En conclusion : critiques et évolution du modèle andragogique .....	125
3.2	L'apprentissage autodirigé .....	128
3.2.1	L'apprentissage autodirigé : un processus .....	128
3.2.2	Les caractéristiques de l'apprenant autodirigé .....	129
3.2.3	En conclusion : un idéal de référence .....	130
3.3	Les caractéristiques de l'adulte et l'apprentissage .....	131
3.3.1	Les caractéristiques personnelles .....	132
3.3.2	Les caractéristiques situationnelles .....	133
3.4	Des théories complémentaires .....	134
3.5	Synthèse des théories sur l'« apprentissage adulte » .....	136
4.	Le réseau théorique de l'éducation des adultes en résumé .....	138

## CHAPITRE V

LE RÉSEAU THÉORIQUE DE L'ALPHABÉTISATION .....	144
1. L'alphabétisme et l'alphabétisation : deux concepts interreliés .....	145
1.1 La relativité de la notion d'alphabétisation .....	145
1.2 Une évolution conceptuelle axée sur la fonctionnalité .....	146
1.3 Une notion associée à l'éducation de base des adultes .....	147
2. Des conceptions de l'alphabétisation .....	148

## CHAPITRE V (SUITE)

2.1	Des visions de l'alphabétisation dans le monde .....	149
2.1.1	La taxinomie de Lind et Johnston (1990) .....	149
2.1.2	La taxinomie de Hunter (1987) .....	151
2.1.3	La taxinomie de Giere <i>et al.</i> (1990) .....	151
2.2	Des visions de l'alphabétisation au Québec .....	152
2.2.1	Les principales orientations québécoises en alphabétisation ...	152
2.2.2	L'orientation officielle de l'alphabétisation au Québec .....	154
3.	La notion de « fonctionnalité » en alphabétisation .....	158
3.1	De l'alphabétisation traditionnelle à l'alphabétisation fonctionnelle ...	159
3.2	L'alphabétisation fonctionnelle : un processus éducatif .....	162
3.2.1	Le continuum d'alphabétisation selon Hamadache et Martin ...	163
3.2.2	Le continuum d'alphabétisation selon Hauteccœur et Dugas .....	164
3.3	La fonctionnalité et le continuum de l'alphabétisme .....	165
3.3.1	Le modèle de Powell (1977) .....	168
3.3.2	Le modèle de Thomas (1983) .....	168
3.3.3	Le modèle de Wells (1987) .....	169
3.3.4	Le modèle de Venezky (1990) .....	169
3.3.5	Le modèle de Statistique Canada (1991) .....	170
3.3.6	Le modèle de Pierre (1994) .....	171
3.4	Des conséquences de l'actualisation du concept de fonctionnalité : exigences accrues et rehaussement du seuil d'alphabétisme .....	172
3.4.1	La scolarité comme facteur de détermination d'un seuil d'alphabétisme .....	173
3.4.2	Le rôle des exigences sociales sur l'accroissement du seuil minimal d'alphabétisme .....	174
3.4.3	L'influence de la « demande du marché » dans la détermination des exigences alphabètes .....	175
3.4.4	La résistance à la surenchère des exigences .....	176
3.5	La notion de fonctionnalité : une synthèse .....	179



## CHAPITRE V (SUITE)

4. Des objectifs et des critères de réussite en alphabétisation .....	181
4.1 Le concept de réussite .....	182
4.2 Deux catégories d'objectifs ou de critères de réussite .....	184
4.2.1 Des objectifs et des critères de réussite inhérents aux apprenants .....	185
4.2.2 Des objectifs et des critères de réussite inhérents aux programmes .....	188
4.2.3 Un critère dominant : l'obtention d'un diplôme .....	191
4.3 Synthèse des objectifs et des critères de réussite en alphabétisation ...	193
5. Des facteurs de succès ou d'échec du processus d'alphabétisation .....	194
5.1 Des facteurs de succès des projets d'alphabétisation .....	194
5.1.1 Des facteurs politiques .....	195
5.1.2 Des facteurs techniques .....	195
5.1.3 Des facteurs découlant de principes de base relatifs à la mise en œuvre de l'alphabétisation .....	195
5.2 Des enseignements issus de constats d'échec en alphabétisation ou en éducation de base des adultes .....	197
5.2.1 L'échec des programmes d'alphabétisation et d'éducation de base des adultes .....	198
5.2.2 Le phénomène des abandons en alphabétisation ou en éducation de base des adultes .....	199
5.2.3 Des obstacles à la participation des apprenants adultes .....	203
5.2.4 L'incidence des caractéristiques personnelles de l'apprenant et de l'organisation éducative sur le succès ou l'échec de la formation .....	205
5.3 Synthèse des facteurs de succès ou d'échec en alphabétisation .....	207
6. Synthèse de la présentation du réseau théorique de l'alphabétisation .....	208

## CHAPITRE VI

## LE RÉSEAU THÉORIQUE DU PHÉNOMÈNE DES INCAPACITÉS

INTELLECTUELLES .....	214
1. Des considérations préliminaires .....	215

## CHAPITRE VI (SUITE)

2. Le concept d'incapacité intellectuelle : aperçu général .....	216
2.1 L'évolution de la conception de l'incapacité intellectuelle .....	217
2.2 L'évolution de la terminologie .....	222
3. La définition du phénomène des incapacités intellectuelles : le point de vue de l'American Association on Mental Retardation .....	225
3.1 Structure générale de la définition du « retard mental » .....	227
3.1.1 Les capacités .....	229
3.1.2 Les environnements .....	230
3.1.3 Le fonctionnement .....	231
3.2 Incidences de la définition du « retard mental » de l'AAMR pour les adultes .....	231
3.2.1 Des services en milieu communautaire .....	232
3.2.2 Des services d'aide en fonction des besoins et des capacités des personnes .....	233
3.2.3 Des services de soutien individualisés .....	234
3.3 La contribution de l'AAMR à la compréhension du phénomène des incapacités intellectuelles : une synthèse .....	235
4. La théorisation de Paour : un point de vue intégrateur .....	236
4.1 L'intégration des courants théoriques .....	237
4.1.1 La théorie retard .....	237
4.1.2 Les théories déficitaires .....	239
4.1.3 L'argumentation « intégrative » de Paour .....	247
4.2 <i>Le modèle cognitif et développemental du retard mental :</i> structure et fonctionnement .....	250
4.2.1 La dimension structurale du modèle : les composants structureaux .....	252
4.2.2 La dimension fonctionnelle du modèle : les contrôles cognitifs .....	258
4.2.3 Le sous-fonctionnement cognitif chronique : à la base de l'explication psychologique du phénomène des incapacités intellectuelles .....	264

## CHAPITRE VI (SUITE)

4.2.4	La contribution de Paour à la compréhension du phénomène des incapacités intellectuelles .....	266
4.3	Les caractéristiques associées aux incapacités intellectuelles : une synthèse .....	269
4.3.1	Les caractéristiques cognitives .....	270
4.3.2	Les caractéristiques non cognitives .....	273
4.3.3	Des conséquences pour l'intervention .....	275
4.4	La contribution de Paour à la compréhension du phénomène des incapacités intellectuelles : une synthèse .....	277
5.	La synthèse du réseau théorique du phénomène des incapacités intellectuelles .....	278

## CHAPITRE VII

	UN SCHÈME CONCEPTUEL POUR L'ALPHABÉTISATION DES ADULTES PRÉSENTANT DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES .....	284
1.	Les données axiologiques .....	285
1.1	Les paradigmes .....	285
1.1.1	Le contexte paradigmatique socioculturel actuel .....	285
1.1.2	Les paradigmes éducationnels associés au paradigme industriel .....	287
1.1.3	La vision paradigmatique de la recherche : un contre-paradigme éducationnel .....	288
1.1.4	La conséquence des choix éducationnels : des changements à divers niveaux .....	297
1.2	Les postulats .....	300
1.2.1	En ce qui a trait à l'éducation .....	300
1.2.2	En ce qui a trait à la personne (apprenant) .....	301
1.2.3	En ce qui a trait aux personnes ayant des incapacités intellectuelles .....	301
1.3	Les finalités, buts et objectifs de l'alphabétisation .....	301
1.3.1	Des finalités, buts et objectifs de type rationnel (vision traditionnelle de l'alphabétisation) .....	303

## CHAPITRE VII (SUITE)

1.3.2	Des finalités, buts et objectifs de type humaniste (vision existentielle de l'alphabétisation) .....	305
1.3.3	Des finalités, buts et objectifs de type économique (vision pragmatique de l'alphabétisation) .....	306
1.3.4	Des finalités, buts et objectifs de type politique (vision radicale ou critique de l'alphabétisation) .....	306
1.3.5	Des finalités, buts et objectifs de type social (vision interactionniste de l'alphabétisation) .....	307
1.3.6	Les finalités, buts et objectifs de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles .....	309
2.	Les concepts fondamentaux et leurs relations .....	312
2.1	L'Objet d'apprentissage et d'enseignement : l'alphabétisation .....	312
2.1.1	La notion d'alphabétisme .....	313
2.1.2	La notion d'alphabétisation .....	319
2.2	Le Sujet : l'adulte analphabète ayant des incapacités intellectuelles en situation d'apprentissage .....	327
2.2.1	La nature du Sujet .....	328
2.2.2	Le rôle de l'adulte ayant des incapacités intellectuelles dans le processus d'alphabétisation .....	342
2.3	L'Agent : pour la régulation de la relation d'enseignement et de la relation didactique .....	355
2.3.1	Pour une définition de la notion d'Agent .....	355
2.3.2	La nature de l'Agent d'alphabétisation : ses caractéristiques ....	360
2.3.3	Le rôle de l'Agent d'alphabétisation dans la relation d'enseignement et dans la relation didactique .....	366
2.4	Le Milieu éducationnel : l'infrastructure éducative .....	372
2.4.1	Définition générale du Milieu éducationnel .....	373
2.4.2	Un Milieu favorable à l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles .....	375
3.	Des principes théoriques ou méthodologiques .....	388
3.1	Des principes théoriques pour soutenir la recherche et les pratiques en alphabétisation .....	388

CHAPITRE VII (SUITE)	
3.1.1 Le développement d'une base conceptuelle cohérente et partagée .....	388
3.1.2 Le développement d'une perspective de recherche éducentrique .....	389
3.1.3 Le développement d'interventions centrées sur la relation personne-environnement .....	390
3.2 Les étapes de développement de projets d'alphabétisation : une proposition selon l'optique du schème conceptuel .....	391
CONCLUSION .....	393
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	399
APPENDICE A	
LA COLLECTE DE DONNÉES AUPRÈS D'INFORMATEURS AYANT DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES : ÉLÉMENTS THÉORIQUES CONSIDÉRÉS POUR LA RÉALISATION DE L'ENQUÊTE EN FONCTION DU MANDAT DE RECHERCHE INITIAL .....	xix
APPENDICE B	
LE PROTOCOLE D'ENTREVUE UTILISÉ AVEC LES APPRENANTS POUR LA RÉALISATION DE L'ENQUÊTE EN FONCTION DU MANDAT DE RECHERCHE INITIAL .....	xxvi
APPENDICE C	
LE QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX AGENTS D'ÉDUCATION POUR LA RÉALISATION DE L'ENQUÊTE EN FONCTION DU MANDAT DE RECHERCHE INITIAL .....	xxxiii

## LISTE DES TABLEAUX

4.1	Comparaison des hypothèses et des caractéristiques des modèles de contenu (pédagogie) et de processus (andragogie) selon Knowles (1990).....	122
7.1	Typologie des conceptions de l'alphabétisation .....	304
7.2	Comparaison des caractéristiques de l'apprenant ayant des incapacités intellectuelles et de l'apprenant analphabète avec celles d'un apprenant autonome .....	334

---

## LISTE DES FIGURES

2.1	Modèle systémique d'une société éducative (Legendre, 1993 : 1169) .....	49
2.2	Cycle de l'éducation (Legendre, 1993 : 296) .....	51
2.3	Modèle systémique de la situation pédagogique (Legendre, 1993 : 1168) .....	55
2.4	Modèle global de l'infrastructure éducative (adapté d'après Legendre, 1983 : 299) .....	59
2.5	Modèle global de l'infrastructure pédagogique (Legendre, 1993 : 723) .....	61
3.1	Représentation du processus de l'anasynthèse (Legendre, 1993 : 53) .....	67
3.2	Illustration des différentes phases de la méthodologie de l'anasynthèse .....	69
4.1	Classification des théories et des courants de pensée en éducation (adaptation du modèle de Bertrand, 1992) .....	113
5.1	Hypothèse de continuum de l'alphabétisme .....	167
5.2	Modèle interactionnel de compréhension de la participation en éducation des adultes (Cross, 1990 : 124) .....	204
6.1	Structure générale de la définition du retard mental (AAMR, 1994 : 8) .....	228
6.2	Nature des systèmes de soutien (AAMR, 1994 : 145) .....	234
6.3	Schématisation du modèle cognitif et développemental du retard mental proposée par Paour (1991b : 70) .....	251
7.1	Illustration de l'alphabétisation conçue comme un processus éducatif d'accession de l'adulte à l'alphabétisme .....	320

7.2	Description-synthèse de la nature et du rôle du Sujet .....	329
7.3	Évolution de l'apprenant (enfant ou adulte) au regard de l'autonomie dans l'apprentissage .....	332
7.4	Typologie des styles d'enseignement de Sauvé (1992 : 224) .....	358
7.5	Description-synthèse de la nature et du rôle de l'Agent .....	360
7.6	Schématisation de l'ensemble des éléments concourant à la réussite de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles .....	387



## REMERCIEMENTS

Au terme de cette étape d'une démarche à la fois passionnante et angoissante, je tiens à exprimer ma gratitude à toutes les personnes qui m'ont soutenu, de près ou de loin, à un moment ou à un autre de cette aventure.

Il me faut souligner en premier lieu la contribution exceptionnelle de mon directeur, le professeur Émile Ollivier, qui m'a d'abord fait l'honneur d'accepter de m'accompagner dans mon travail, et qui a toujours su, grâce à sa grande maîtrise de l'acte pédagogique, susciter l'intérêt, questionner, encourager et inspirer ma démarche de la façon la plus opportune qui soit. Avec lui, la réussite devient inéluctable : quelle belle fatalité!

Je désire aussi remercier chaleureusement Sylvie Rocque et Jacques Langevin, du *Groupe défi-apprentissage*, pour leur générosité à partager réflexions et analyses à la suite de la lecture de certains de mes textes préliminaires. Je leur dois beaucoup par rapport au développement de la vision éducationnelle qui m'habite aujourd'hui et qui continuera de s'affiner dans les années à venir. Je souhaite simplement que ma thèse puisse témoigner quelque peu de ce souci pour l'apprentissage, pour la rigueur scientifique et pour la recherche « en éducation » et surtout « pour l'éducation » qu'ils m'ont inspiré.

Je n'oublie pas tous les collaborateurs et tous les adultes ayant des incapacités intellectuelles qui m'ont reçu avec enthousiasme dans leurs milieux d'alphabétisation et qui ont participé à l'enquête que j'ai réalisée en 1994 dans le cadre du mandat de recherche délimité initialement. Même si, par la suite, ce mandat de recherche a dû être modifié, je suis persuadé que la richesse des données recueillies sera certainement réinvestie dans un nouveau mandat de recherche.

Par ailleurs, je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à ma collègue et amie Astrid Berrier, professeure à l'Université du Québec à Montréal, qui m'a lu et relu, questionné et conseillé, bref qui m'a énormément aidé à peaufiner mon travail tant sur le fond que sur la forme. Je l'en remercie affectueusement.

Pour finir, je ne saurais trouver les mots pour remercier adéquatement ma principale collaboratrice et compagne de vie, Carole Rouette. Formant vraiment équipe de recherche avec moi depuis 1993, il ne fait aucun doute dans mon esprit que, sans son assistance patiente et son amour, rien n'eut été possible. Le mérite pour cette thèse lui revient donc tout autant qu'à moi. Et pour nous deux, mûris par cette expérience, l'ère de l'après-thèse s'ouvre maintenant tout grand sur de nouveaux projets et de nouveaux apprentissages.

*À Rolande, Claude, Michel  
et à tous les autres adultes ayant des  
incapacités intellectuelles,  
qui ont inspiré notre démarche tout  
au long de ces années.*

## INTRODUCTION

Dans la société québécoise, l'intégration sociale est un droit officiellement reconnu aux adultes ayant des incapacités intellectuelles, comme à toutes les personnes handicapées, depuis plus de vingt ans. Cependant, l'exercice de ce droit pose des problèmes dans la réalité de tous les jours pour de multiples raisons. Parmi ces raisons, on note principalement l'exclusion séculaire de ces personnes de toute participation réelle à la vie de la société et les préjugés persistants qui découlent d'une telle exclusion, notamment quant à leur possibilité d'apprendre. Pourtant, de nombreux chercheurs ont montré qu'environ neuf personnes sur dix présentant de telles incapacités avaient potentiellement les aptitudes nécessaires afin de parvenir à s'approprier les savoirs utiles à une participation sociale pleine et entière.

Malheureusement, dans beaucoup de cas, en particulier chez les adultes ayant des incapacités intellectuelles, les nombreuses expériences d'inadaptation sociale et le manque d'expérience des « processus d'apprentissage », qui caractérisent leur situation de vie, paraissent souvent empêcher une intégration sociale réelle et satisfaisante. Sur ce plan, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec postulait en 1990, *Année internationale de l'alphabétisation*, l'existence d'un rapport obligé entre l'intégration sociale ( au sens de la participation à l'ensemble des activités ordinaires de la société) et l'alphabétisation. Quatre ans plus tôt, la Direction générale de l'éducation des adultes (1986) avait affirmé, dans le même sens, que l'alphabétisation s'avérait « un moyen puissant de favoriser l'intégration sociale » des adultes présentant des incapacités intellectuelles chez qui le taux d'analphabétisme frôle les cent pour cent.

Cependant, malgré ces énoncés de principe, on a peu fait pour favoriser l'accès de ces adultes au monde de l'alphabétisme. De plus, la recherche sur l'alphabétisation de ces personnes s'avère à toutes fins utiles inexistante, et les écrits situant l'alphabétisation dans une perspective éducationnelle paraissent tout aussi rares. On a généralement

tendance à aborder cette question selon une optique sociologique ou psychologique, et en fonction de thématiques qui portent davantage sur l'échec de l'alphabétisation plutôt que sur sa réussite, tel le phénomène des abandons par exemple. Beaucoup d'études ont trait aussi à l'évaluation de l'analphabétisme et à l'identification des facteurs empêchant son éradication.

Le but de ce travail est de proposer un schème conceptuel qui puisse non seulement contribuer à la meilleure compréhension possible de la problématique de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, mais qui puisse aussi conduire à la mise au jour de l'ensemble des composantes d'une alphabétisation réussie.

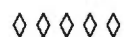
Dans le contexte actuel, on peut s'interroger sur la pertinence et le réalisme d'une telle entreprise : si peu a été fait et il y a tellement à faire. Mais depuis que nous avons commencé à nous intéresser à l'alphabétisation par rapport à l'intégration sociale des adultes ayant des incapacités intellectuelles, au début des années quatre-vingt-dix, nous n'avons cessé de penser qu'il était vain de promouvoir cette intégration dans une société alphabète comme le Québec, sans mettre en œuvre tous les moyens pour permettre aux adultes concernés d'accéder de façon optimale au monde de l'alphabétisme.

Évidemment, dans un domaine où la connaissance s'avère embryonnaire, où l'antinomie paraît régner en maître, où les apprenants concernés évoluent dans une mer de préjugés en ce qui a trait à leur possibilité d'apprendre, et dans une société où ces personnes sont souvent laissées pour compte sur le plan éducatif, en particulier par l'État, on peut effectivement douter de l'entreprise.

Malgré tout, compte tenu de l'effort de recherche consenti, nous pensons que notre démarche pourra certainement contribuer au développement de la connaissance dans le domaine à l'étude, ne serait-ce qu'en éclaircissant quelque peu les réseaux notionnels ou théoriques qui lui sont afférents. Par ailleurs, nous croyons posséder trois atouts, en particulier, qui fondent notre espoir pour un aboutissement plus consistant. Le premier correspond au développement des connaissances entourant le phénomène des incapacités intellectuelles durant la dernière décennie. En effet, compte tenu de ce

développement, il apparaît maintenant possible, plus que jamais, de rendre compte adéquatement de ce phénomène tout à la fois sur le plan sociologique, sur le plan psychologique et sur le plan éducationnel. Le deuxième concerne l'évolution des mentalités que le Québec a connue depuis une vingtaine d'années quant à l'acceptation des différences et par rapport à l'intégration sociale des personnes handicapées. Sur ce plan, même si beaucoup reste à faire, des progrès réels ont été accomplis. En effet, fort d'une expérience de plus de trente ans dans ce domaine, nous pouvons affirmer que la présente recherche n'aurait pu être réalisée au début des années quatre-vingt. Le troisième atout tient au fait que notre démarche s'appuie sur un cadre éducationnel de référence (Legendre, 1983, 1993) reconnu pour sa pertinence dans le domaine de l'éducation. Ce cadre de référence permettra de rendre compte adéquatement de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles selon une perspective inédite dans le domaine de l'alphabétisation. Dans le même ordre d'idées, la méthodologie de l'anasynthèse, qui fonde elle-même l'élaboration du cadre éducationnel de référence choisi, aidera certainement à systématiser la démarche de recherche, à fournir une représentation organisée et cohérente de données qui, plus souvent qu'autrement, se révèlent dans un ensemble pêle-mêle et plutôt confus.

Ainsi que l'indique le titre, le but ultime de notre thèse se concrétise dans la formulation d'une proposition de schème conceptuel « pour comprendre et favoriser la réussite de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles ». En choisissant ce titre, nous avons voulu affirmer notre volonté d'établir une base cohérente sur laquelle on pourrait, dans une optique résolument axée sur la réussite, construire et mettre en œuvre des projets d'alphabétisation adaptés à la fois aux besoins des adultes concernés et à ceux de la communauté éducative dans laquelle ils vivent. Ce faisant, nous conservons l'espoir de contribuer à rendre possible une véritable participation des adultes ayant des incapacités intellectuelles à la vie et au développement de notre société.



Le plan de cette thèse comporte sept chapitres. Le premier présente le problème de recherche en dressant un état de la situation concernant la problématique de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. On peut voir comment cette dernière trouve son origine par rapport à l'imbrication de deux autres problématiques, celle de l'intégration sociale des personnes handicapées et celle de l'alphabétisation des adultes. C'est aussi dans ce chapitre que nous précisons le mandat de recherche et que nous en justifions la pertinence et l'utilité.

Le chapitre II présente le cadre théorique de notre recherche. Après avoir défini la notion de cadre théorique, nous identifions les dimensions de notre vision du réseau théorique global de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. Puis, nous présentons le modèle éducationnel de référence qui sous-tend la formulation de notre proposition de schème conceptuel, et nous explicitons ce choix.

Le chapitre III précise le cadre méthodologique de notre approche théorique de recherche. D'abord, nous y faisons part des fondements et des principes servant d'assise à notre position méthodologique. Puis nous présentons la méthodologie de l'analyse utilisée pour l'établissement de notre réseau théorique global qui définit le domaine d'étude qui nous concerne, à savoir celui de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles.

Les chapitres IV, V et VI délimitent respectivement notre vision des trois réseaux théoriques qui forment le réseau théorique global de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. Dans le chapitre IV, consacré au réseau théorique de l'éducation des adultes, nous définissons les concepts inhérents à ce domaine d'étude, nous précisons les fondements de ce dernier, et nous traitons de théories sur l'apprentissage pour en dégager des données utiles pour étayer notre proposition de schème conceptuel. Dans le chapitre V, définissant le réseau théorique de l'alphabétisation, nous commençons par distinguer les concepts d'alphabétisation et d'alphabétisme, nous considérons un ensemble de conceptions de l'alphabétisation tant au Québec que dans le monde, nous étudions l'influence du concept de « fonctionnalité » sur l'évolution de l'alphabétisation, et pour finir, nous examinons les objectifs et les critères de réussite déjà identifiés en alphabétisation ainsi que les différents facteurs

recensés susceptibles d'entraver ou de favoriser la réalisation du processus d'alphabétisation. Dans le chapitre VI, qui présente le réseau théorique du phénomène des incapacités intellectuelles, nous traitons des principales conceptions sous-jacentes à la description et à l'explication du phénomène. Puis nous examinons certaines recherches pour leur contribution au développement des pratiques éducatives auprès des personnes ayant des incapacités intellectuelles.

Enfin, le chapitre VII constitue l'aboutissement de notre recherche théorique et correspond à notre proposition de schème conceptuel pour l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. Cette proposition découle de l'analyse et de la synthèse des trois réseaux théoriques mentionnés ci-dessus, ainsi que de l'analyse et de la synthèse des relations entre ces trois réseaux au regard du cadre éducationnel de référence utilisé. Notre proposition vise à fournir un éclairage adéquat pour mieux comprendre le processus complexe de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles et pour guider la planification d'interventions éducatives appropriées dans ce domaine.

## CHAPITRE I

### LE PROBLÈME DE RECHERCHE

*L'analphabétisme chez les personnes handicapées, une situation alarmante*  
(Office des personnes handicapées du Québec, 1999).

La société québécoise reconnaît aux personnes ayant des incapacités intellectuelles, tout comme à l'ensemble des personnes handicapées, le droit à une véritable participation sociale. Des textes de loi et une politique d'intégration sociale confirment ce droit. Toutefois, pour exercer ce dernier dans la vie de tous les jours, les adultes ayant des incapacités intellectuelles, qui ont surtout vécu en marge de la société, sont souvent confrontés à des obstacles, tel l'analphabétisme,<sup>1</sup> pour lesquels ils ne sont pas préparés.

Selon Duchesne (1993), l'analphabétisme caractérise la quasi-totalité des adultes ayant des incapacités intellectuelles et semble constituer l'un des principaux empêchements à leur intégration sociale, si l'on prend en compte l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (1990), en vertu duquel l'alphabétisation s'avère essentielle à une réelle participation sociale.

Néanmoins, considérant le fait que la plupart des personnes ayant des incapacités intellectuelles possèdent théoriquement la capacité d'accéder au monde de l'alphabétisme, la question qui se pose est la suivante. Comment assurer la réussite de ce cheminement vers l'alphabétisme et, en conséquence, la participation optimale de ces personnes à la vie de la société? Telle est la question qui sous-tend la présente recherche.

---

<sup>1</sup> En s'appuyant sur des données statistiques (Statistique Canada, 1991) qui ne rendent pas vraiment compte, comme nous le verrons plus loin, de l'ampleur du problème chez les adultes ayant des incapacités intellectuelles, l'Office des personnes handicapées (1999) estime que l'analphabétisme touche plus du tiers des adultes handicapés au Québec. On considère l'analphabétisme comme un facteur qui réduit l'accès aux services, à l'emploi et à la sécurité économique, en plus de diminuer la capacité des personnes de participer activement et efficacement à leurs soins de santé.



Ce chapitre sur la question de recherche est amorcé par une description succincte de la problématique de l'intégration sociale des personnes handicapées et de celle de l'alphabétisation des adultes. Par la suite, la mise en relation de ces deux problématiques conduit à constater comment elles s'imbriquent pour en former une nouvelle, à la base de cette recherche, celle de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. Cette problématique est elle-même présentée en fonction de trois éléments constitutifs essentiels qui permettent de mieux la cerner : l'exclusion traditionnelle des personnes handicapées du système éducatif, la considération paradoxale des besoins d'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, les rapports antinomiques entre la réussite scolaire et le système éducatif. Le chapitre se termine par la présentation du mandat de recherche dont rend compte la présente thèse. Ce mandat est défini par la présentation de l'objectif principal de notre étude, par la délimitation de son utilité et par la spécification du type de recherche approprié.

## 1. L'ÉTAT DE LA SITUATION

Les adultes ayant des incapacités intellectuelles ont connu au cours des dernières années des changements majeurs dans leur situation de vie. Autrefois laissés pour compte, légalement « interdits », sans statut de citoyen et vivant dans une totale dépendance, ils se voient maintenant « reconnus officiellement » comme des personnes à part entière, détenant en principe les mêmes droits que tous les autres citoyens.

Il s'agit là d'un changement d'autant plus fondamental qu'il résulte d'un engagement de l'État, actualisé à l'intérieur de lois et de politiques spécifiques. Citons particulièrement la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées* promulguée en 1978 et la politique du ministère de la Santé et des Services sociaux, *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle : un impératif humain et social* adoptée en 1988. Diverses lois ainsi que le *Code civil* ont aussi été modifiés en tenant compte de cette nouvelle réalité.

Ces choix en faveur de la désinstitutionnalisation et de l'intégration sociale des personnes ayant des incapacités intellectuelles sont venus poser le défi nouveau de l'éducation des adultes concernés qui, pour la plupart, n'ont pas eu accès comme les autres citoyens au système d'éducation et ont souvent vécu de longues périodes,

parfois toute leur vie, à l'écart de la société. Ceci pourrait expliquer, du moins en partie, l'analphabétisme massif que l'on observe au sein de cette population.

Ainsi, à partir du moment où l'on a choisi de promouvoir leur intégration sociale, ces personnes se sont retrouvées associées, en raison de leur analphabétisme et de leur manque d'éducation de base, à une autre problématique, celle de l'alphabétisation. Ces adultes sont aujourd'hui directement concernés à la fois par la problématique de l'intégration sociale et par celle de l'alphabétisation, toutes les deux examinées ci-après.

## **1.1 La problématique de l'intégration sociale**

Dans la société québécoise, l'évolution de la problématique d'intégration sociale des personnes handicapées paraît associée, notamment, aux actions des groupes de promotion et de défense des droits de ces personnes. Par ailleurs, les recherches menées d'abord dans les pays scandinaves au cours des années soixante et en Amérique du Nord à partir du début des années soixante-dix, sur le « principe de normalisation » ont favorisé l'émergence de politiques québécoises en matière d'intégration sociale des personnes handicapées et, plus spécifiquement, en ce qui a trait à l'intégration sociale des personnes ayant des incapacités intellectuelles.

### **1.1.1 Le principe de normalisation : vers des politiques d'intégration sociale**

Cette théorie de la normalisation a été proposée comme une alternative aux « conditions de vie inhumaines » des personnes ayant des incapacités intellectuelles. En 1972, Wolfensberger, promoteur de cette théorie et de son développement, définit d'abord la normalisation comme "l'utilisation de moyens culturels aussi valorisés que possible afin de développer et maintenir chez l'enfant ou l'adulte présentant une déficience intellectuelle, les comportements et les caractéristiques se rapprochant le plus possible des normes culturelles usuelles" (Association des centres d'accueil du Québec, 1987 : 150).

En 1983, Wolfensberger affine sa définition en insistant sur le concept de « valorisation du rôle social ». La normalisation renvoie alors à "l'utilisation de moyens culturellement normatifs et même, idéalement, culturellement valorisés, pour

permettre à des personnes socialement défavorisées d'atteindre et de maintenir un statut social et un rôle social valorisés" (*Ibid.* : 151). Il est à noter que dès l'année suivante, l'auteur proposera de remplacer le terme normalisation par celui de « valorisation du rôle social ».

Les principes sous-jacents à la théorie de la normalisation ont grandement influé sur l'élaboration et la mise en œuvre des politiques gouvernementales concernant les personnes handicapées, à commencer par la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées* de 1978, créant l'*Office des personnes handicapées du Québec* (OPHQ) et affirmant une volonté politique de favoriser l'intégration des personnes handicapées dans toutes les activités considérées comme normales dans la société.

Dans le même ordre d'idées, les travaux entrepris par l'OPHQ en rapport avec l'*Année internationale des personnes handicapées* en 1981, déboucheront sur la publication, trois ans plus tard, de la *Proposition de politique d'ensemble de prévention de la déficience et d'intégration sociale des personnes handicapées*. En même temps le gouvernement québécois adopte cette proposition de politique comme plan d'action à promouvoir dans l'ensemble de la société. Conséquemment, la réflexion et la recherche entourant la mise en œuvre de ce plan d'action conduiront à l'élaboration et à l'adoption, en 1988, d'une politique spécifique concernant l'intégration sociale des personnes ayant des incapacités intellectuelles, intitulée *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle : un impératif humain et social*.

### 1.1.2 Le concept d'intégration sociale au regard du phénomène des incapacités intellectuelles

Sur le plan conceptuel, la politique relative à l'intégration sociale des personnes présentant des incapacités intellectuelles reprend à son compte la notion de valorisation des rôles sociaux de Wolfensberger (1984) en distinguant ses deux volets, c'est-à-dire le développement des capacités et des habiletés personnelles, d'une part, et l'amélioration de l'image sociale de la personne, d'autre part. De façon complémentaire, la politique considère le concept d'intégration sociale comme un corollaire de la valorisation des rôles sociaux et en donne la définition suivante : "l'intégration sociale signifie que la personne handicapée a des activités, des rôles, des possibilités, des

milieux, etc. qui sont semblables à ce qui existe et est reconnu aux personnes non handicapées" (Ministère de la Santé et des Services Sociaux, 1988a : 15).

Dans une étude réalisée pour le compte du même ministère, Dumont et Bouchard (1993) cherchent à préciser cette définition en insistant sur l'importance de mettre l'accent sur l'état d'intégration effective de la personne, plutôt que sur la valeur intégrative des différentes situations dans lesquelles elle se trouve, afin de mieux saisir la portée de la définition. Ainsi, l'intégration sociale d'un individu renvoie selon cette perspective à un état "témoignant de l'exercice plus ou moins autonome d'activités librement choisies qui le mettent en présence interactive avec d'autres personnes de la communauté (déficientes ou non déficientes) dans des contextes non spécialisés, fréquentés par des personnes non déficientes" (Bouchard et Dumont, 1995 : 240).

Plus fondamentalement encore, la politique d'intégration sociale du gouvernement du Québec s'appuie sur le respect des droits de la personne et, sur cette base, énonce six principes directeurs : la présomption de compétence de la personne; la promotion de l'autonomie de la personne; l'implication de la personne, de ses parents ou de son représentant; la promotion de la responsabilité parentale; l'implication de la communauté; l'implication de l'État.

Faisant de la désinstitutionnalisation son objectif premier, cette politique propose la « transformation des services et des ressources institutionnels en un réseau de services intégrés à la communauté ». De plus, parmi l'ensemble des propositions d'action formulées, mentionnons celle de favoriser l'accès aux services généraux, notamment aux services éducatifs destinés à l'ensemble de la population, de même que celle qui vise à accroître la participation de la communauté à la démarche d'intégration sociale de ces personnes.

En définitive, on peut constater aujourd'hui que les personnes ayant des incapacités intellectuelles ont acquis la reconnaissance qu'elles n'avaient jamais eue auparavant. Cependant, si cette reconnaissance de principe paraît constituer un développement éminemment positif, les problèmes demeurent nombreux quant à son actualisation dans la vie quotidienne des personnes concernées. De plus, la compréhension de cette nouvelle réalité paraît des plus limitées, en particulier en ce qui a trait aux besoins éducatifs des enfants et encore plus des adultes ayant des incapacités intellectuelles.

## 1.2 La problématique de l'alphabétisation des adultes

Au Québec, le développement de l'alphabétisation paraît fortement relié au mouvement datant des années soixante en faveur d'une scolarisation accrue des Québécois. On prend alors conscience de l'état de sous-scolarisation chronique de la population et de l'existence bien concrète du phénomène de l'analphabétisme.

### 1.2.1 L'objectif originel : la rescolarisation des Québécois

Selon le *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, communément appelé « Rapport Parent » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963-1966), pour contrer la sous-scolarisation marquée des Québécois, il fallait rapidement, c'est-à-dire avant les années soixante-dix, faire accéder le plus grand nombre au diplôme d'études secondaires. Dans les commissions scolaires, on a donc mis l'accent sur l'établissement de mesures universelles de rescolarisation. Parallèlement, l'alphabétisation proprement dite s'est surtout développée à l'intérieur du réseau des organismes d'éducation populaire.

Il faudra attendre le début des années quatre-vingt pour que le milieu scolaire commence à s'engager plus activement dans le domaine de l'alphabétisation, sous l'impulsion de l'*Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible : l'école s'adapte à son milieu* (Ministère de l'Éducation, 1980). Cet énoncé de politique annonce une « offensive systématique de l'alphabétisation » dans les secteurs les plus défavorisés. Selon Hauteœur (1990), ce texte ministériel marque un changement de cap important, parce que pour la première fois, l'alphabétisation est distinguée des programmes de rescolarisation, de rattrapage scolaire et de formation professionnelle. En 1982, le rapport de la *Commission d'étude sur la formation des adultes* (Commission Jean), s'inscrit en continuité avec cette orientation politique en accordant une place fondamentale à la « formation de base ». Cette dernière se distingue de la formation générale, et l'alphabétisation en constitue une partie intégrante.

### 1.2.2 L'institutionnalisation de l'alphabétisation

La décennie des années quatre-vingt, que l'on peut qualifier de période bipolaire du développement de l'alphabétisation compte tenu de l'implication concomitante des

milieux d'éducation populaire et des commissions scolaires, a vu l'émergence d'une multiplicité de perceptions du phénomène de l'analphabétisme, des conceptions de l'alphabétisation et des approches à privilégier, opposant plus souvent qu'autrement les deux milieux concernés.

Cette période paraît se démarquer principalement par une institutionnalisation croissante des actions d'alphabétisation qui seront de plus en plus axées sur la scolarisation et de plus en plus réalisées en milieu scolaire. En effet, le réseau des commissions scolaires, bénéficiant d'une contribution financière nettement supérieure de la part de l'État en plus de pouvoir compter sur une structure organisationnelle bien établie, a peu à peu monopolisé le champ de l'alphabétisation, entraînant à court terme la marginalisation, voire l'assimilation des groupes populaires d'alphabétisation dans le réseau scolaire institutionnel.

C'est dans la foulée de ce courant d'institutionnalisation de l'alphabétisation que le texte gouvernemental intitulé *Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes* (Ministère de l'Éducation, 1984) va à toutes fins utiles rendre caduques les principales recommandations de la Commission Jean. Fondamentalement, cet énoncé remplace la formation de base, élément central et prioritaire de l'éducation des adultes, par une nouvelle priorité, celle de la formation qualifiante. Cette dernière, qui souscrit au principe de l'harmonisation de la formation générale des jeunes et de la formation des adultes,<sup>2</sup> doit prioritairement viser à favoriser un plus grand accès à l'obtention d'un diplôme d'études.

Selon Hauteœur (1990), l'allocation du ministre Ryan, *L'alphabétisation, facteur de développement* (Association canadienne d'éducation de langue française, 1989), est venue sceller la spécification des orientations québécoises en matière d'alphabétisation : "La scolarisation objective doit caractériser les programmes d'alphabétisation financés à l'aide des deniers publics. [...] La formation de base est donnée dans un but précis, celui d'amener l'adulte à se qualifier par l'acquisition d'une formation de niveau secondaire" (Association canadienne d'éducation de langue française, 1989 : 6 et 9).

---

<sup>2</sup> Le principe visant l'harmonisation de la formation des jeunes et des adultes, plutôt que leur distinction selon l'optique de la Commission Jean, est consacré par la *Loi sur l'instruction publique* (Loi 107) de 1989.

Cette déclaration du ministre Ryan amène Hauteœur (1990) à affirmer que la pensée politique québécoise concernant l'alphabétisation est entièrement dominée par l'unique souci de la scolarisation, marquant ainsi un retour à la case départ, un quart de siècle plus tôt, puisque les orientations actuelles coïncident presque parfaitement avec celles du texte de fondation de l'éducation permanente, le Rapport Parent.

### 1.2.3 La scolarisation : une priorité remise en question

Toutefois, l'*Année internationale de l'alphabétisation*, en 1990, est l'occasion d'une nouvelle réflexion débouchant, entre autres, sur un avis du Conseil supérieur de l'éducation (1990) quant à la nécessité pour le Québec d'établir une politique d'ensemble concernant l'alphabétisation et l'éducation de base en vue d'enrayer ou de réduire le phénomène croissant de l'analphabétisme. À l'instar de la Commission Jean et à l'encontre de la déclaration ministérielle précitée, le Conseil propose que l'on envisage la problématique de l'analphabétisme et de l'alphabétisation selon une perspective d'ensemble plutôt que sous l'angle réducteur de la sous-scolarisation. Selon le Conseil, la solution au problème de l'analphabétisme se retrouve davantage dans l'engagement par rapport à l'éducation de base que dans le développement de mesures de scolarisation ou de rescolarisation.

Dans le même ordre d'idées, la Table des responsables des services d'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec [TRÉAQ] (1990) dénonce cette priorité accordée par le gouvernement à l'orientation scolarisante. Selon l'organisme, cela a pour effet direct de limiter pour certains adultes, en particulier ceux qui n'aspirent pas à une formation qualifiante (diplôme) ou qui en sont jugés incapables, l'exercice du droit à des services d'alphabétisation, tel que leur reconnaît la *Loi sur l'instruction publique* de 1989.

### 1.2.4 Le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation* : véhicule de l'orientation gouvernementale

Le parti pris en faveur de la scolarisation et de la formation qualifiante, qui caractérise l'évolution de la pensée gouvernementale en matière d'alphabétisation, transparaît clairement dans les trois versions du *Guide de formation sur mesure en alphabétisation* : document officiel du ministère de l'Éducation en la matière.

Même si la première version intitulée *Guide d'intervention sur mesure en formation de base* (Direction générale de l'éducation des adultes, 1988) énonce, contrairement à la seconde, une série de principes directeurs de nature andragogique, sous-tendant les orientations générales et le cadre d'intervention, on y dénote déjà une nette prééminence de l'orientation scolarisante. En effet, si on insiste sur le principe de relier la formation aux besoins des adultes et à leurs situations de vie, le contenu du guide renvoie essentiellement à l'apprentissage des matières scolaires de base, le français et l'arithmétique.

Dans la deuxième version, le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation* (Direction générale de l'éducation des adultes, 1989), l'alphabétisation se retrouve réduite au rang de formation scolaire de base, préalable à toute formation ultérieure débouchant ultimement sur des études de niveau présecondaire ou secondaire. L'insistance sur l'apprentissage du français et de l'arithmétique est encore plus manifeste, alors que le concept large et englobant de formation de base, présent dans la première version, se retrouve complètement évacué, tout comme l'information sur l'alphabétisation et l'analphabétisme, les orientations et politiques gouvernementales, les fondements philosophiques et les assises théoriques de l'intervention en alphabétisation.

Par ailleurs, le ministère de l'Éducation a édité une troisième version du *Guide de formation sur mesure en alphabétisation* (Direction de la formation générale des adultes,<sup>3</sup> 1996), d'abord pour l'adapter aux dispositions réglementaires du *Régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale* (Gouvernement du Québec, 1994).<sup>4</sup> Néanmoins, comme le soulignent les concepteurs, les changements apportés au guide ne regardent en rien les orientations de la formation en alphabétisation. Comme dans les éditions précédentes, on insiste pour situer la formation dans une perspective andragogique et métacognitive au regard des compétences à développer chez l'adulte afin qu'il puisse résoudre les problèmes auxquels il est confronté.

---

<sup>3</sup> Nouvelle appellation de la Direction générale de l'éducation des adultes.

<sup>4</sup> Le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation* est désormais le programme officiel du ministère de l'Éducation du Québec. Il est conçu en fonction d'une formation qui "peut préparer à la réalisation d'un projet défini par l'adulte, de même qu'à la poursuite d'études présecondaires. Selon les préalables exigés, elle peut permettre l'accès aux services d'insertion socioprofessionnelle et aux services de formation à l'intégration sociale" (Direction de la formation générale des adultes, 1996).



Nous reviendrons sur les orientations de l'alphabétisation au Québec à l'intérieur du chapitre IV. Cependant, notons d'emblée que selon la perspective préconisée, la finalité de l'alphabétisation est d'instrumenter l'adulte pour qu'il "soit capable de diriger son développement, de façon autonome, en utilisant les situations de la vie quotidienne comme des occasions privilégiées d'apprentissage" (Direction de la formation générale des adultes, 1996 : 9). Le but recherché est de "rendre l'adulte capable de fonctionner de façon efficace et satisfaisante dans diverses situations de la vie quotidienne, [et] les objectifs correspondent aux résultats qui sont attendus au terme de la formation" (*Ibid.* : 10). Ces « résultats » réfèrent à des compétences à acquérir principalement « en fonction d'objectifs d'apprentissage en français et en arithmétique ».

Malgré les intentions générales annoncées, force est de constater, à l'instar de Houchard (1991), que si le Guide traite abondamment des aspects méthodologiques (procédés et techniques) de la démarche proposée, il assimile les contenus spécifiques de la formation en alphabétisation aux seuls objectifs scolaires relatifs au français et à l'arithmétique, essentiellement de niveau primaire.

En résumé, nous constatons qu'il n'existe pas de concertation et de coordination nationales autour d'un plan d'action ou d'une politique d'ensemble d'alphabétisation. Le discours andragogique largement répandu ne suffit pas pour occulter le fait que le gouvernement du Québec privilégie de toute évidence la scolarisation à la fois comme moyen et finalité de l'alphabétisation. En effet, l'évolution de la pensée politique à propos de l'alphabétisation au Québec ne semble pas pouvoir se dégager des préoccupations au sujet de la scolarisation de la population. D'ailleurs, l'émergence du problème croissant du décrochage scolaire chez les jeunes n'a fait que renforcer, dans la pensée gouvernementale, cette association entre la scolarisation et l'alphabétisation.

Dans ce contexte, les préoccupations concernant l'accès à l'alphabétisation pour tous les adultes analphabètes risquent d'être reléguées au second plan. Une telle situation pourrait même conduire à confondre la problématique de l'analphabétisme avec celles de la sous-scolarisation ou du décrochage scolaire, assimilant du même coup alphabétisation et rattrapage scolaire. Cela pourrait entraîner des conséquences fâcheuses pour les adultes ayant des incapacités intellectuelles, généralement analphabètes, pour lesquelles l'accessibilité à la qualification scolaire et la pertinence de cette qualification ne tombent pas sous le sens.

### 1.3 À l'origine du problème de recherche : la rencontre de deux problématiques

Comme nous venons de le constater, les adultes ayant des incapacités intellectuelles sont concernés tout à la fois par la problématique de l'intégration sociale des personnes handicapées et par celle de l'alphabétisation. Même s'il n'y a que très peu d'écrits portant sur la relation entre ces deux problématiques, l'étude de ces dernières nous permet d'observer qu'il existe entre elles un certain nombre d'éléments convergents. Cela, bien qu'elles se soient développées sur des voies parallèles représentant respectivement deux réalités étrangères à l'une comme à l'autre.

De fait, les mouvements en faveur de l'intégration sociale des personnes handicapées et de l'alphabétisation semblent s'appuyer sur les mêmes fondements : le constat d'exclusion des adultes concernés et la considération des enjeux sociaux, économiques et politiques découlant de la marginalisation de larges pans de la population. Ces assises communes entraînent l'émergence d'objectifs étroitement partagés par l'une et l'autre des problématiques. En effet, dans les deux cas, on préconise le développement de la personne, de son autonomie, de sa compétence à faire des choix, à exprimer des besoins, des opinions et des préférences, à participer à l'organisation sociale. Dans les deux cas, on vise à outiller les personnes concernées afin de les aider à faire face aux exigences toujours croissantes de la modernité. Par ailleurs, les phénomènes en cause, l'analphabétisme et l'incapacité intellectuelle, révèlent et provoquent tous deux l'émergence de conditions sociales dévalorisantes, associées au milieu de la pauvreté et caractérisées par la discrimination, l'échec et le rejet, qu'il soit question de l'éducation, du travail, de la santé, des conditions de vie, des loisirs ou de tout autre aspect de la participation normale à la vie de la société.

Pourtant, malgré l'apparente convergence de ces deux réalités, force est de constater qu'elles se sont développées parallèlement, en demeurant, plus souvent qu'autrement, complètement étrangères l'une à l'autre. D'ailleurs, les adultes ayant des incapacités intellectuelles ont surtout été associés au monde de la santé et des services sociaux, et les personnes analphabètes, au monde de l'éducation. Donc, la problématique de l'alphabétisation a été prise en charge par le ministère de l'Éducation, alors que celle de l'intégration sociale des personnes ayant des incapacités intellectuelles a été assumée par le ministère de la Santé et des Services Sociaux. Toutefois, dans ce dernier cas, cette prise en charge paraît se situer dans la cohérence et la continuité des lois et des politiques afférentes à cette problématique, contrairement à ce que l'on peut observer pour ce qui est de l'alphabétisation.

D'une certaine façon, le cloisonnement que nous évoquons pourrait peut-être expliquer le fait qu'il n'existe à peu près pas d'échange ou d'interaction entre les agents d'éducation engagés soit par rapport à la problématique de l'intégration sociale, soit par rapport à celle de l'alphabétisation. De plus, il faut remarquer que ces agents d'éducation ont en général une connaissance plutôt limitée, sinon une complète ignorance des éléments de l'autre problématique. Sur ce plan, particulièrement en ce qui a trait à l'organisation des services, Fortin et Mastriani (1983) notent déjà l'existence d'une confusion des mandats entre les réseaux de l'éducation et des services sociaux, de même qu'une absence de partage des responsabilités pour tout ce qui regarde les services éducatifs.

En définitive, la rencontre des deux problématiques évoquées en fait émerger une nouvelle, celle de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. Cette dernière acquiert sa propre spécificité en fonction des caractéristiques des adultes concernés et de leur évolution à l'intérieur de la société, tout autant que de l'imbrication quasi obligée et naturelle des visées de l'alphabétisation à l'intérieur de celles de l'intégration sociale des personnes handicapées et, en particulier, des adultes ayant des incapacités intellectuelles.

#### **1.4 Au centre du problème de recherche : une alphabétisation sous le signe du paradoxe**

D'emblée, un regard liminaire sur la situation des adultes ayant des incapacités intellectuelles permet d'observer un écart considérable entre les possibilités qui sont offertes à ces adultes sur le plan éducatif, comparativement à celles qui sont proposées au reste de la population. Actuellement, il est frappant de constater que les recherches, les connaissances, les approches ou les pratiques concernant l'éducation de ces adultes s'avèrent être encore à un stade tout à fait embryonnaire. Cette situation paradoxale dans laquelle se trouvent les adultes ayant des incapacités intellectuelles semble pouvoir être mieux cernée si nous la spécifions par rapport à trois dimensions principales qui agissent en synergie pour faire obstacle à leur alphabétisation :

- 1) l'exclusion traditionnelle des personnes handicapées du système éducatif;
- 2) la considération paradoxale des besoins en alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles;
- 3) les rapports antinomiques entre la réussite des apprentissages et le système éducatif.

#### 1.4.1 L'exclusion des personnes handicapées du système éducatif

Aujourd'hui, personne ne conteste l'exclusion que les personnes handicapées ont subie dans le passé et qu'elles subissent encore dans l'ensemble des sociétés. Dans cette section, nous donnons un aperçu de ce phénomène dans nos sociétés occidentales et au Québec.

##### 1.4.1.1 Regard d'ensemble sur le phénomène

Dans une analyse concernant l'éducation des adultes dans le monde, Niemi *et al.* (1989) confirment l'exclusion traditionnelle des adultes ayant des incapacités intellectuelles des services éducatifs courants ainsi que la persistance des préjugés à leur égard. Ces préjugés paraissent principalement attribuables au fait que ces personnes ont été considérées, durant très longtemps, non seulement comme une menace pour la société, mais aussi comme d'éternels enfants complètement dépendants et incapables d'apprendre.

Les auteurs rappellent qu'en Amérique du Nord, ce n'est qu'à la fin des années soixante que certaines perspectives éducatives ont émergé au sujet de l'éducation de ces adultes. Ces premières initiatives ont d'abord mis l'accent sur la socialisation, mais beaucoup de programmes visaient aussi l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés diverses reliées au travail ou à la croissance personnelle. Même si la valeur de ces programmes a été démontrée dans plusieurs pays, les auteurs constatent que leur développement demeure encore bien en deçà des besoins de leur population respective. Par ailleurs, ils ajoutent qu'en Grande-Bretagne, la plupart des adultes ayant des incapacités intellectuelles vivent toujours en institution et y reçoivent des services éducatifs centrés, plus souvent qu'autrement, sur des activités d'artisanat et de bricolage.<sup>5</sup>

Toutefois, ce système institutionnalisé et ségrégué étant contesté pour son manque d'efficacité, les expériences éducatives réalisées en milieu communautaire se sont avérées de plus en plus nombreuses. À l'intérieur de telles activités, même si l'on a

---

<sup>5</sup> Plusieurs agents d'éducation et chercheurs québécois pourraient certainement corroborer cette assertion voulant que l'on soit aussi facilement porté, dans la société québécoise, à associer les services éducatifs aux personnes ayant des incapacités intellectuelles (surtout adultes mais aussi enfants) avec des activités de type « occupationnel » comme l'artisanat ou le bricolage.

tendance à regrouper les adultes concernés dans des groupes ségrégués, certains d'entre eux parviennent à intégrer des classes ordinaires du système public d'éducation des adultes et à en tirer profit.

Sur ce dernier plan, Niemi *et al.* (1989) rapportent que les adultes handicapés préfèrent de fait participer à des classes ordinaires plutôt que d'être regroupés, avec d'autres adultes handicapés, dans des lieux et des activités prévus spécialement pour eux.<sup>6</sup> Ils semblent pouvoir accéder à un niveau d'autonomie plus satisfaisant et faire davantage d'apprentissages lorsqu'ils participent à des programmes d'éducation des adultes en milieu intégré.

#### 1.4.1.2 La situation québécoise

Les travaux menés par *l'Office des personnes handicapées du Québec* au début des années quatre-vingt ont permis de prendre conscience du contexte d'exclusion dans lequel ont vécu les personnes handicapées en général. Sur le plan éducatif, l'Office constate en effet que "la majorité des personnes handicapées, aujourd'hui adultes, ont été dans le passé exclues du système scolaire. [...] Aucune action d'ensemble n'a été entreprise pour l'alphabétisation des personnes qui n'ont eu accès à aucun service" (Office des personnes handicapées du Québec, 1984 : 120).

Dans le même ordre d'idées, un an avant la publication du Livre blanc, *À part... égale*, le gouvernement du Québec a publié une étude menée par Fortin et Mastriani (1983) portant sur la formation des adultes handicapés. Cette étude visait à recueillir des données auprès des soixante-dix-neuf services d'éducation aux adultes des commissions scolaires québécoises. Elle décrit la situation marginale des adultes handicapés à l'intérieur du système scolaire. Les données recueillies révèlent en effet que seulement 1,93 % des adultes fréquentant les services des commissions scolaires sont des personnes handicapées et que près de la moitié d'entre elles présente des incapacités intellectuelles. De plus, la différence de scolarisation entre les personnes handicapées et non handicapées est très importante. En effet, les deux tiers des personnes handicapées ont sept ans de scolarité et moins contre 16 % chez les personnes non handicapées.

---

<sup>6</sup> Ce point de vue sera partagé par la plupart des adultes ayant des incapacités intellectuelles, interviewés pour les fins de notre recherche.

Les auteurs rapportent également que, de façon générale, les personnes handicapées adultes sont inscrites dans des groupes séparés. Celles qui présentent des incapacités intellectuelles participant surtout à des programmes du type « formation à l'autonomie », lesquels, paradoxalement, mettent peu l'accent sur l'intégration des personnes dans les activités communautaires. Par ailleurs, les objectifs d'apprentissage de l'ensemble des programmes destinés aux personnes handicapées sont jugés imprécis, peu observables, et les instruments d'évaluation pour apprécier les capacités de ces personnes, souvent inexistantes. Les auteurs constatent aussi que les adultes handicapés éprouvent plus de difficultés relationnelles à l'intérieur des activités de formation. En effet, les groupes de personnes non handicapées acceptent difficilement l'inclusion de personnes handicapées et, dans les groupes formés principalement de personnes handicapées, celles qui présentent des incapacités intellectuelles ne sont pas bien acceptées.

Au terme de l'étude, les auteurs formulent diverses recommandations qu'ils adressent principalement à la *Direction générale de l'éducation des adultes* et aux *Services d'éducation des adultes* des commissions scolaires. Parmi ces recommandations, soulignons en particulier celle concernant l'élaboration d'un programme provincial « en formation à l'autonomie de la personne handicapée mentale », de même que celle visant à ce "que la Direction générale de l'éducation des adultes et les commissions scolaires se consacrent en priorité à la formation de base (alphabétisation... ) des personnes handicapées en y allouant les ressources requises" (Fortin et Mastriani, 1983 : vii).

#### 1.4.1.3 L'évolution du phénomène d'exclusion des personnes handicapées

Dix ans après l'étude de Fortin et Mastriani (1983), le *Bilan de la Décennie internationale des personnes handicapées : un contrat social en évolution!*, produit par l'Office des personnes handicapées du Québec (1993) constate la persistance des préjugés à l'égard des personnes handicapées et des difficultés du système d'éducation à s'adapter aux besoins de ces personnes, en particulier celles ayant des incapacités intellectuelles. On y rapporte en effet que malgré quelques progrès, "il faut bien se rendre compte que les personnes handicapées, en règle générale, ont peu à dire dans les décisions concernant l'éducation des adultes, que le plan d'intervention est peu utilisé et que les équipements et services nécessaires ne sont pas toujours disponibles

pour les personnes handicapées inscrites à un cours de perfectionnement" (Office des personnes handicapées du Québec, 1993 : 19). Le rapport fait aussi état d'une étude, menée conjointement par l'OPHQ et la *Commission des droits de la personne*, révélant que "le système scolaire est particulièrement fermé aux élèves ayant une déficience intellectuelle" (Ibid., 1993 : 18).

En dernière analyse, il paraît indéniable que les personnes ayant des incapacités intellectuelles ont été traditionnellement exclues du système éducatif. Même si l'on peut observer quelques progrès, aujourd'hui encore, cette tendance à l'exclusion semble perdurer en raison de la persistance des préjugés inférant qu'elles sont généralement incapables de s'adapter en société et incapables d'apprendre. Lorsque des services éducatifs leur sont offerts, on dénote un penchant très marqué pour des modèles organisationnels ségrégués, même si on constate depuis plus de vingt ans déjà, que des modèles ordinaires et intégrés favorisent davantage leur développement personnel sur tous les plans. Plus spécifiquement, on constate que l'adaptation du milieu scolaire aux besoins des enfants et des adultes ayant des incapacités intellectuelles s'avère lente et difficile : "Depuis trente ans, on a beaucoup parlé au Québec d'intégration, voire d'inclusion scolaire, [des élèves présentant des incapacités intellectuelles]. On en a beaucoup parlé, mais on l'a réalisée moins souvent" (Gaudreau, 1997 : 1).

Malgré tout, les statistiques rapportées par l'Office des personnes handicapées du Québec (1998a) montrent que l'intégration scolaire des élèves handicapés semble avoir connu un accroissement au cours de la dernière décennie. En effet, selon les données fournies par le ministère de l'Éducation, la proportion d'élèves handicapés en classe ordinaire au primaire est passée de 29 % en 1987-1988 à 42 % en 1996-1997. Par contre, le magazine de l'Office, *L'intégration*, de l'automne 1998, note que "l'augmentation du nombre d'élèves intégrés en milieu régulier remarquée au début des années quatre-vingt-dix a cessé. En effet, au cours des dernières années, le nombre s'est stabilisé" (Office des personnes handicapées du Québec, 1998b : 6).

Cependant, même si on observe une tendance analogue en ce qui concerne les élèves ayant des incapacités intellectuelles, on remarque également "l'énorme différence entre la présence en classe régulière des élèves ayant une déficience physique (70 à 80 %) et ceux ayant une déficience intellectuelle (5 à 30 %)" (Office des personnes

handicapées du Québec, 1998a : 1). De plus, on constate que, d'un niveau à l'autre (primaire et secondaire) la présence de l'ensemble des élèves handicapés en classe ordinaire diminue globalement d'environ vingt points de pourcentage.

#### 1.4.2 Une prise en compte paradoxale des besoins

Les données empiriques sur l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, colligées par Bach (1991) pour le compte de l'*Institut G. Allan Roeher*<sup>7</sup> l'amènent à constater, d'une part, qu'il existe très peu de documents publiés mettant en relation l'alphabétisation et l'incapacité intellectuelle et que, d'autre part, les préoccupations à cet égard sont remarquablement absentes tant dans la recherche que dans les politiques gouvernementales.

Par ailleurs, tout en déplorant des lacunes notables sur le plan statistique et en se servant des seules données disponibles, c'est-à-dire celles sur la scolarisation traditionnellement utilisées dans l'établissement des niveaux d'alphabétisme, Bach (1991) estime qu'au moins les deux tiers de ces adultes ne possèdent pas un niveau d'alphabétisation fonctionnelle, c'est-à-dire neuf ans de scolarité. L'auteur souligne toutefois que cette estimation de l'analphabétisme chez ces adultes est probablement bien en deçà du pourcentage réel.<sup>8</sup> À ses yeux, il paraît indéniable que l'analphabétisme est beaucoup plus répandu chez les adultes ayant des incapacités intellectuelles que dans la population en général.

Malgré le constat d'un taux d'analphabétisme très élevé, Bach soutient, à l'instar de l'*Organisation mondiale de la santé* et de l'OPHQ, qu'environ 90 % de ces personnes possèdent la capacité d'accéder à l'alphabétisme, mais qu'elles n'ont pu le faire en raison de l'exclusion dont elles ont été l'objet.

##### 1.4.2.1 Les préjugés : des obstacles dominants à l'alphabétisation

En examinant les difficultés qu'ont à surmonter les adultes ayant des incapacités intellectuelles pour avoir accès à l'alphabétisation, Bach (1991) identifie trois grandes

<sup>7</sup> Organisme canadien de promotion des droits des « personnes présentant un handicap intellectuel ».

<sup>8</sup> Duchesne (1993a) mentionne quant à lui l'analphabétisme généralisé chez les adultes québécois ayant des incapacités intellectuelles. En effet, les résultats obtenus auprès d'un échantillon de 500 adultes permettent d'affirmer qu'au moins 95% d'entre eux, quel que soit leur niveau d'incapacité, sont analphabètes complets, c'est-à-dire qu'ils sont tout à fait incapables de lire, d'écrire ou de calculer.



catégories d'obstacles interreliées : les obstacles relevant des préjugés, les obstacles découlant de l'absence de programmes et de politiques d'alphabétisation appropriés, les obstacles dérivant d'un manque de soutien à l'apprentissage.

Selon Bach (1991), les obstacles dominants relèvent des préjugés persistants à l'égard de ces personnes, tant dans la population en général que chez les intervenants directs ou indirects dans les services éducatifs. À cet égard, Bach (1991) précise que parmi l'ensemble de ces préjugés, celui concernant leur capacité d'apprendre chapeaute tous les autres. Un tel préjugé infère que l'adulte ayant des incapacités intellectuelles est lui-même le « problème », et que c'est uniquement parce qu'il est atteint de « déficits » intellectuels permanents et inhérents à sa personne, qu'il ne peut accéder à aucun apprentissage réel de la lecture et de l'écriture.

Dans le même sens, Doré (1982) et Worrell (1988), affirment que les préjugés sont à ce point persistants que l'incapacité intellectuelle est considérée comme la cause unique de tous les comportements ou traits de caractère observés chez ces personnes, notamment la perception négative de soi, le sentiment d'infériorité, la dépréciation de ses capacités, le défaitisme, le manque de jugement critique, la peur de l'inconnu ou de la nouveauté, la difficulté à contrôler ses émotions, la timidité, la tendance à l'isolement, la dépendance, la vulnérabilité à l'exploitation et à la manipulation.

Ces facteurs et d'autres, tels la faible motivation, la sous-scolarisation, le manque d'information et le manque de support de la famille, ont également été identifiés par Fortin et Mastriani (1983) comme des attitudes ou des comportements susceptibles de nuire à la formation. Cependant, ces auteurs n'associent pas directement ces facteurs à l'incapacité intellectuelle ou aux caractéristiques des personnes concernées. Ils les décrivent plutôt comme des éléments maintes fois observés chez l'ensemble des adultes handicapés dans un contexte de formation. De la même façon, de nombreux auteurs du domaine de l'éducation des adultes insistent pour dire que ce type d'attitudes et de comportements est fréquemment remarqué chez les adultes engagés dans un processus d'éducation de base ou d'alphabétisation (Darkenwald, 1981; Balmuth, 1986; Beder et Valentine, 1987).

Par ailleurs, Bach (1991) soutient que les préjugés envers les personnes ayant des incapacités intellectuelles et la méconnaissance de leurs caractéristiques empêchent,

dans les faits, la mise en œuvre de politiques d'alphabétisation et de programmes adaptés, ainsi que l'élaboration de mesures de soutien appropriées. Comme conséquence directe de cette situation, cet auteur affirme que les adultes concernés « ont un accès négligeable à l'alphabétisation ». Rioux (dans Bach, 1991) appuie cette assertion en faisant observer que, durant toute l'*Année internationale de l'alphabétisation* en 1990, malgré l'évidence du phénomène de l'analphabétisme chez les adultes concernés, on a très peu parlé de ces personnes ni des problèmes spécifiques auxquels elles sont confrontées.

#### 1.4.2.2 Au Québec, une reconnaissance avortée des besoins

Un des événements les plus représentatifs de la reconnaissance de la problématique québécoise de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles a été le *Colloque sur l'alphabétisation des personnes ayant une déficience intellectuelle: « Mythe ou réalité »*, organisé en 1986 par le *Comité provincial sur l'alphabétisation dans les commissions scolaires*, pour faire l'état de la situation.

##### *L'alphabétisation : un outil puissant d'intégration sociale*

Ce colloque allait permettre à la *Direction générale de l'éducation des adultes* (DGEA) de préciser sa conception générale de l'alphabétisation ainsi que les orientations qu'elle privilégiait en matière d'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. Sur ce plan, on observe une adhésion sans équivoque de la DGEA aux politiques gouvernementales d'intégration sociale des personnes handicapées. La déclaration de principes afférente vient, du même coup, renforcer et officialiser l'idée que l'alphabétisation peut constituer un outil puissant d'intégration sociale des adultes ayant des incapacités intellectuelles, ces derniers étant désormais considérés capables d'apprentissages significatifs à l'intérieur d'un modèle « ordinaire » d'alphabétisation.

En effet, selon Jean-Guy Godbout, directeur général de la DGEA en 1986, l'alphabétisation doit promouvoir des interventions basées sur l'acquisition ou le développement des habilités indispensables à la vie en société, des savoir-faire utiles et même nécessaires à la vie quotidienne. L'alphabétisation réfère donc à l'acquisition des savoir-lire, savoir-écrire et savoir-compter pour un fonctionnement adéquat dans

la vie en société. En pratique, l'alphabétisation doit se réaliser de façon diversifiée, autant par ses contenus et ses formes que par les modèles organisationnels qui les soutiennent. Ces modèles organisationnels réfèrent aux principes de base, aux approches, aux méthodes, aux techniques et aux attitudes qui visent le développement d'une alphabétisation de type communautaire, un modèle favorisant la concertation, le partenariat et la coopération.

Quant aux possibilités de participation des adultes ayant des incapacités intellectuelles à cette alphabétisation, Godbout (Ministère de l'Éducation, 1986) note que les résultats d'une recherche commanditée par la DGEA en 1984-1985 permettent "d'affirmer que les personnes ayant une déficience intellectuelle sont capables d'acquérir des connaissances et de les actualiser, et ce, en s'intégrant dans un modèle d'alphabétisation s'adressant *a priori* à des personnes dites « normales »" (Ministère de l'Éducation, 1986 : 23).

#### *Malgré des visées d'intégration sociale : des approches ségréguées*

Paradoxalement, c'est lors de ce colloque en 1986 qu'a été présenté le projet de *Programme provincial pour les personnes adultes ayant une déficience intellectuelle* qui allait devenir, un an après, le *Programme d'insertion à la vie communautaire pour les personnes adultes ayant une déficience intellectuelle* [PIVC], un programme qui paraît en contradiction avec le modèle intégré promu. En effet, même si le PIVC n'a jamais été reconnu par la Direction de la formation générale des adultes [DFGA] comme un programme d'alphabétisation (le terme alphabétisation est même absent de tous les textes afférents) il a toujours été utilisé dans les activités d'alphabétisation organisées par les services d'éducation des adultes des commissions scolaires et destinées aux adultes ayant des incapacités intellectuelles. À partir de 1994, le Service de formation à l'intégration sociale [SFIS], qui poursuit sensiblement les mêmes objectifs, a été progressivement implanté dans plusieurs commissions scolaires comme une alternative au PIVC. Sans préjuger de la qualité de ces programmes, de leurs contenus ou des apprentissages qui y sont réalisés, on ne peut que constater leur nature ségrégationniste, ce qui les situe dans les faits en contradiction avec les principes et les objectifs des politiques québécoises en matière d'intégration sociale des personnes handicapées.

En réalité, si le colloque de 1986 a pu contribuer à engager la réflexion sur la problématique de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, il n'existe toujours pas d'indice aujourd'hui de l'actualisation du modèle intégré promu, à savoir que les personnes concernées participent de façon significative à des programmes ordinaires d'alphabétisation s'adressant aux autres personnes analphabètes dans la société. Au contraire, les obstacles paraissent toujours nombreux, ces adultes restant cantonnés dans des structures éducationnelles ségréguées. De plus, aucune solution cohérente rejoignant les objectifs communs de l'alphabétisation et de l'intégration sociale ne paraît émerger.

À ces éléments, il faut ajouter que le resserrement des règles de financement et l'utilisation par les commissions scolaires de critères d'admissibilité assujettis aux règles gouvernementales favorisant la scolarisation, au détriment de la formation de base, paraissent compromettre encore plus la participation et la réussite des adultes ayant des incapacités intellectuelles dans des programmes intégrés d'alphabétisation. En effet, une consultation sans prétention scientifique, réalisée auprès des commissions scolaires par l'Équipe interrégionale en alphabétisation (1993), place en tête de liste des populations les plus touchées par « la fermeture de l'enveloppe en formation générale » : les adultes ayant des incapacités intellectuelles ainsi que les personnes âgées et celles n'ayant pas un objectif de scolarisation. Malgré ces obstacles, le parti pris du gouvernement en faveur d'une formation qualifiante, devant conduire à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou formation professionnelle, paraît constituer l'élément central de la pérennité de l'exclusion d'un processus intégré d'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles.

En définitive, même si certains progrès ont pu être observés au cours des dernières années en ce qui a trait à l'éducation des personnes handicapées, la tendance à exclure les personnes ayant des incapacités intellectuelles de services d'alphabétisation intégrés, par la voie de la ségrégation, demeure encore très actuelle. De plus, les visées de la scolarisation constituent toujours un obstacle majeur à l'accès de ces adultes au monde de l'alphabétisme et à un accroissement réel de leurs possibilités de participation sociale.

### 1.4.3 L'antinomie réussite/système éducatif

Les adultes ayant des incapacités intellectuelles sont aussi confrontés à la dynamique des rapports entre la réussite et l'échec caractérisant le monde de l'éducation. En effet, la mise en relation des données théoriques avec la réalité éducative soutient l'énoncé que la réussite n'a en général que peu de lien avec le système d'éducation. De plus, en ce qui regarde l'alphabétisation ou l'éducation de base des adultes, en dépit des principes faisant état d'intentions affirmées de favoriser la réussite, le lien de parenté paraît s'amenuiser encore jusqu'à disparaître, et les taux d'abandon caractérisant les programmes font particulièrement ressortir la préséance de l'échec sur la réussite.

Malgré tout, on semble se préoccuper davantage de la réussite éducative dans le domaine de la recherche depuis une dizaine d'années. Néanmoins, on peut noter que les recherches sur la réussite éducative paraissent, dans les faits, plus souvent axées sur l'étude de l'échec que l'on tente d'expliquer et de comprendre, que sur l'analyse des constituants de la réussite. Autrement dit, on aborde paradoxalement la réussite sous l'angle de l'échec, comme si la compréhension de la réussite découlait obligatoirement, voire uniquement de la compréhension de l'échec. En ce sens, l'explication de l'échec est principalement recherchée dans les structures et les contenus des programmes, dans l'organisation scolaire, dans les caractéristiques des individus, dans les conceptions déterminant le fonctionnement social et éducatif des personnes et des organisations, dans les différences et la prépondérance de certaines classes sociales par rapport à d'autres.

Par ailleurs, la tendance toujours actuelle sinon dominante de concevoir la réussite par rapport à une norme telle la capacité de "rencontrer des objectifs fixés dans un laps de temps donné" (Centrale de l'enseignement du Québec, 1991 : 32), paraît se rapprocher davantage d'un modèle d'échec que d'un modèle de réussite. En effet, les seules personnes susceptibles d'accéder à cette réussite seront celles capables de se conformer à la fois aux normes de contenu et aux normes de temps qui leur sont imposées. C'est une telle conception de la réussite scolaire, axée d'abord sur le résultat en fonction d'objectifs prédéterminés de l'extérieur, qui a conduit Powell (1981) à affirmer que le système scolaire n'était rien d'autre qu'une organisation sociale fournissant aux élèves qui sortent de la norme, tous les ingrédients nécessaires pour l'échec.

À contre-courant des conceptions de type normatif, la psychologie cognitive propose aujourd'hui de considérer la réussite sous l'angle de l'apprentissage plutôt que sous l'angle de l'évaluation. Dans ce domaine d'étude, on soutient aussi que le système éducatif participe à une dynamique d'échec en accordant la prépondérance aux objectifs d'évaluation : un processus axé sur la sélection consacrant nécessairement la réussite des uns et l'échec des autres. Comme le souligne Tardif (1992), le fait que la réussite ne soit pas envisagée par rapport à des buts d'apprentissage entrave cette dernière au lieu de la favoriser, notamment en déresponsabilisant la personne quant à ses propres apprentissages et en réduisant sa participation au respect de normes extérieures.

Ces données font ressortir l'existence d'une certaine confusion par rapport à la conception que l'on se fait de la réussite à l'intérieur du système d'éducation, en particulier lorsqu'il faut préciser le sens de cette réussite au regard de finalités éducatives. Ainsi, on parle souvent indistinctement de réussite d'apprentissage, de réussite éducative ou de réussite scolaire, termes qui pourtant ne recouvrent pas les mêmes réalités, comme l'avancent certains auteurs tels Legendre (1993) et Paquette (1996).

Quelle que soit la perspective selon laquelle le chercheur est amené à considérer la question, tout tend à confirmer les rapports antinomiques entre le système éducatif et la réussite. Puisque le domaine de l'alphabétisation semble, plus souvent qu'autrement, abordé en fonction de la sociologie de l'éducation ou de l'éducation des adultes, il paraît utile de faire ressortir ces rapports antinomiques entre le système éducatif et la réussite à partir d'un examen de ces deux champs d'étude.

#### 1.4.3.1 Les rapports entre la réussite et l'échec sous l'angle de la sociologie de l'éducation

Gallot et Gallot (1991) rappellent que c'est dans les années soixante, avec la scolarisation massive, qu'apparaît la notion d'« échec scolaire » pour qualifier l'échec massif touchant majoritairement les enfants de milieux populaires. Les sociologues de l'éducation ont voulu démontrer l'incompatibilité entre l'idée même de réussite et la démocratisation ou la massification de l'éducation, la réussite étant réservée, à l'intérieur d'un système hautement sélectif, à la classe privilégiée de la société. Ainsi, selon Gallot et Gallot (1991), malgré l'apparente démocratisation de l'éducation, caractérisée

par l'enseignement de masse et la scolarité obligatoire, le système scolaire demeure une entité qui sélectionne et élimine avant tout en fonction de l'échec.

Trois « théories » issues de la sociologie de l'éducation contribuent plus particulièrement à visualiser les fondements du processus de sélection. Selon que l'on s'appuie sur la thèse de l'idéologie des dons, sur la théorie du handicap socioculturel ou sur celle de la reproduction, l'échec scolaire est attribué de façon prépondérante soit à l'enfant lui-même, soit à la société ou au système éducatif.

### *L'idéologie des dons*

En vertu de l'idéologie des dons, la cause de l'échec et des mauvais résultats scolaires est essentiellement imputée à l'élève, jugé incapable ou insuffisamment motivé, à sa mentalité ou à sa personnalité. La réussite scolaire est pour les enfants « doués », l'échec pour les « non doués ». Ces dons, les enfants les reçoivent à la naissance par les gènes qui leur sont transmis par leurs parents (Kallen, 1987; Gallot et Gallot, 1991). Selon Perrenoud (1984), plus on adhère à l'idéologie des dons, plus l'échec scolaire est considéré comme une fatalité à laquelle on ne peut que se résigner.

Cette idéologie a largement été décriée depuis le début des années soixante-dix. Entre autres, Bourdieu et Passeron (1970) l'ont dénoncée en déclarant que cette idéologie permettait de transposer les inégalités sociales en inégalités scolaires, faisant percevoir comme inégalités naturelles entre individus ce qui, en fait, est le produit d'une différenciation sociale (Snyders, 1976).

### *La théorie du handicap socioculturel*

Publié en 1966, le Rapport Coleman sur l'égalité des chances en éducation, dont l'influence a été particulièrement déterminante en Amérique, a donné naissance à la théorie du handicap socioculturel, selon laquelle l'échec scolaire des enfants des milieux populaires serait dû à un contexte de pauvreté matérielle et culturelle, et le système éducatif ne jouerait qu'un rôle mineur dans l'explication du rendement scolaire (De Landsheere, 1992; Gallot et Gallot, 1991).

L'explication du handicap socioculturel a été recherchée dans la différence des niveaux d'aspiration et des systèmes de valeurs selon les classes sociales, dans les

différences de climat éducatif familial et dans les différences linguistiques dont est issue la théorie des deux codes (élaboré et restreint) de Bernstein, publiée en 1975 (Forquin, 1979).

Coleman et ses collaborateurs (1966) soutenaient que les élèves et les familles des groupes défavorisés étaient « socialement handicapés » par la pauvreté de leur capital culturel. Selon eux, il suffirait donc de corriger ce handicap et de les amener à épouser les valeurs culturelles de la classe moyenne pour qu'ils ne soient plus désavantagés sur le plan éducatif. Cette théorie de « l'élément compensatoire » a suscité beaucoup de critiques et le peu de succès des politiques en ce sens a fait ressortir l'ambiguïté de l'hypothèse de départ, à savoir que pour assurer l'égalité des chances en éducation, il fallait perpétuer, voire renforcer la position dominante de la culture des classes moyennes (Kallen, 1987).

### *La théorie de la reproduction*

Bourdieu et Passeron (1970) confirment le caractère discriminant des différences culturelles pour de larges pans de la population scolaire. Cependant, à l'opposé de la théorie du handicap socioculturel, qui n'attribue qu'un rôle mineur au système éducatif par rapport au rendement scolaire, la théorie de la reproduction postule que le rôle principal de l'école est justement de reproduire et de légitimer les relations hiérarchiques entre les classes sociales. Le système éducatif, conçu par la classe privilégiée qui détient la culture, vise à la conservation du pouvoir culturel de cette classe sociale. Le système éducatif remplit sa « fonction de légitimation de la culture dominante », de « conservation » et de sélection : il « contribue à la reproduction de l'ordre établi » tout en dissimulant sa fonction (Postic, 1986).

De son côté, Perrenoud (1984) insiste sur le fait que l'école ne reproduit pas simplement les inégalités sociales du monde adulte, mais qu'elle en crée aussi, notamment par ses choix curriculaires et ses pratiques d'évaluation. Dans le même sens, Powell (1981) affirme qu'il n'y a pas d'échec des élèves, mais qu'il y a échec du système scolaire qui n'arrive pas à créer un environnement positif et flexible, à fournir les outils nécessaires, à voir à ce que l'enfant n'échoue pas.



À l'appui de la théorie de la reproduction, Gallot et Gallot (1991) contestent la théorie du handicap socioculturel en affirmant que l'échec des enfants des milieux populaires n'est pas dû à leurs déficits supposés, génétiques ou culturels, mais au fonctionnement de classe de l'école. La culture des classes privilégiées est proche de la culture scolaire. Les enfants de ces classes sont dans le système scolaire comme dans leur élément et vont intégrer cette culture comme un « héritage », alors que pour les enfants des milieux populaires, l'assimilation de cette culture suppose une véritable conversion. Marchand (1989) confirme cette assertion en ajoutant que, plus les élèves ont un mode de maturation proche de celui des experts et de celui de leurs enseignants, plus élevées sont les chances de réussite. Le système éducatif ressemble alors davantage à un système de « reconnaissance ». En effet, plus que sur des critères objectifs, le jugement de réussite s'appuie sur les affinités entre les enseignants et certains de leurs élèves : ceux qui sont les plus proches de leur milieu social, les « héritiers ».

Cela n'est pas sans rappeler la théorie de l'effet Pygmalion de Rosenthal et Jacobson (1971) selon laquelle le préjugé d'un maître sur l'élève, que ce préjugé soit positif ou négatif, peut devenir une « prédiction » qui se réalise automatiquement. Lorsque les enseignants s'attendent à ce que certains élèves aient des performances élevées, ces élèves obtiennent effectivement de meilleures notes que les autres, même si cette attente n'était pas fondée objectivement. À cet égard, Boswell et Arbogast (1988) ont montré qu'il y avait une corrélation élevée entre le faible niveau des attentes des enseignants envers les adultes ayant des incapacités intellectuelles et le niveau de réussite effective de ces personnes. Moins fortes sont les attentes, moins grandes semblent être les possibilités de réussite.

#### 1.4.3.2 Les rapports entre la réussite et l'échec sous l'angle de l'éducation des adultes

Dans le domaine de l'éducation des adultes, on examine souvent les rapports entre la réussite et l'échec au regard d'une conception du rôle attendu de l'individu dans les différentes périodes de sa vie. On a aussi tendance à associer la réussite ou l'échec d'une formation à la capacité de production qu'elle peut générer chez l'individu.

### *Une conception monolithique de la vie humaine qui éclipse l'éducation des adultes*

Certains théoriciens de l'éducation des adultes, dont Cross (1990) ainsi que Peters et Jarvis (1991), ont mis en évidence une conception linéaire et monolithique de la vie humaine, qui pouvait entraver le processus même de l'éducation des adultes. Cette conception du continuum de vie d'un individu implique que les études « normales » sont réservées à la période de jeunesse, que le travail productif concerne la période d'âge adulte de même que les loisirs et le repos caractérisent la période de vieillesse.

Selon les auteurs susmentionnés, une telle conception qui paraît dominante en Occident tout au moins, semble placer d'emblée les adultes en situation d'échec. En effet, selon cette conception, le seul fait qu'une personne d'âge adulte participe, à l'intérieur du système éducatif, à une démarche visant le développement de son éducation de base, démontre éminemment son retard et son incompétence, donc son échec. De fait, les personnes, qui n'ont pas réussi, durant la période de leur jeunesse, à acquérir les outils de base pour fonctionner de manière productive dans la période suivante, sont considérées comme déphasées, et peu d'efforts sont consentis à leur égard.<sup>9</sup>

### *La productivité : une condition de légitimation de l'éducation des adultes*

Si dans la pensée populaire l'on semble souvent partager l'idée que la formation concerne les enfants et non pas les adultes, en d'autres secteurs on considère plutôt que la formation des adultes s'avère pertinente dans la mesure où elle peut servir à développer la productivité individuelle ou la performance d'une entreprise. Ainsi, en s'appuyant sur des théories analogues à celle du « capital humain », on légitime l'éducation des adultes par rapport aux seuls besoins de formation professionnelle de type « perfectionnement », dont l'aboutissement est prévisible dans le temps et permet la sanction de la réussite par une certification et la réintégration pleine et entière de la force de travail.

---

<sup>9</sup> La persistance de cette conception de l'éducation des adultes pourrait peut-être expliquer le fait que le gouvernement du Québec, préoccupé par le décrochage scolaire des jeunes au début des années quatre-vingt-dix, a décidé d'injecter près de quatre-vingts millions de dollars en deux ans par rapport à une politique appelée *Plan d'action sur la réussite scolaire*, alors qu'à la même époque, les budgets de l'éducation de base et de l'alphabétisation des adultes ont été gelés et rationalisés. À notre connaissance, les effets positifs de cette politique n'ont pas été démontrés.

### *La formation continue : une nécessité absolue*

Dans nos sociétés occidentales, on peut aussi observer une tendance mitigée à vouloir légitimer, tant l'éducation de base des adultes que l'éducation des adultes en général, en fonction des possibilités de développement humain associées à la formation continue considérée dans une perspective d'éducation permanente. Certains auteurs (Lengrand, 1970; Faure *et al.*, 1972; Klugerman et Darkenwald (1982); Delors, 1996; entre autres) dénotent non seulement la pertinence, mais aussi la nécessité d'une association étroite entre le cheminement éducationnel (ou simplement de vie) des adultes et l'idée de formation continue. Aujourd'hui, la plupart des programmes de formation collégiaux et universitaires incluent des principes et des objectifs insistant sur la nécessité d'un engagement par rapport à la formation continue.

Cependant, une telle préoccupation s'avère beaucoup moins affirmée lorsqu'il est question de l'éducation des adultes ayant des incapacités intellectuelles dont la productivité socio-économique n'est pas évidente. Nonobstant, Klugerman et Darkenwald (1982), qui ont étudié spécifiquement la situation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, soutiennent que pour ces derniers, peut-être plus que pour tous les autres étant donné leurs incapacités, la réussite s'avère indissociable de l'absolue nécessité de la formation continue.

#### 1.4.3.3 Les rapports entre la réussite et l'échec sous l'angle de l'alphabétisation

Si l'on situe l'analyse par rapport au domaine de l'alphabétisation, force est de constater que, là aussi, les principes légitimant l'entreprise paraissent devoir passer par des critères relatifs à la performance sociale et à la productivité. Au Québec en particulier, tout concourt à montrer que l'effort consenti pour l'alphabétisation vise surtout dans les faits les individus jugés aptes à poursuivre des études secondaires et à intégrer ou réintégrer le marché du travail.

### *L'instruction des enfants en toile de fond*

Au cours des quinze dernières années notamment, on a pu observer l'émergence d'une approche dichotomique, qui emprunte à l'andragogie ses principes et son lexique tout

en s'appuyant sur les contenus de l'instruction donnée aux enfants.<sup>10</sup> En effet, même si l'on semble annoncer et promouvoir l'apprentissage dit fonctionnel, le respect des rythmes et des styles d'apprentissage ou le développement personnel de l'adulte, ce sont en définitive les objectifs liés aux apprentissages académiques prédéterminés pour les jeunes du primaire ou du secondaire, ou ceux reliés à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou l'équivalent, qui paraissent dominants.

Il va sans dire qu'une telle approche de l'alphabétisation paraît désavantager d'emblée les personnes traditionnellement en marge du système d'éducation, notamment celles ayant des incapacités intellectuelles souvent considérées, à tort ou à raison, comme étant incapables d'atteindre de tels objectifs. De là à conclure à l'inutilité de l'entreprise d'alphabétisation en ce qui les concerne et à l'impossibilité de leur réussite, il n'y a qu'un pas.

En dernière analyse, que l'on envisage les rapports entre la réussite et le système éducatif de façon générale ou, plus spécifiquement, sous l'angle de la sociologie de l'éducation, de l'éducation des adultes ou de l'alphabétisation, force est de constater l'existence de rapports antinomiques entre ces deux entités. La difficulté de rapprocher ces deux réalités semble principalement attribuable au caractère hautement sélectif du système d'éducation qui, en réalité, ne fait que départager les forts des faibles, sur la base d'une conception normative de l'intelligence ou de l'organisation sociale. Dans ce contexte, les adultes ayant des incapacités intellectuelles se trouvent disqualifiés *a priori*, car dans la plupart des cas, ils ne peuvent se conformer aux normes de performance et aux normes de réussite dominantes.<sup>11</sup>

## 1.5 Le problème de recherche en résumé

Au terme de cet exposé sur l'état de la situation, il faut souligner qu'il existe encore un écart considérable entre les objectifs d'intégration sociale des adultes ayant des

---

<sup>10</sup> Le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation* (Ministère de l'éducation du Québec, 1996) s'inscrit dans cette optique.

<sup>11</sup> Cette situation est illustrée par le fait divers suivant. Le 23 janvier 1999, le journal *La Presse* titre en page A33 : « Déficient léger, Michaël n'a pu résister au stress ». Sous ce titre, on peut lire : "Cet emploi chez Lafleur était le troisième qu'il dénichait l'été dernier. Au début, Michaël, 19 ans, se débrouillait. Mais plus ça allait, plus il fallait aller vite. [...] Il a finalement quitté son emploi pour se retrouver à l'assistance sociale. [...] Quasiment incapable de lire et d'écrire, Michaël n'a pu terminer ses études".

incapacités intellectuelles, promus au sein de la société québécoise, et l'actualisation de ces objectifs, notamment en ce qui concerne l'accession de ces personnes aux compétences alphabètes. Dans ce contexte, il semble donc opportun, voire nécessaire, dans une optique de développement de la connaissance ou même à des fins strictement utilitaires, de chercher à découvrir ce qui pourrait constituer les composantes d'une alphabétisation réussie en fonction des adultes ayant des incapacités intellectuelles.

Au regard d'un tel projet, les quatre assertions qui suivent nous paraissent bien rendre compte de la structure générale de la problématique de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles faisant l'objet de la présente thèse :

- 1) il existe un taux d'analphabétisme anormalement élevé au sein de la population des adultes ayant des incapacités intellectuelles;
- 2) malgré leurs incapacités intellectuelles, la très grande majorité des personnes concernées semblent posséder les aptitudes requises pour accéder à un certain niveau d'alphabétisme;
- 3) il semble que les préjugés à l'égard de la capacité d'apprendre des adultes ayant des incapacités intellectuelles constituent davantage un obstacle à leur alphabétisation que leurs incapacités intellectuelles en tant que telles;
- 4) le développement des connaissances en ce qui a trait, entre autres, aux incapacités intellectuelles, aux caractéristiques des personnes présentant de telles incapacités, aux processus d'apprentissage et aux approches éducationnelles, nous permettent de penser qu'il est désormais possible d'apporter un éclairage utile au phénomène de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles.

## **2. LE MANDAT DE RECHERCHE**

Comme il a été possible de le constater dans l'exposé sur l'état de la situation, la problématique de l'éducation et, en particulier, de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles apparaît comme une réalité multidimensionnelle fort complexe et peu connue qui laisse entrevoir un champ de recherche pratiquement vierge.

Cet état de la situation ouvre donc la porte à un grand nombre de questions à considérer éventuellement comme objet d'étude ou comme thématique de recherche.

Dans un premier temps, nous avons choisi d'utiliser la méthode de l'enquête afin de dresser un inventaire des facteurs de réussite ou d'échec du processus et pour identifier les conceptions dominantes de l'alphabétisation chez les divers agents d'éducation (formateurs ou alphabétiseurs) dans le domaine. Cette opération visait ultimement à faire ressortir les différentes composantes d'une alphabétisation réussie en ce qui concerne particulièrement les adultes ayant des incapacités intellectuelles. C'est au cours de l'année 1994 que nous avons mené cette enquête auprès de quatre-vingt-neuf adultes ayant des incapacités intellectuelles que nous avons interviewés, et auprès de deux cent treize agents d'éducation (sur les trois cent cinquante-quatre sollicités) travaillant avec ces adultes, qui ont répondu à un questionnaire.<sup>12</sup>

En nous engageant par rapport à ce mandat de recherche initial, nous avons pu tirer des enseignements intéressants de notre démarche sur le « terrain ». En effet, lors de la réalisation des entrevues que nous avons effectuées auprès des apprenants, dans douze milieux différents répartis dans trois régions du Québec (Montréal, Québec et Sherbrooke), nous avons pu observer concrètement certaines pratiques d'alphabétisation et échanger avec les agents d'éducation au sujet de ces pratiques. Une première analyse générale et non statistique de cette « opération terrain », enrichie des réponses au questionnaire en provenance de toutes les régions du Québec, a résulté en divers constats que nous synthétisons par les cinq points suivants :

- 1) Les pratiques en alphabétisation auprès des adultes ayant des incapacités intellectuelles varient grandement d'un endroit à l'autre. Elles recouvrent un éventail d'approches entre celles mettant l'accent exclusivement sur les activités de croissance personnelle et celles mettant exclusivement l'accent sur les matières scolaires.
- 2) La plupart des agents d'éducation concernés ont peu de formation spécifiquement dans le domaine de l'alphabétisation. Les plus « qualifiés » détiennent généralement un diplôme en enseignement et une expérience de travail, plus ou moins longue, auprès des enfants du primaire.

---

<sup>12</sup> On retrouvera dans les appendices notre texte faisant état de divers éléments théoriques à considérer relativement à la collecte de données auprès d'informateurs ayant des incapacités intellectuelles (Appendice A), de même que le protocole pour réaliser l'entrevue avec les apprenants (Appendice B) et le questionnaire que nous avons adressé aux agents d'éducation concernés (Appendice C).

- 3) Il ne ressort aucune tendance dominante, du moins de cette première analyse, quant à la conception de l'alphabétisation, si ce n'est un intérêt global pour la prise en compte des besoins des apprenants.
- 4) Les adultes ayant des incapacités intellectuelles rencontrés expriment unanimement leur grande satisfaction tant à l'égard des activités proposées que des agents d'éducation qui les soutiennent. Toutefois, rares sont les apprenants qui peuvent donner une signification au terme alphabétisation et encore plus rares, ceux qui l'utilisent spontanément.
- 5) Les agents d'éducation qui ont rempli le questionnaire considèrent en général l'alphabétisation comme essentielle au développement des personnes et à leur intégration sociale. Pourtant, ils se montrent plutôt pessimistes quant à l'avenir de l'alphabétisation au Québec, tant pour l'alphabétisation en général que pour l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. La principale raison évoquée pour justifier ce pessimisme concerne à la fois le désengagement de l'État et les compressions budgétaires affectant les services.

Cependant, au terme de cette analyse préliminaire et malgré l'intérêt général que suscitait l'ensemble des données recueillies, nous avons dû accepter l'évidence : nous ne pourrions pas, sur cette base, développer une compréhension intégrée et cohérente des différents concepts censés définir et éclairer, selon une optique de réussite, le processus d'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. Cela, même si nous avons pensé pouvoir parvenir à cette fin en dressant le portrait d'ensemble du domaine à partir des opinions des agents d'éducation et des échanges avec les apprenants au sujet de leur démarche d'apprentissage.

En réalité, c'est dans la poursuite du processus de recherche que nous avons compris que, pour espérer réellement atteindre nos objectifs de recherche et assurer une certaine pérennité à notre étude, il nous faudrait développer un cadre théorique permettant d'organiser ces données de manière cohérente et réutilisable, plutôt que de nous contenter d'une description ponctuelle sans avenir contributif par rapport au développement de la connaissance dans le domaine.

Compte tenu de l'importance de la somme de travail que cette nouvelle orientation exigeait, et après avoir consulté notre directeur de recherche et l'équipe professorale intéressée à nous guider dans notre projet, nous avons décidé de surseoir à l'analyse des données provenant de l'enquête, afin de nous consacrer à l'élaboration d'une proposition théorique de schème conceptuel pour l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. De fait, l'analyse des données de l'enquête pourra faire partie d'un nouveau mandat de recherche ultérieur à cette thèse qui devrait néanmoins fournir le cadre théorique souhaité pour procéder à cette analyse.

En définitive, un constat s'imposait : il existe un préalable essentiel à tout questionnement concernant l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. Ce préalable touche à l'identification et à la spécification de l'ensemble des notions concernant ce processus éducatif. Nous pensons en particulier à l'ensemble des concepts formant les réseaux théoriques de l'éducation des adultes et de l'alphabétisation, de même qu'à celui éclairant le phénomène des incapacités intellectuelles. En fait, il paraît non seulement utile, mais nécessaire, avant toute présentation de propositions pratiques concernant l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, de mener une recherche conceptuelle afin de faire le point sur les trois réseaux théoriques mentionnés ci-dessus. L'examen de ces réseaux théoriques devrait permettre l'émergence de l'ensemble des éléments constitutifs de la proposition de schème conceptuel pour l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles que nous voulons formuler.

## **2.1 Le but de la recherche**

Le but de cette recherche consiste essentiellement à essayer de mieux comprendre (identifier, préciser, examiner, cerner, etc.) les divers éléments d'ordre conceptuel de la problématique à l'étude. Ses objectifs spécifiques concernent la conception et l'élaboration d'un cadre de référence pour l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. Au regard de ces objectifs, nous associons la pertinence souhaitée de notre proposition à l'approche de recherche que nous avons choisie. Cette dernière situe la démarche de recherche dans une perspective éducentrique<sup>13</sup> résolument axée sur une vision de la réussite de l'alphabétisation.

---

<sup>13</sup> Tel que spécifié à l'intérieur du cadre théorique, au chapitre II, une perspective éducentrique fournit une représentation systémique de la société où le système éducatif est placé au centre de l'ensemble de tous les systèmes en présence, culturel, politique, économique, social, etc., et selon laquelle la réussite des apprentissages constitue à son tour la préoccupation première et centrale du système éducatif.



## 2.2 L'utilité de la recherche

Tel que souligné précédemment, la problématique de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles laisse entrevoir de nombreuses questions à étudier. Cependant, très peu a été fait à cet égard. En réalité, si l'alphabétisation a été reconnue officiellement, ainsi que nous l'avons mentionné, par le gouvernement du Québec en 1986, comme un « moyen puissant » de favoriser l'intégration sociale des adultes ayant des incapacités intellectuelles, personne n'a cherché à approfondir cette question depuis lors. En effet, aucune recherche théorique portant spécifiquement sur l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles n'a été recensée, ni au Québec ni à l'étranger, et on a publié peu de travaux sur les relations entre l'alphabétisation et la réussite, d'une part, et les relations entre l'alphabétisation et les adultes ayant des incapacités intellectuelles, d'autre part.

Sur le plan théorique, la présente recherche pourrait donc s'avérer utile, étant la première à concourir au développement d'une meilleure compréhension des concepts en cause, comblant ainsi une lacune dans la connaissance du processus général d'alphabétisation concernant non seulement les adultes ayant des incapacités intellectuelles, mais aussi tous les autres adultes analphabètes.

Sur le plan pratique, il est possible d'envisager que les éclaircissements d'ordre conceptuel apportés puissent servir éventuellement de cadre de référence pour la conception de politiques, de programmes, d'approches ou de techniques spécifiques, prenant à la fois appui sur une connaissance plus affinée des diverses composantes du processus d'alphabétisation et sur une meilleure compréhension des interactions entre ces composantes sur le plan éducationnel. En fin de compte, le principal mérite de cette recherche, sur le plan pratique, pourrait être de venir appuyer les efforts des divers agents d'éducation dans la réduction, sinon l'élimination, de certaines situations de handicap auxquelles sont confrontés les adultes analphabètes ayant des incapacités intellectuelles, et ainsi contribuer réellement à leur intégration au sein de la société.

En définitive, il paraît raisonnable de penser que les résultats de cette recherche puissent avoir également des répercussions sur l'alphabétisation de la population analphabète en général. Cette dernière pourrait peut-être, elle aussi, bénéficier des connaissances générées par notre entreprise de recherche.

### 2.3 Le type de recherche

La détermination du type de recherche à effectuer découle essentiellement de deux choses : l'avancement des connaissances dans le domaine de recherche et l'objectif de la recherche (Fortin *et al.*, 1992). Considérée par rapport à un continuum s'étendant de « peu » à « beaucoup », on dira que moins la connaissance sur le domaine est avancée, moins il y a d'écrits, moins la base conceptuelle est développée, plus l'objectif sera d'identifier, nommer, classer, décrire ou questionner, et plus on fera appel à un devis de recherche exploratoire ou descriptif.<sup>14</sup> Par contre, plus la connaissance sur le domaine est avancée, plus les écrits sont abondants, plus on peut compter sur l'existence de théories ou de modèles, alors plus il conviendra de viser à prédire, expliquer ou vérifier des hypothèses causales en faisant appel éventuellement à un devis expérimental.

Eu égard à ces considérations, il nous apparaît clairement que l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles constitue un objet de recherche qui se situe au début du continuum évoqué, étant donné qu'il n'existe à peu près pas d'écrits sur la question et que la base conceptuelle ou le cadre de référence reste à définir. Cette précision permet de confirmer que l'étude exploratoire, dite aussi « de formulation de concepts » (Fortin *et al.*, 1992) s'avère le type de recherche le plus adapté à la présente démarche, dont le but est d'explorer un domaine de recherche (l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles sous l'angle de la réussite) théoriquement peu développé et pour lequel il existe peu de connaissances.

Par ailleurs, considérant notre objectif de conceptualisation évoqué plus haut, nous pouvons avancer qu'elle est de type fondamental, en ce sens qu'elle vise "le développement de nouvelles connaissances, de théories et de principes généraux" (Legendre, 1993 : 1081). De plus, notre recherche est aussi de type théorique étant donné qu'elle concerne l'établissement de relations conceptuelles entre les réseaux théoriques sous-jacents à la problématique de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, dans l'optique de formuler une proposition de schème conceptuel pour l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles.

---

<sup>14</sup> Selon Fortin *et al.* (1992), il ne paraît pas opportun d'établir de frontières hermétiques entre les types de recherche exploratoire et descriptif dont les finalités sont parfois difficiles à distinguer précisément.

Compte tenu, d'une part, de la nature même de l'objet d'étude et, d'autre part, du caractère exploratoire de la démarche, une méthodologie qualitative paraît appropriée. En effet, au regard de notre recherche, nous pouvons constater d'emblée que l'appréhension de la réalité implique principalement de faire appel à des référents qualitatifs plutôt que quantitatifs. D'abord, nous traitons d'une problématique qui concerne des êtres humains. Comme le fait remarquer Angers (1996), les phénomènes humains gardent toujours une dimension qualitative. De plus, parce que notre recherche s'intéresse surtout aux données « sous forme de mots » plutôt qu'aux données chiffrées, elle s'avère effectivement de type qualitatif (Huberman et Miles, 1991).

En résumé, cette recherche est donc à la fois de type exploratoire au regard du continuum de la connaissance, de type fondamental et théorique en fonction des objectifs visés, et de type qualitatif au regard de la forme des données colligées.

## CHAPITRE II

### LE CADRE THÉORIQUE

L'objectif de notre recherche étant fondamentalement axé sur la compréhension du problème global de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, il apparaît d'emblée nécessaire de se doter d'un cadre théorique favorisant l'émergence ou l'enrichissement des connaissances relativement au problème étudié. En effet, de la présentation du problème de recherche, il ressort qu'il existe beaucoup de confusions et d'ambiguïtés à propos des notions étudiées, et que les interventions préconisées, au regard de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, révèlent un contexte marqué par le paradoxe, voire la méconnaissance, nuisible au développement global des personnes en cause.

Dans ce chapitre, nous présentons le cadre théorique qui délimite et précise le problème à l'étude. D'abord, nous définissons succinctement la notion de cadre théorique, telle qu'elle est comprise ici. Puis, afin de circonscrire notre domaine d'étude, nous identifions les dimensions du réseau théorique global de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. Par la suite, nous présentons le modèle éducationnel proposé par Legendre (1983, 1993) que nous avons choisi comme cadre de référence, et nous justifions ce choix. Pour finir, nous précisons les différents éléments constitutifs du cadre de référence que nous avons adopté.

#### 1. LA NOTION DE CADRE THÉORIQUE

En recherche, l'expression « cadre théorique » est utilisée de façon très diversifiée. C'est pourquoi il s'avère utile de préciser comment cette expression doit être comprise à l'intérieur de la présente recherche. De façon générale, différents auteurs, en particulier des méthodologues, définissent le cadre théorique, dans une perspective vérificatoire, c'est-à-dire comme un processus de mise à l'épreuve d'une théorie par un chercheur.

En ce sens, le cadre théorique consiste généralement en une revue critique et synthétique des écrits scientifiques du domaine, dans le but d'identifier un point faible de la théorie, au regard duquel le chercheur proposera un nouvel énoncé théorique, constituant ainsi une thèse. Par la suite, le chercheur tentera de démontrer la pertinence de ce nouvel énoncé par rapport à celui de la théorie de référence, testant ainsi son hypothèse (Van der Maren, 1996).

Même si cette conception du cadre théorique paraît répandue, elle ne correspond pas aux besoins de la présente recherche qui ne vise pas à mettre à l'épreuve une théorie. Elle vise plutôt, rappelons-le, à mieux comprendre le réseau théorique afférent au problème à l'étude, en vue de l'élaboration éventuelle d'une première représentation conceptuelle de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. De plus, étant donné la nature fondamentalement exploratoire de la présente recherche théorique, la notion de cadre théorique (acception spécifique), telle que définie par Legendre (1993), apparaît plus appropriée à notre objectif, puisqu'elle se situe dans une perspective globale permettant non seulement de formuler des hypothèses, mais aussi de générer de nouvelles connaissances.

*Dans une approche globale et interdisciplinaire, [un cadre théorique est le] contexte de la résolution d'un problème ou de l'enrichissement d'un savoir qui, tenant compte des données d'une problématique, délimite et précise la recherche par un réseau notionnel, enrichit le raisonnement par l'apport intégré d'une pluralité de disciplines devant conduire à l'énoncé d'hypothèses ou à de nouvelles connaissances (Legendre, 1993 : 156).*

## **2. LES DIMENSIONS DU RÉSEAU THÉORIQUE DE L'ALPHABÉTISATION DES ADULTES AYANT DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES**

L'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles se situe dans un contexte théorique complexe. Le problème posé laisse voir avec évidence la coexistence de deux réseaux théoriques en particulier, celui de l'alphabétisation des adultes et celui du phénomène des incapacités intellectuelles. Par ailleurs, le fait de considérer le problème selon une perspective éducationnelle plus large débouche sur l'émergence d'un troisième réseau, celui de l'éducation des adultes.

Ces trois réseaux théoriques spécifiques, qui forment le réseau théorique global de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, seront respectivement explicités dans des chapitres ultérieurs. Toutefois, il convient d'en présenter ici la structure générale afin de mieux comprendre la présente démarche de recherche.

Ainsi, le réseau théorique de l'éducation des adultes concerne, entre autres, la spécification des concepts qui y sont associés, l'étude des fondements sous-jacents et l'examen d'un ensemble de théories traitant de l'apprentissage chez les adultes. D'autre part, le réseau théorique de l'alphabétisation des adultes comporte cinq dimensions principales que sont la distinction entre le concept d'alphabétisation et celui d'alphabétisme, les conceptions de l'alphabétisation dans le monde et au Québec, la notion de fonctionnalité comme concept central, la mesure de l'alphabétisme (exigences et critères de réussite) ainsi que les facteurs de succès ou d'échec en alphabétisation. Enfin, le réseau théorique du phénomène des incapacités intellectuelles est organisé par rapport à deux grandes dimensions, à savoir les conceptions sous-tendant les différentes définitions de l'incapacité intellectuelle, ainsi que la modélisation de Paour (1991a, 1991b) permettant de mieux cerner le phénomène des incapacités intellectuelles au regard des données théoriques existantes.

À l'intérieur de la présente recherche, ces trois réseaux théoriques sont étudiés au regard de notre mandat de recherche et en fonction de la méthodologie choisie que nous présentons au chapitre suivant. Ainsi, nous nous arrêterons à préciser des concepts, à cerner des données axiologiques et à décrire des théories, propres à chacun de ces réseaux. Ces données seront réutilisées par la suite, en fonction de notre cadre éducationnel de référence (Legendre, 1983, 1993), pour les fins de l'élaboration de notre proposition de schème conceptuel. Cette proposition comprend trois grandes dimensions :

- 1) les choix axiologiques, c'est-à-dire les paradigmes, les finalités, les buts et les objectifs qui fondent le regard que nous portons sur l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles;
- 2) la définition des composantes de l'infrastructure éducative globale et de leurs interrelations dans une optique d'alphabétisation réussie;

- 3) la formulation d'un ensemble de principes théoriques ou méthodologiques visant à susciter l'intérêt à poursuivre la recherche sur la base de notre proposition de schème conceptuel.

### **3. LE CHOIX D'UN CADRE ÉDUCATIONNEL DE RÉFÉRENCE**

Afin de soutenir notre démarche de recherche, nous avons choisi d'utiliser le modèle éducationnel développé par Legendre (1983, 1993). Les raisons suivantes ont principalement motivé ce choix. D'abord les travaux concernant le développement de ce modèle ont connu une large diffusion et ont acquis une crédibilité certaine au sein de la communauté scientifique du domaine de l'éducation, notamment au Québec. Mais aussi, compte tenu de l'approche globale qui le sous-tend, ce modèle possède une grande valeur heuristique pour envisager le problème à l'étude selon une vision d'ensemble, permettant de mettre en relation ses diverses dimensions.

Notons de plus que le modèle de l'éducation développé par Legendre (1983) constitue l'assise fondamentale du *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 1993), élaboré selon une approche globale et interdisciplinaire mettant l'accent sur les relations qu'entretiennent entre elles les notions interdépendantes d'un domaine de connaissances. La rigueur démontrée dans l'élaboration de cet ouvrage, tant sur le plan méthodologique que par l'approche utilisée, justifie d'autant plus de se référer au modèle de Legendre (1983, 1993) qui en est le point de départ.

Par ailleurs, l'optique de notre mandat de recherche, résolument axée sur la réussite éducative, impose certainement le choix d'un modèle éducationnel tel celui proposé par Legendre. En effet, ce dernier place la réussite au cœur de sa perspective éducentrique. Par définition, cette dernière fournit une représentation systémique de la société où le système éducatif est placé au centre de l'ensemble de tous les systèmes en présence, culturel, politique, économique, social, etc., et selon laquelle la réussite des apprentissages constitue à son tour la préoccupation première et centrale du système éducatif.

Cette préoccupation centrale pour l'apprentissage renvoie à l'élément fondamental de l'éducation que Legendre (1983, 1993) définit dans son modèle sous le terme de

« situation pédagogique ». La situation pédagogique<sup>1</sup> rend compte de l'interrelation harmonieuse de l'ensemble des éléments concourant à la réussite des apprentissages, nommément le Sujet, l'Objet et l'Agent ainsi que les relations pédagogiques que ces derniers génèrent à l'intérieur d'un Milieu éducatif (figures 2.3 et 2.4). Cette conceptualisation des différents composants de la situation pédagogique s'inscrit dans la logique de la tendance actuelle à étudier l'apprentissage en fonction de la dynamique de l'interaction personne-environnement. De fait, "les modèles proposés par les chercheurs des sciences cognitives [...] intègrent dans une perspective dynamique et systémique des ensembles de caractéristiques individuelles d'ordre cognitif et affectif en interaction avec un environnement physique et humain aux caractéristiques définies" (Rocque, 1996 : 2).

D'autre part, ainsi que le souligne Rocque (1996), les propositions de Legendre ne limitent pas l'éducation à la seule dimension scolaire. De ce fait, son modèle permet non seulement d'envisager une pluralité de situations pédagogiques et de contextes de mise en œuvre, mais il possède l'avantage de rendre compte de l'éducation dans son acception la plus globale. De fait, le modèle de Legendre (1983, 1993) permet de dégager l'éducation de son cadre usuel de mise en œuvre qu'est le cadre scolaire pour qu'elle puisse s'ouvrir sur le développement d'une société de plus en plus éducationnelle. Ceci constitue un avantage non négligeable au regard de notre problème de recherche. En effet, ce modèle permet de considérer l'alphabetisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles dans une optique éducationnelle globale et dans un environnement beaucoup plus large que celui du milieu scolaire qui peut difficilement rendre compte adéquatement de la perspective personne-environnement en ce qui concerne les adultes qui nous occupent. Sur ce plan, il est d'ailleurs intéressant de constater que le modèle de Legendre (1983, 1993) a été adapté à des situations d'intervention concernant l'accompagnement de personnes ayant des incapacités intellectuelles dans une démarche d'intégration sociale (Rocque *et. al.*, 1997).

---

<sup>1</sup> Dans cette thèse, nous utilisons le terme pédagogie dans le sens défini par la Commission de terminologie de l'éducation du Québec, à savoir : "Art d'enseigner ou méthodes d'enseignement propres à une discipline, à une matière, à un ordre d'enseignement, à un établissement d'enseignement ou à une philosophie de l'éducation" (Legendre, 1993 : 961).



Eu égard au problème de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, une question additionnelle s'impose quant au choix d'un modèle spécifiquement conçu pour l'éducation des adultes. Sur ce plan, la revue de la documentation que nous avons effectuée dans le domaine de l'éducation des adultes et dans celui de l'alphabétisation, n'a pas permis de mettre au jour un modèle qui puisse rendre compte adéquatement de la dynamique de l'interaction personne-environnement par rapport à l'apprentissage.

En effet, les principaux modèles considérés (Knowles, 1990; Cross, 1990; Schroeder, 1980; Jarvis, 1995; notamment) mettent l'accent sur des dimensions spécifiques de l'infrastructure éducative, mais sans considérer globalement l'ensemble des éléments en cause en fonction d'une perspective éducentrique. Par exemple, le modèle andragogique proposé par Knowles (1990) se centre essentiellement sur le Sujet au regard de ses besoins d'apprentissage. Dans le même ordre d'idées, Cross (1990) propose un modèle pour la compréhension de la participation des adultes à des activités de formation. Ce modèle se concentre aussi sur le Sujet, mais en mettant l'accent sur les facteurs motivationnels qui facilitent ou qui entravent sa participation dans la démarche éducative. Quant aux modèles élaborés respectivement par Schroeder (1980) et Jarvis (1995), ils concernent d'abord la planification de programmes en éducation des adultes. Par conséquent, la perspective administrative s'avère prééminente par rapport à la considération du processus d'apprentissage comme tel. Pour finir, mentionnons que la dimension environnementale est à toutes fins utiles occultée dans tous les modèles recensés.

Nonobstant, faut-il le préciser, le modèle éducationnel de Legendre (1983, 1993) n'est pas l'objet de la présente recherche. Son rôle spécifique est de servir de cadre de référence pour la résolution du problème de recherche à l'étude, un problème complexe et polymorphe. Ainsi, en utilisant le modèle de Legendre (1983, 1993) comme cadre de référence, il paraît pensable de pouvoir non seulement parvenir à atteindre l'objectif général de la recherche, qui est de mieux comprendre les tenants et les aboutissants du problème, mais également d'avancer sur le continuum de la connaissance en proposant un schème conceptuel pour l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles.

#### 4. LA PRÉSENTATION DU CADRE ÉDUCATIONNEL DE RÉFÉRENCE

D'entrée de jeu, rappelons que le modèle proposé par Legendre (1983, 1993), pour lequel nous avons opté, représente l'ensemble de l'infrastructure éducative envisagée selon une perspective éducentrique. La situation pédagogique est l'élément central de cette infrastructure éducative et le milieu spécifique de réalisation de la triade Sujet-Objet-Agent au regard du processus d'apprentissage. C'est à travers cette lunette, qui permet de rendre compte de la nature et de la dynamique de l'ensemble du phénomène pédagogique, que nous allons regarder le problème de recherche à résoudre.

Cependant, il importe de préciser que notre démarche implique une considération continue et globale de l'ensemble des éléments de l'environnement éducatif incluant, entre autres, les ressources pédagogiques et administratives, ainsi que les valeurs et les conceptions éducatives et socioculturelles qui participent à la définition du problème de recherche. Mentionnons en d'autres termes que la situation pédagogique constitue elle-même un modèle englobant, capable d'intégrer dans sa composante Milieu, l'ensemble des éléments de l'infrastructure éducative, des plus proximaux aux plus distaux. La figure 2.4, présentée plus loin, illustre cet aspect intégrateur de la situation pédagogique.

Selon Legendre (1983, 1993), un cadre éducationnel de référence est une organisation, une construction, une structure qui permet de rassembler, en des entités cohérentes, les savoirs propres à l'éducation. Cette notion de cadre éducationnel de référence paraît indissociable d'une conception globale et cohérente de l'éducation comme domaine de savoirs et d'activités. En ce sens, elle renvoie aussi à l'idée de paradigme éducationnel défini comme un "ensemble plus ou moins structuré, conscient et explicite de croyances, de valeurs, et de conceptions à la base d'une vision globale du domaine de l'éducation et qui fonde les théories, les modèles et la praxis éducationnels se rattachant à ce paradigme" (Sauvé, 1992 : 156). Sur ce plan, le cadre éducationnel élaboré par Legendre (1983, 1993) prend assise dans la conception d'une « société éducative » ainsi que nous le précisons ci-après.

##### 4.1 Une société éducative : le postulat de base

Selon Legendre (1983), toute société est un système (figure 2.1) qui comporte un ensemble de sous-systèmes connexes tels le système social, le système culturel, le

système éducatif, le système politique, le système économique, etc. Dans cet ensemble, un des sous-systèmes acquiert une valeur dominante et insuffle le sens de

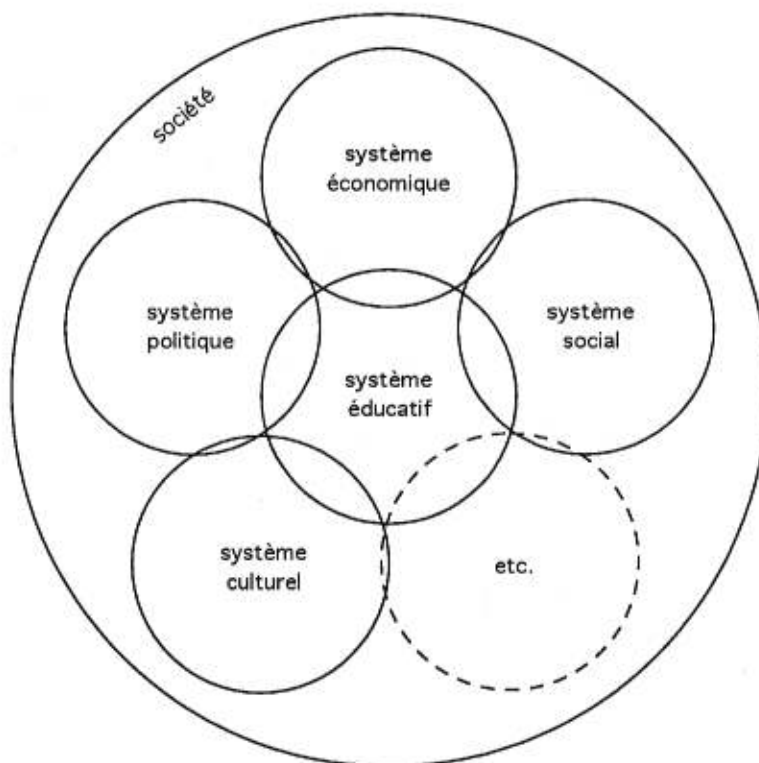


Figure 2.1 : *Modèle systémique d'une société éducative* (Legendre, 1993 : 1169).

son évolution aux autres sous-systèmes qui sont tous en interaction. Pour assurer l'évolution optimale d'une société, il faut, selon Legendre (1983), développer une conception éducationnelle de cette société. Cela signifie de travailler à placer le système éducatif au centre de la société, en lieu et place du système économique qui paraît dominant actuellement. Ce faisant, l'évolution de la société s'avérerait tributaire de l'évolution du système éducatif, ce qui serait des plus bénéfiques, selon l'auteur, parce que « des êtres plus éduqués, plutôt que simplement économiques ou politiques », seraient plus à même de « mieux redéfinir une nouvelle société en conformité avec des aspirations plus humaines ».

*[...] il faudrait situer le système éducatif au centre des autres composantes interreliées de la société. De la sorte, on amorcerait la société éducative en lieu et place d'un ensemble fragmenté d'individus où l'obsédante vision économique occupe toute la place sociale aussi bien que personnelle. Dans une telle perspective éducentrique, l'accent porterait sur le développement croissant du plus grand nombre d'êtres éduqués qui sauraient mieux qu'actuellement édifier et assumer collectivement toutes les composantes sociales (Ibid. : 222).*

Ainsi, le cadre éducationnel de référence développé par Legendre (1983, 1993) débouche sur une représentation globale du *système d'éducation* dans l'environnement social.

## 4.2 Le système d'éducation : une réalité globale

Le système d'éducation constitue le niveau le plus global du cadre de référence. Le système d'éducation est plus vaste que le système scolaire, car "outre ce dernier système formel, le système d'éducation englobe toutes les sources parallèles d'éducation dans une société" (Legendre, 1993 : 1222). De façon générale, le système d'éducation est défini comme suit.

*Un ensemble plus ou moins intégré d'institutions (système scolaire, famille, groupes religieux, médias, bibliothèques, musées, associations, etc.), de structures, de législations, de finalités, d'objectifs, de programmes, de méthodes, d'activités, de modes de fonctionnement ainsi que de ressources humaines, matérielles et financières dont se dote une société pour offrir à ses membres les services et les ressources nécessaires au développement de leurs habiletés et de leurs connaissances (Legendre, 1993 : 1222).*

Afin d'explicitier la nature d'un système d'éducation, Legendre (1993) l'associe au concept de « cycle de l'éducation » (figure 2.2) qu'il définit en ces termes :

*Système éducationnel qui se compose d'un ensemble de ressources (finalités, buts, élèves, enseignants, arts et sciences de l'éducation, matériel didactique, produits, etc.), d'activités (transposition des finalités en buts, activités multiples au sein du système éducatif, comparaison des buts et des produits, modifications des parties en vue d'une atteinte sans cesse améliorée des finalités, etc.) et des caractéristiques particulières à chacune des nombreuses ressources et à chacune des innombrables activités (Legendre, 1993 : 295).*

L'auteur décrit le cycle de l'éducation en spécifiant les interrelations entre les différents composants qu'il implique.

*Le cycle de l'éducation baigne dans un environnement social avec lequel il doit être en constante interaction. Le cycle de l'éducation se compose de quatre ensembles-ressources : finalités, but/objectif, produit et savoir. En outre, les apprentissages se situent au cœur même d'un processus où les ressources humaines, matérielles et financières doivent concourir à favoriser le développement optimal de toutes les personnes impliquées (Legendre, 1993 : 296).*

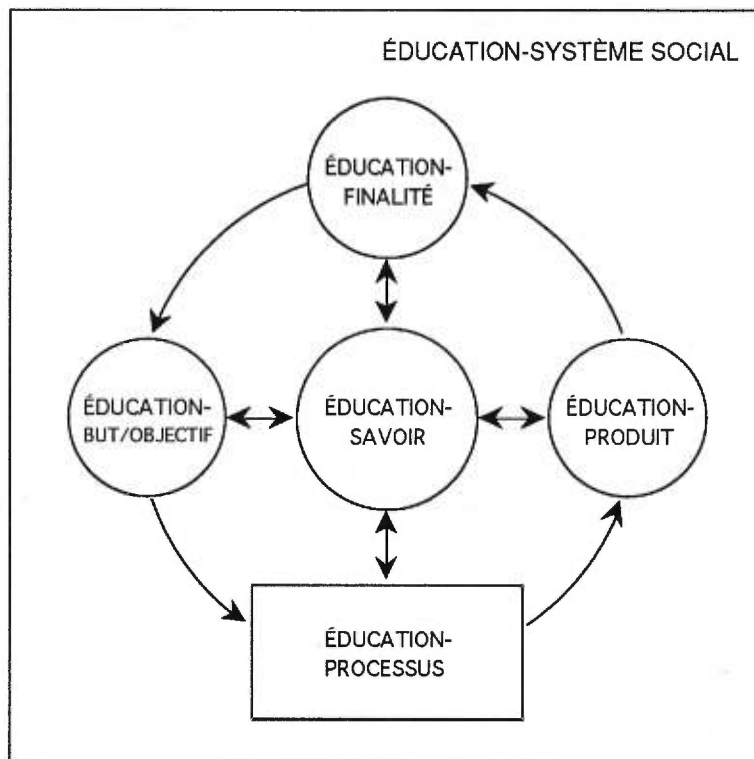


Figure 2.2 : Cycle de l'éducation (Legendre, 1993 : 296).

Nous donnons quelques précisions sur ces quatre ensembles-ressources de même que sur l'éducation-processus (au centre d'une conception de l'apprentissage) formant le cycle de l'éducation. Ainsi, l'« éducation-finalité » renvoie aux conceptions et aux valeurs fondamentales qui sous-tendent les buts et les objectifs d'un système d'éducation et qui orientent les actions des éducateurs. Elle "fait référence à l'ensemble des idéaux d'éducation poursuivis par une société", en précisant que "ces idéaux sont établis au regard des valeurs auxquelles souscrit la société à un moment précis de son existence" (Rocque, 1994 : 292).

Ensuite, l'« éducation-but/objectif » constitue la résultante d'une spécification des finalités de l'éducation. Parce que les finalités se situent au niveau le plus général, elles ne peuvent être atteintes comme telles. C'est pourquoi elles "doivent être concrétisées en objectifs plus tangibles et détaillés, lesquels constituent les *buts* du système éducationnel" (Legendre, 1983 : 232). Ainsi, l'éducation-but/objectif fait référence aux étapes du processus de transformation des finalités, par la spécification

en buts éducatifs (finalité → but → objectif). Le but est défini comme un "énoncé général d'intention et d'orientation qui explicite une ou quelques finalités" (Legendre, 1993 : 152), alors que l'objectif (sous-ensemble de but) renvoie à un "énoncé ponctuel qui spécifie une ou les intentions qui sous-tendent une action, un processus, une entreprise, un domaine, une personne, un groupe, une institution» (*Ibid.* : 907). "L'*objectif* représente donc la fin d'un processus de concrétisation des *finalités* éducationnelles passant par l'étape intermédiaire des *buts* éducatifs" (*Ibid.* : 907).

Pour Legendre (1983), l'« éducation-processus » est le noyau essentiel de l'« éducation-système social ».

*Le fait que pendant moult années l'on ait escamoté le phénomène des apprentissages est une autre cause du piétinement séculaire de l'éducation. On a trop longtemps envisagé celle-ci uniquement à partir de ses finalités. Cette perception trop restrictive fut élargie par une autre qui consiste à définir l'éducation, non seulement comme système social, produit, concept, finalité, but et objectif, mais également en tant que processus. On s'attarde maintenant à la dynamique qui se déroule « pendant » les apprentissages. L'éducation-système social cesse d'être une boîte noire énigmatique à caractère strictement administratif. Elle possède dorénavant un noyau essentiel : l'éducation-processus (Legendre, 1983 : 236).*

L'« éducation-processus » fait référence à une "succession d'étapes interdépendantes visant l'atteinte des buts ou des objectifs particuliers" (Legendre, 1983 : 240). Elle apparaît comme le moteur, responsable de générer voire d'accélérer l'actualisation de la dynamique globale du cycle de l'éducation. En ce sens, elle constitue l'élément structurant des activités visant la réalisation d'apprentissages effectifs dans une situation pédagogique spécifique. L'éducation-processus s'attarde donc à tout ce qui a trait, dans la dynamique contextuelle des apprentissages, à la mise à contribution des ressources humaines, matérielles et financières (incluant le choix des stratégies, méthodes et techniques d'enseignement ainsi que l'aménagement du milieu) pour la « conversion des objectifs d'apprentissage en produits éducatifs ».

L'« éducation-produit », quant à elle, renvoie à "l'ensemble des caractéristiques d'un être éduqué" (Legendre, 1993 : 436). Elle est la résultante de la dynamique de

transformation des objectifs en produits de l'éducation-processus. Concrètement, elle fait référence aux résultats obtenus à la suite d'une période d'apprentissage. Par conséquent, elle dénote une opération implicite : il s'agit de l'évaluation finalités/produits afin de faire régulièrement le point sur la qualité de l'ensemble" (Legendre, 1993 : 296).

Enfin, l'« éducation-savoir » fait référence à l'ensemble des données théoriques et appliquées, tirées de la recherche et de la pratique dans le domaine de l'éducation, permettant d'accroître continuellement la qualité et la pertinence du cycle de l'éducation par rapport à l'environnement. Par conséquent, selon Legendre (1993), l'éducation-savoir constitue un « important coffre à outils » qui doit devenir le centre du cycle de l'éducation. L'auteur précise que l'éducation-savoir concerne le domaine de connaissances de l'éducation dans son ensemble. Bien entendu, elle renvoie aux connaissances issues des disciplines contributives, mais elle s'attarde expressément au développement du domaine des connaissances éducationnelles, intimement associé à l'« éducation-processus ».

*En plus d'être sensible aux données de l'environnement, le cycle de l'éducation doit être ouvert au domaine des connaissances éducationnelles, qu'il n'intègre actuellement que très peu. Il est normal qu'il en soit ainsi puisque l'éducation-savoir est un secteur fort récent de connaissances, si bien qu'elle n'a pas encore su se doter d'une structure disciplinaire qui lui assurerait cohérence, évolution et crédibilité (Legendre, 1993 : 296).*

En définitive, ce réseau notionnel du cycle de l'éducation comporte un ensemble de composantes essentielles et interreliées, qui permettent de "préciser la nature et l'objet des ressources d'un système d'éducation" (Rocque, 1994 : 294). Lorsque l'on considère le cycle de l'éducation comme un sous-système de la société éducative, il "devient l'élément pivot autour duquel et en fonction duquel se cristallise et se traduit d'une façon éducationnelle, l'ensemble des orientations et des attentes sociales" (Rocque, 1994 : 294). Cette auteure ajoute que cette représentation d'un système d'éducation permet de bien faire ressortir la mission première de l'éducation, c'est-à-dire l'apprentissage qui se situe au cœur même de la composante éducation-processus du cycle de l'éducation.

### 4.3 La situation pédagogique

La *situation pédagogique* constitue le niveau de représentation le plus spécifique et le plus central du cadre éducationnel de référence proposé par Legendre. Ce dernier, à l'instar de plus en plus de chercheurs, considère la situation pédagogique comme l'élément fondamental de l'éducation, son unité de base, la « pierre d'assise » dont dépendent toutes les autres composantes d'un système d'éducation.

*[...] C'est par le phénomène central de la situation pédagogique que l'éducation peut s'actualiser car c'est dans ce cadre élémentaire que les développements multiples deviennent possibles. La réalité de départ des analyses éducationnelles, l'objet propre des arts et sciences de l'éducation, la cible première des préoccupations des éducateurs, le phénomène central, l'unité de base est la « situation pédagogique ». Cette dernière constitue le cœur même de l'éducation, la condition sine qua non de son existence (Legendre, 1983 : 263).*

Legendre (1983) avance que pour contribuer à l'évolution de l'éducation en vue d'un plus grand développement de l'être humain et de la société, il faut commencer par comprendre le « théâtre de ses activités ».

*Il nous faut faire l'apprentissage de la situation pédagogique, constituer une idée précise de ce qu'est ce phénomène élémentaire de l'éducation, en construire une représentation utile, disposer d'une structure mentale cohérente et pertinente permettant de percevoir avec justesse ses composantes et sa dynamique (Legendre, 1983 : 265).*

La situation pédagogique est définie comme une "situation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage" (Sauvé, 1992 : 153), et qui est constituée de "l'ensemble des composantes interreliées sujet-objet-agent dans un milieu" (Legendre, 1993 : 1167).

Au regard de la schématisation de la figure 2.3, le *Modèle systémique de la situation pédagogique* [SOMA]<sup>2</sup> est énoncé comme suit : "L'apprentissage APP. est fonction des caractéristiques personnelles du sujet apprenant S, de la nature et du contenu des

---

<sup>2</sup> Legendre (1983) rappelle que le modèle de la situation pédagogique (appelé de façon courante SOMA) a été imaginé en 1971 par Jacques Désautels, Renald Legendre et Jan Palkiewicz, et qu'il a été publié pour la première fois en 1974 dans un document de Jacques Désautels intitulé *Stratégies pédagogiques*.



objets O, de la qualité d'assistance de l'agent A et des influences du milieu éducationnel M"<sup>3</sup> (Legendre, 1993 : 1168).

Ainsi qu'il est possible de l'observer, la situation pédagogique comporte deux dimensions; une première, « structurale », représentée par les quatre composantes Sujet, Objet, Milieu et Agent (SOMA), et une seconde, « fonctionnelle » ou « dynamique », évoquant les interrelations de la situation pédagogique, c'est-à-dire les diverses relations pédagogiques biunivoques entre le Sujet, l'Objet et l'Agent dans un Milieu.

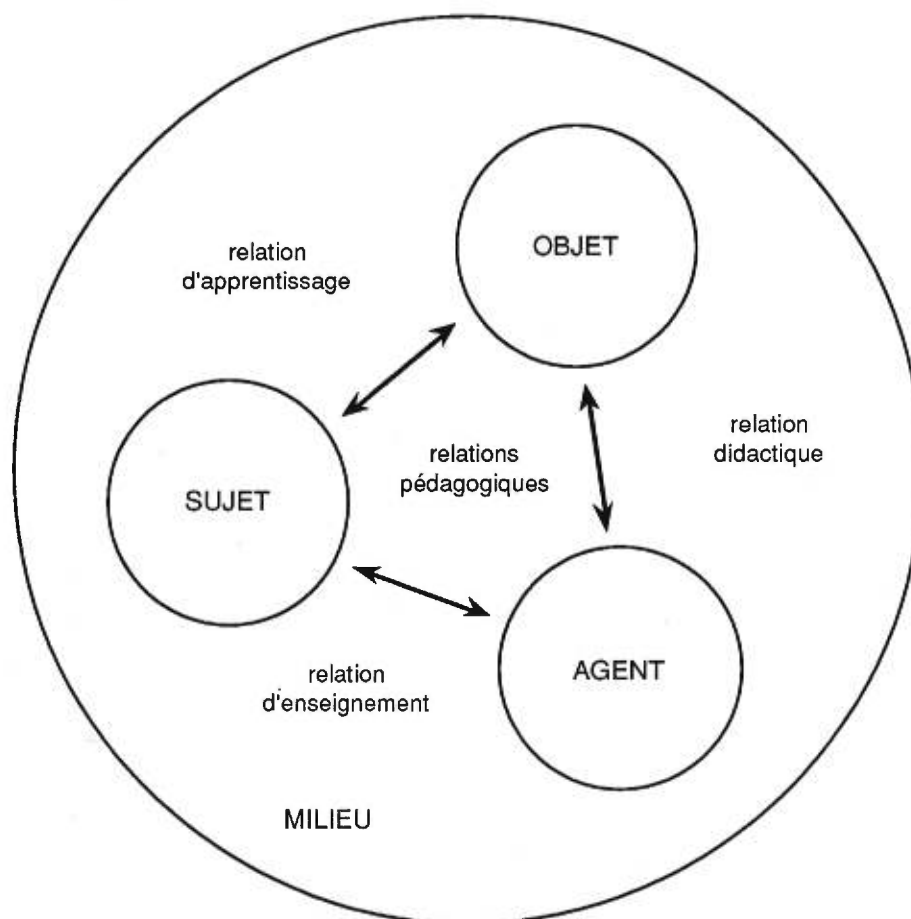


Figure 2.3 : *Modèle systémique de la situation pédagogique* (Legendre, 1993 : 1168).

<sup>3</sup> Afin de bien représenter les composantes du modèle, dans notre thèse, le mot qui désigne chacune d'elles commence toujours par une majuscule, sauf lorsqu'il fait partie d'une citation dans laquelle il ne comporte que des minuscules.

Sur le plan structural, chacune des quatre composantes du modèle est définie de la manière suivante. D'abord, la composante Sujet renvoie à l'être humain en apprentissage (désigné sous diverses appellations, telles l'élève, l'étudiant, l'apprenant, etc.). Le Sujet étant l'élément vital de toute situation pédagogique, il s'agit de la composante essentielle, première et centrale du phénomène d'apprentissage. Dans tout système prioritairement éducatif, le sujet en constitue le noyau fondamental qui justifie l'existence même de ce système. La composante Sujet étant un ensemble, elle peut représenter un seul individu ou plusieurs personnes. Elle inclut non seulement les sujets évidemment en situation d'apprentissage en contexte formel par exemple, mais également tout éducateur engagé dans un processus de formation continue ou d'éducation permanente. Toutes les personnes composant l'ensemble Sujet sont uniques et se distinguent entre elles au regard des multiples caractéristiques propres au développement humain, qu'elles soient d'ordre physique, cognitif, affectif, social, moral, etc. La composante Sujet comprend également l'ensemble des cheminements personnels, activités et processus intérieurs menés par le sujet au regard de ses apprentissages. Subsidiairement, elle recouvre aussi l'ensemble des outils ou accessoires didactiques qui peuvent être "imposés, ou choisis et développés par le sujet, pour assurer son évolution personnelle" (Legendre, 1983 : 273). Dans cette logique, les styles d'apprentissage comme les stratégies d'apprentissage concernent essentiellement la composante Sujet.

Quant à la composante Objet, elle est formée d'un ensemble d'objectifs ou d'intentions plus ou moins explicites du système éducatif, visant à concilier à la fois les besoins de l'individu quant à son développement et ceux de la société. Un processus plus ou moins structuré de spécification des finalités (finalité → but → objectif) est sous-jacent à l'Objet d'apprentissage. Les programmes, les plans de formation ou les plans d'étude forment, par le regroupement de tous les objectifs, la représentation la plus explicite de l'Objet.

La composante Agent est constituée de l'ensemble des éléments facilitateurs de l'apprentissage à l'intérieur d'une situation pédagogique spécifique. L'Agent représente "l'ensemble intermédiaire des ressources humaines et matérielles vouées à l'intégration la plus parfaite possible de l'objet par le sujet, c'est-à-dire au plus franc succès de l'apprentissage" (Legendre, 1983 : 274). Pour cet auteur, la composante Agent comprend une dimension *personnes*, une dimension *processus* et une

dimension *moyens*, impliquant une multitude de combinaisons possibles visant à favoriser l'apprentissage dans une situation pédagogique précise.

*Quelles « personnes » seront impliquées dans la meilleure association possible entre un sujet S et un objet O : enseignant(s), collègue(s), animateur(s), comédien(s), élève(s), etc.?*

*Quels « moyens » devraient être utilisés avec le plus d'avantages pour le sujet S : méthode(s), volume(s), appareil(s), matériel(s), matériau(x), film(s), cassette(s), micro-ordinateur, etc.?*

*Quels « processus » seraient les plus appropriés au sujet S : travail individuel ou collectif, enseignement programmé, cours magistral, redécouverte dirigée, etc. ? (Legendre, 1983 : 274).*

En ce qui a trait à la composante Milieu, elle représente, en son entier, l'environnement éducatif et social dans lequel se réalise la *triade sujet-objet-agent*. Au regard de l'apprentissage, le Milieu est défini par "l'ensemble des éléments spatiaux, humains, matériels et financiers, immédiats ou éloignés, qui forme le cadre au sein duquel se déroulent des situations pédagogiques" (Legendre, 1993 : 852). Le milieu dans lequel se déroule une situation pédagogique inclut l'ensemble des éléments au service de l'apprentissage que comportent l'infrastructure pédagogique et l'infrastructure administrative dont nous traiterons plus loin.

Le Milieu comprend donc toutes les ressources humaines pouvant favoriser la relation la plus harmonieuse possible entre le Sujet, l'Objet et l'Agent, qu'il s'agisse des enseignants, du personnel paraprofessionnel, des administrateurs, des pairs ou d'autres ressources humaines de la communauté. Il comprend également toutes les actions ou processus inférant directement ou indirectement sur l'apprentissage. Sur ce plan, l'auteur évoque principalement les éléments suivants : "admission, inscription, diagnostic, identification du profil et du plan d'études, évaluation, analyse des résultats, prescription, apprentissages correctifs, gestion des dossiers, définition des objectifs, élaboration du curriculum, administration, etc." (Legendre : 1983 : 275). Enfin, le Milieu recouvre toutes les ressources matérielles au service de l'apprentissage, que Legendre regroupe en cinq catégories : les locaux, les équipements, le matériel didactique, les aspects temporels et financiers.

Par ailleurs, sur le plan fonctionnel, le *Modèle systémique de la situation pédagogique* laisse voir trois types de relations biunivoques entre les composantes Sujet, Objet et

Agent dans la situation pédagogique, soit la relation d'apprentissage (entre le Sujet et l'Objet), la relation d'enseignement (entre l'Agent et le Sujet) et la relation didactique (entre l'Agent et l'Objet). Ces trois types de relations définissent la « relation pédagogique » globale (Legendre, 1983). Ainsi, en s'arrêtant à la dynamique fonctionnelle du modèle, on peut donc saisir que "chacune des composantes du modèle de la situation pédagogique est subordonnée aux trois autres composantes, elles-mêmes dynamiquement interreliées" [et que] "l'apprentissage est le fruit de ces interactions diversement complémentaires qui entraînent des modifications plus ou moins durables chez l'apprenant" (Legendre, 1983 : 278).

En définitive, prenant appui sur la dynamique même du *Modèle systémique de la situation pédagogique*, Legendre énonce le « paradigme de toute situation pédagogique » dans les termes suivants :

*Le degré de validité d'une situation pédagogique s'apprécie en fonction du niveau d'harmonies mutuelles existant entre les quatre composantes Sujet, Objet, Milieu et Agent. [...] La réussite d'un apprentissage est fonction de la nature de l'Objet, du Milieu et de l'Agent par rapport aux attributs du Sujet ainsi que de la qualité des interrelations entre ces quatre composantes de la situation pédagogique (Legendre, 1983 : 178).*

#### **4.4 Les infrastructures pédagogiques et administratives**

Au regard de la planification et de l'évolution d'un milieu éducatif global, Legendre propose de subdiviser ce milieu en deux infrastructures principales, la première étant l'infrastructure pédagogique et la seconde, l'infrastructure administrative. Il insiste sur le principe que cette dernière doit être subordonnée à l'infrastructure pédagogique.

*Remarquons que l'infrastructure pédagogique est tributaire des conditions d'apprentissage que l'on désire préconiser, et que les caractéristiques de l'infrastructure administrative doivent dépendre du genre d'infrastructure pédagogique désiré. Il y a donc un ordre à suivre dans la planification d'un système éducatif, à savoir : 1) définir les modalités d'apprentissage, 2) planifier l'infrastructure pédagogique correspondante et 3) structurer une infrastructure administrative au service des apprentissages, non inversement comme c'est souvent le cas (Legendre, 1983 : 295).*

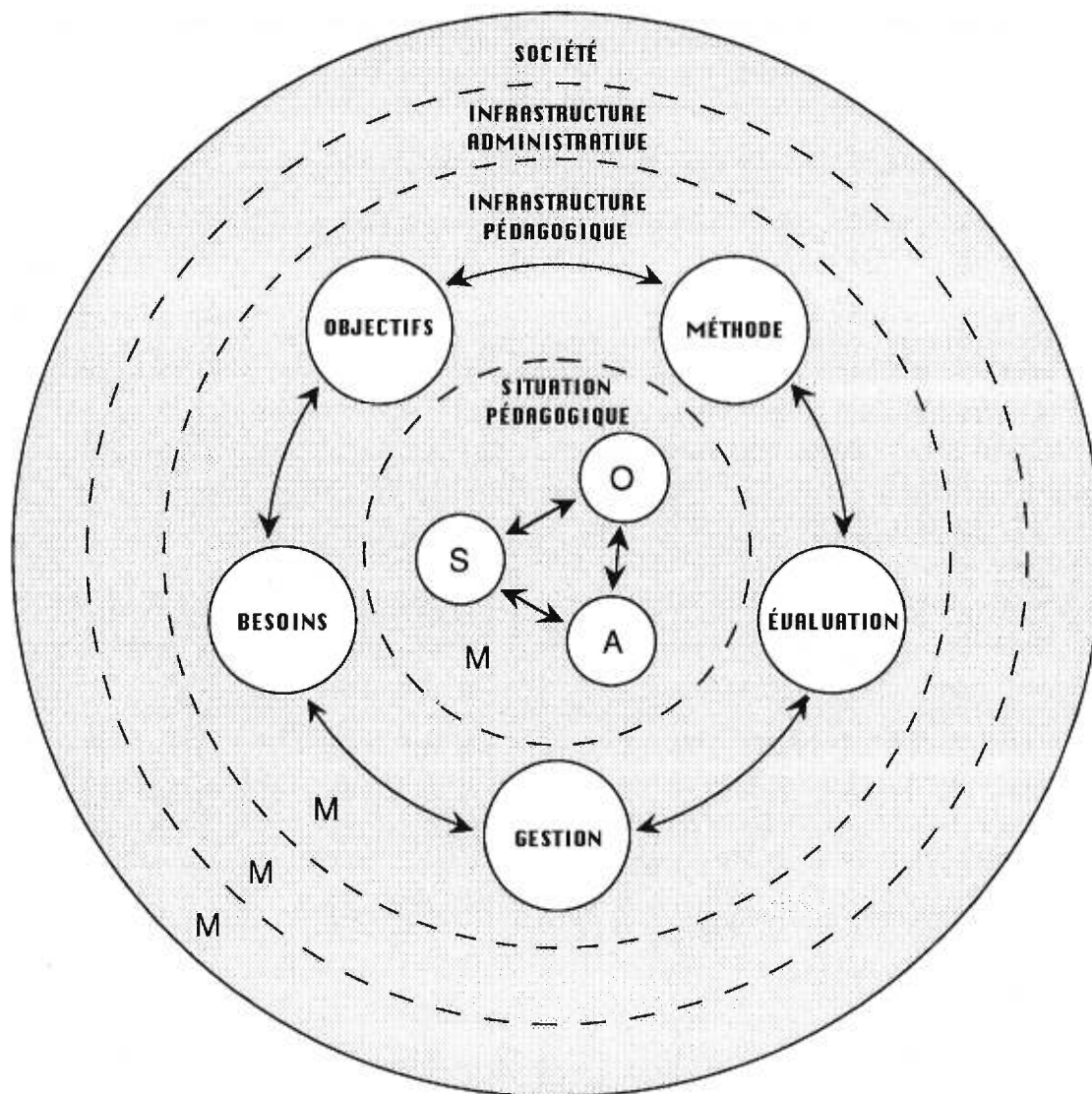


Figure 2.4 : Modèle global de l'infrastructure éducative (adapté d'après Legendre, 1983 : 299).

Plus spécifiquement, l'infrastructure pédagogique concerne "l'ensemble des ressources éducatives en constante évolution, mis à la disposition des éducateurs et des éduqués, et susceptible de contribuer au succès des apprentissages" (Legendre, 1993 : 722). Elle comprend cinq composantes principales : 1) les besoins de l'apprenant, 2) les objectifs d'apprentissage, 3) les méthodes pédagogiques (approches, stratégies, etc.), 4) le processus d'évaluation, 5) la gestion des apprentissages.

En définitive, l'infrastructure pédagogique, à laquelle est subordonnée l'infrastructure administrative, représente en quelque sorte la situation pédagogique vue dans un ensemble éducationnel plus vaste. Cette représentation élargie de la situation pédagogique est illustrée par la figure 2.4 qui définit le « modèle global de l'infrastructure éducative ».

#### **4.5 Quelques précisions d'ordre conceptuel**

Soulignons d'abord que le modèle éducationnel proposé par Legendre (1983, 1993) paraît pouvoir soutenir, dans son intégralité, notre démarche de recherche. Néanmoins, nous tenons à ajouter quelques précisions, au regard du problème à l'étude, en ce qui a trait à certains concepts inhérents au modèle choisi. De fait, selon notre optique, deux éléments principaux demandent à être clarifiés. Le premier concerne l'acception de la notion d'Agent, alors que le second regarde la place de l'infrastructure administrative au sein de l'infrastructure éducative globale.

Sur le premier plan, rappelons que Legendre (1983, 1993) définit l'Agent à la fois par rapport à des ressources humaines et des ressources matérielles. Ceci infère qu'un livre, un ordinateur ou un site internet, par exemple, pourraient être l'Agent dans une situation pédagogique donnée. En même temps, l'auteur précise que le sujet peut, le cas échéant, être l'Agent de ses propres apprentissages. Il en est ainsi pour le Milieu qui possède selon Legendre (1983, 1993) une valeur d'Agent, mais plus vaste que celle comprise par la composante Agent.

Cette vision multiforme de l'Agent, animé ou inanimé et associé à un environnement restreint ou élargi, concourt à induire une certaine ambiguïté par rapport à notre démarche d'analyse. C'est pourquoi, en ce qui nous concerne, l'Agent ne peut être qu'une personne humaine (ou un groupe de personnes humaines), guidant ou assistant le Sujet à l'intérieur de la « relation d'enseignement ». Toutes les ressources matérielles conservent une valeur de moyens ou d'outils entre les mains d'un Agent qui est soit une personne extérieure au Sujet, soit le Sujet lui-même selon son niveau relatif d'autonomie dans l'apprentissage. Dans ce contexte, les ressources matérielles de même que le Milieu compris au sens large du terme, c'est-à-dire incluant l'ensemble de ses ressources humaines et matérielles, ne peuvent acquérir une valeur d'Agent.

Quant au second élément d'éclaircissement, il concerne la place qui est accordée à l'infrastructure administrative au sein du modèle. Il semble en effet difficile de préciser l'espace qui lui est dévolu dans la présentation de Legendre (1983, 1993), qui s'avère quelque peu confuse sur ce plan.

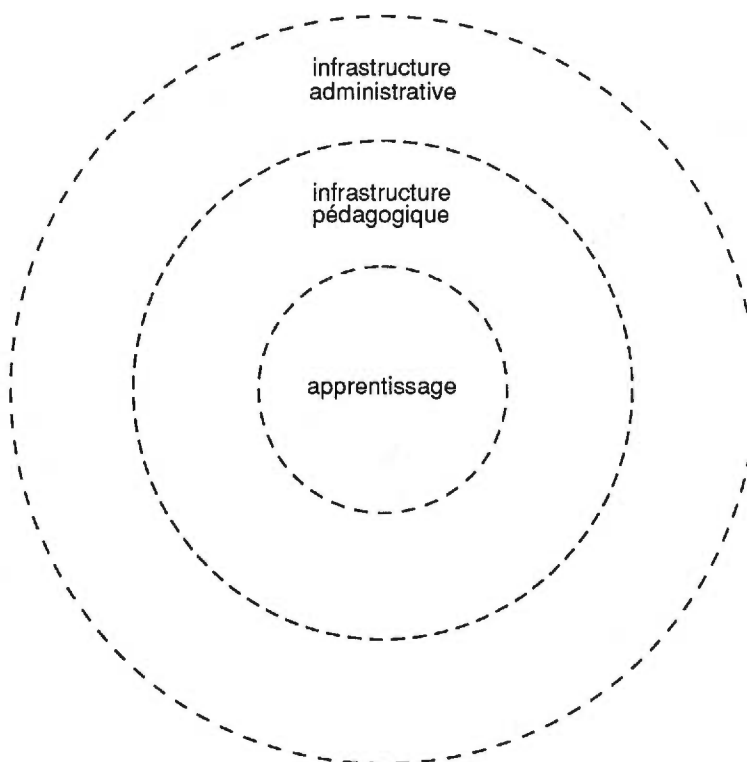


Figure 2.5 : *Modèle global de l'infrastructure pédagogique* (Legendre, 1993 : 723).

En effet, au premier abord, l'infrastructure administrative apparaît comme une entité distincte de l'infrastructure pédagogique. D'ailleurs, selon l'illustration du modèle (figure 2.5), on pourrait penser qu'elle englobe et même qu'elle domine cette dernière. Or, pour Legendre (1983, 1993), l'infrastructure administrative est entièrement subordonnée à l'infrastructure pédagogique. De fait, elle y est tellement imbriquée que jamais elle n'est spécifiquement définie dans la présentation du modèle. De surcroît, le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 1993) ne comporte aucune entrée pour le terme « infrastructure administrative ».

En définitive, pour les fins de notre recherche, nous voulons signifier que nous adoptons cette vision de Legendre (1983, 1993) selon laquelle l'infrastructure

administrative doit être tributaire de l'infrastructure pédagogique. De plus, dans un contexte où "le noyau des systèmes éducationnels [courants] est la toute puissante administration" (Legendre, 1983 : 285), nous comprenons que, pour promouvoir un nouveau rapport de subordination entre les deux types d'infrastructure, il peut s'avérer utile de les distinguer dans une représentation schématisée du modèle. C'est pourquoi, à l'intérieur de nos propres schématisations, nous continuerons de les différencier, mais sans établir de frontière précise entre les deux. En fait, nous considérons l'infrastructure administrative comme partie intégrante, mais subsidiaire de l'infrastructure éducative globale. Sa seule raison d'être concerne la réussite des apprentissages; elle doit donc y être complètement dédiée.

#### **4.6 Le cadre théorique en résumé**

Le cadre théorique de notre étude concerne globalement le contexte d'énonciation de notre proposition de schème conceptuel pour l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. Eu égard aux données de cette problématique, par le cadre théorique nous délimitons et précisons notre recherche par rapport à trois réseaux théoriques spécifiques qui sont les parties constitutives de celui de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. Il s'agit du réseau théorique de l'éducation des adultes, du réseau théorique de l'alphabétisation des adultes et du réseau théorique du phénomène des incapacités intellectuelles. Cette démarche de délimitation et de spécification implique le choix d'un cadre de référence, tel le modèle éducationnel proposé par Legendre (1983, 1993), que nous avons présenté et justifié. Cette démarche suppose aussi l'utilisation d'une méthodologie appropriée. Cette dernière devra permettre de rendre compte des différents aspects notionnels et théoriques devant conduire à la formulation de notre proposition de schème conceptuel. Soulignons que cette dimension méthodologique est reliée de très près au cadre théorique, en particulier dans une recherche d'ordre conceptuel telle celle-ci. Nous traitons de cette méthodologie dans la section qui suit.



## CHAPITRE III

### LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce troisième chapitre, nous présentons le cadre méthodologique de notre approche théorique de recherche. À cet égard, nous exposons d'abord les fondements ou principes théoriques qui ont servi d'assise à la détermination de notre position méthodologique. Par la suite, nous décrivons le processus utilisé pour la formulation de notre proposition de schème conceptuel qui constitue notre objectif de recherche. Ce processus réfère à la méthodologie de l'anasynthèse sous-jacente à l'établissement du réseau théorique global délimitant le domaine d'étude qui nous concerne, à savoir celui de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. De ce fait, cette méthodologie paraît indissociable du cadre théorique précisé dans le chapitre précédent.

#### 1. LES FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES

Évitant sciemment d'utiliser les termes « méthode » ou « méthodes » qui, selon lui, portent à confusion, Gauthier (1992 : 8) souligne que la méthodologie de la recherche "englobe à la fois la structure de l'esprit et de la forme de la recherche et les techniques utilisées pour mettre en pratique cet esprit et cette forme (méthode et méthodes)".

L'adoption de cette conception large de la méthodologie et la considération de nombreux écrits discutant de la question méthodologique dans le domaine des sciences humaines ou en éducation (Angers, 1992; Quivy et Campenhoudt, 1995; Lacasse, 1991; Gauthier, 1992; Fortin et al., 1992; Deslauriers, 1991; Huberman et Miles, 1991; notamment) ont permis de faire ressortir deux principes méthodologiques fondamentaux auxquels notre démarche de recherche a été assujettie. D'abord, la méthodologie vise à servir d'outil de production de connaissances scientifiques, mais surtout à être le garant de la validité scientifique des résultats de la recherche.

L'idée que la méthodologie est un outil de production de connaissances scientifiques semble faire l'unanimité des méthodologues au moins depuis Descartes. La rigueur et la systématisation méthodologique obligent le dépassement du sens commun et des présupposés spontanés, et s'ouvrent sur une appréhension optimale de la réalité.

Cependant, la méthodologie n'est pas infaillible et ne garantit pas le succès. Selon Weber (1992) le respect rigoureux des principes méthodologiques risque fort d'aboutir nulle part sans une intuition préalable. Mais cette intuition échappe à la méthodologie, puisqu'elle en est l'assise. La méthodologie est un processus de construction, c'est-à-dire un ensemble d'opérations qu'il faut alimenter avec des idées de départ. Toute proposition, observation ou hypothèse dépend d'une idée ou d'une théorie implicite préalable aux opérations méthodologiques, et ces dernières ne sauraient suppléer l'absence d'un esprit d'invention. La production de connaissances ou l'innovation scientifique ne peut découler uniquement de la stricte application d'une méthodologie, même voulue la plus parfaite possible. C'est ce que Bourdieu *et al.* (1973 : 18) affirment en écrivant "Il est vain d'espérer découvrir une science de la manière de faire la science et d'attendre de la logique autre chose qu'une manière de contrôler la science se faisant ou de valider la science faite."

Cette assertion implique que si la méthodologie peut servir dans une certaine mesure d'instrument de la découverte ou de mise au jour de la vérité, elle trouve davantage de pertinence dans son rôle de garant de la validité scientifique des résultats de la recherche, par les possibilités qu'elle offre de mise à l'épreuve ou de vérification des savoirs. Ainsi, le fait de mettre l'accent sur le rôle de validation scientifique de la méthodologie, permet de penser qu'il sera davantage possible de se rapprocher réellement de la « vérité », après que les intuitions de départ auront été soumises à un processus systématique de mise à l'épreuve ou de vérification.

L'observation systématique associée à un cycle de théorisation paraît se situer au centre de ce processus méthodologique de mise à l'épreuve ou de vérification.

*Nous concevons que le cœur de la méthodologie contemporaine de la recherche sociale est l'acte d'observation qui est lié à un cycle de théorisation. C'est la confrontation des idées, issues à la fois de l'expérience et de l'imagination, aux données concrètes, dérivées de l'observation, en vue de confirmer, de nuancer ou de rejeter ces idées de départ (Gauthier, 1992 : 9).*

Toutefois, Gauthier (1992) ajoute que l'observation systématique ne se produit pas toute seule : elle doit être préparée, effectuée et analysée. La recherche dite scientifique renvoie donc à des formes de reconstruction systématique de la réalité, à des modélisations cherchant à rendre compte de son état et de sa dynamique de changement, de manière à mieux l'appréhender et à mieux la comprendre. C'est pourquoi, selon l'auteur, la recherche scientifique se définit, en définitive, comme une activité de quête objective de connaissances sur des questions factuelles.

L'objectivité ou l'« impartialité » est comprise ici comme "une attitude d'appréhension du réel basée sur une acceptation intégrale des faits, sur le refus de l'absolu préalable et sur la conscience de ses propres limites" (Gauthier, 1992 : 4). L'insistance à propos de cette caractéristique d'objectivité-impartialité vise à éliminer de la définition de la recherche, les activités dont le but est de convaincre plutôt que de comprendre : "la recherche n'est pas une opération de propagande et ne peut être utilisée dans le but simplement de justifier un état de fait" (Gauthier, 1992 : 4).

La recherche scientifique constitue, avec l'expérience, l'intuition et le raisonnement, l'une des quatre principales sources de connaissances. Ses buts sont de décrire, expliquer, prédire ou contrôler. Elle repose sur un système de conventions tenant pour l'essentiel à la « reproductibilité » de l'activité. Pour qu'une connaissance acquière un caractère scientifique, il faut que l'on puisse en effet répéter le processus de découverte, c'est à dire "refaire l'observation, reprendre le raisonnement, confronter de nouveau l'hypothèse et les faits" (Gauthier, 1992 : 4). C'est pour cette raison qu'elle nécessite l'objectivité et la systématisation, évoquées précédemment, ainsi que « l'utilisation d'outils de mesure réutilisables », donc une méthodologie favorisant la reproductibilité et concourant à répondre aux contraintes qu'impose au chercheur la recherche scientifique. Selon Gingras (1992), ces contraintes relèvent de quatre sources différentes. D'abord, le chercheur se voit limité par l'état du savoir systématisé qu'on appelle la science. Il doit rompre avec les prétendues évidences ou certitudes du sens commun et de la vie quotidienne. Il doit réaliser combien ses valeurs personnelles et les valeurs collectives de la société conditionnent la recherche. Enfin, il doit tenir compte de la demande sociale quant au choix des objets de recherche.

## **2. LA POSITION MÉTHODOLOGIQUE DU CHERCHEUR**

Une des difficultés qui se présente pour un chercheur lorsqu'il entreprend sa démarche, c'est d'établir une méthodologie appropriée qui permettra d'obtenir des résultats valables, pouvant éventuellement servir à d'autres recherches vers une meilleure compréhension du domaine d'étude.

D'entrée de jeu, soulignons que la présente étude se situe spécifiquement dans le domaine de la recherche en éducation étant donné qu'elle est envisagée selon une perspective éducationnelle, s'inscrivant ainsi dans la cohérence du cadre théorique présenté au chapitre précédent. Globalement, l'état d'avancement limité des connaissances au sujet du problème à l'étude et la nature théorique de notre objectif de recherche impliquent à la fois, comme nous l'avons mentionné précédemment, un cadre méthodologique de type fondamental et théorique, exploratoire et qualitatif.

Rappelons que le but ultime de la présente recherche théorique est de formuler une proposition de schème conceptuel pour l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. Pour se faire, la méthodologie de l'anasynthèse, telle que proposée par Rocque (1997), paraît appropriée. Nous en présentons les principaux aspects ci-après.

### **2.1 Une méthodologie adaptée à la recherche théorique : le processus d'anasynthèse**

Précisons d'abord que le choix de la méthodologie de l'anasynthèse se justifie, d'une part, par le fait que cette dernière couvre l'ensemble des étapes menant à la mise au jour d'un modèle théorique et que, par conséquent, elle "peut être utilisée pour élaborer des modèles globaux, tels les cadres conceptuels et les réseaux notionnels de même que des modèles instrumentaux tels les définitions" (Rocque, 1997 : 1). D'autre part, l'utilisation de la méthodologie de l'anasynthèse peut non seulement faciliter la démarche de recherche, mais elle peut aussi contribuer à augmenter la crédibilité et la scientificité d'une recherche de type théorique, qui sont le plus souvent, en éducation comme dans d'autres domaines, "réalisées sans méthodologie explicite" (Rocque, 1997 : 1).

Plus spécifiquement, étant donné que cette méthodologie amène le chercheur, comme le précise Rocque (1997), à systématiser les étapes antérieures et subséquentes à l'analyse, elle permet "de contrer les biais du chercheur en le contraignant, pour chacune des étapes de ce type de recherche [conceptuel ou théorique], à considérer des éléments qui ne s'inscrivent pas dans son optique paradigmatique ou théorique" (Rocque, 1997 : 13). Elle permet également de répondre aux critères de scientificité de la recherche en s'appuyant sur une démarche objective, rigoureuse et vérifiable.

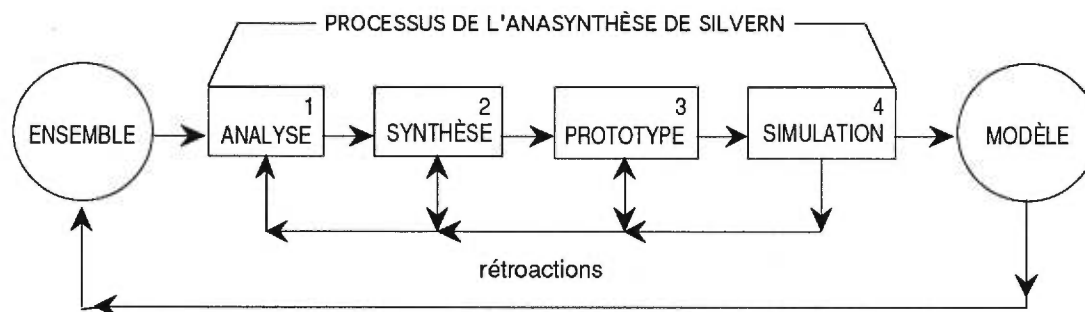


Figure 3.1 : Représentation du processus de l'anasynthèse (Legendre, 1993 : 53).

De façon générale, l'anasynthèse est un processus cyclique d'analyse et de synthèse permettant d'élaborer des modèles. Ce processus, d'abord suggéré par Silvern (1972), comporte quatre opérations telles qu'illustrées par la figure 3.1 : l'analyse, la synthèse, le prototype et la simulation. Nous présentons, ci-après, chacune des phases d'une démarche méthodologique d'anasynthèse. De façon concomitante, nous apporterons les précisions utiles concernant l'application de cette méthodologie à notre recherche.

## 2.2 Les phases de la méthodologie de l'anasynthèse

Globalement, la démarche de l'anasynthèse s'organise en fonction d'un « ensemble » qui lui sert de point de départ. Au regard de cet ensemble, il s'établit un jeu de mises en relation et de rétroactions entre les quatre opérations du processus. Au terme de ce processus, on aboutit, de façon ultime, à la production d'un modèle. L'ensemble considéré est donc soumis à un cycle d'analyses et de synthèses, dont pourra émerger un prototype, c'est-à-dire un premier modèle constituant la meilleure synthèse possible des données. Ce prototype est ensuite soumis à une simulation aux fins de sa mise à l'épreuve et de sa validation devant conduire à un modèle définitif. Ce dernier représente une théorisation finale qui devient un nouvel ensemble à soumettre à la recherche.

Avant de décrire chacune des différentes phases de la méthodologie de l'anasynthèse (figure 3.2), mentionnons que certains pourraient faire remarquer que cette dernière s'apparente, à première vue, à celle d'une revue de la littérature telle que la définit Legendre (1993). Selon cet auteur, les principales étapes de la revue de la littérature ont trait au recensement des écrits, à la recension des écrits, à l'analyse de contenu (comprenant la microanalyse ou la méta-analyse), et la synthèse.

De fait, l'anasynthèse se superpose effectivement à la revue de la littérature jusqu'à l'étape de la synthèse; étape mettant un terme à la revue de la littérature. L'anasynthèse se distingue toutefois de cette dernière de deux façons. D'abord, par ses intentions qui sont clairement axées sur la production d'un modèle, mais aussi par le processus de rétroaction qui lui est propre et qui rompt avec la linéarité de la démarche de la revue de la littérature. Autrement dit, l'anasynthèse possède un dynamisme interne qui semble pouvoir soutenir davantage la démarche du chercheur, et le conduire plus loin vers la connaissance qu'une méthodologie habituelle de revue de la littérature.

### 2.2.1 L'ensemble : la situation de départ

Ainsi que le représente la figure 3.2, l'« ensemble » correspond aux deux premières étapes de la démarche méthodologique associée à la revue de la littérature, telle que décrite par Legendre (1993), à savoir le recensement et la recension des écrits.

Le recensement des écrits est le "dénombrement général ou spécifique de tous les écrits se rapportant à un objet d'études ou de recherches [...] en regard d'un domaine de savoirs ou d'activités" (Legendre, 1993 : 1066). En fonction de différents descripteurs, nous avons principalement consulté les ressources documentaires suivantes. Il s'agit du système de recherche documentaire BADADUQ de l'Université du Québec, de la documentation gouvernementale et des banques de données telles ERIC, Dissertation Abstracts, Psychological Abstracts, MLA et FRANCIS. De plus, nous avons consulté un ensemble de documents de référence et des ouvrages bibliographiques touchant les différents domaines d'étude considérés, afin d'identifier le plus grand nombre d'écrits possible se rapportant à notre recherche.

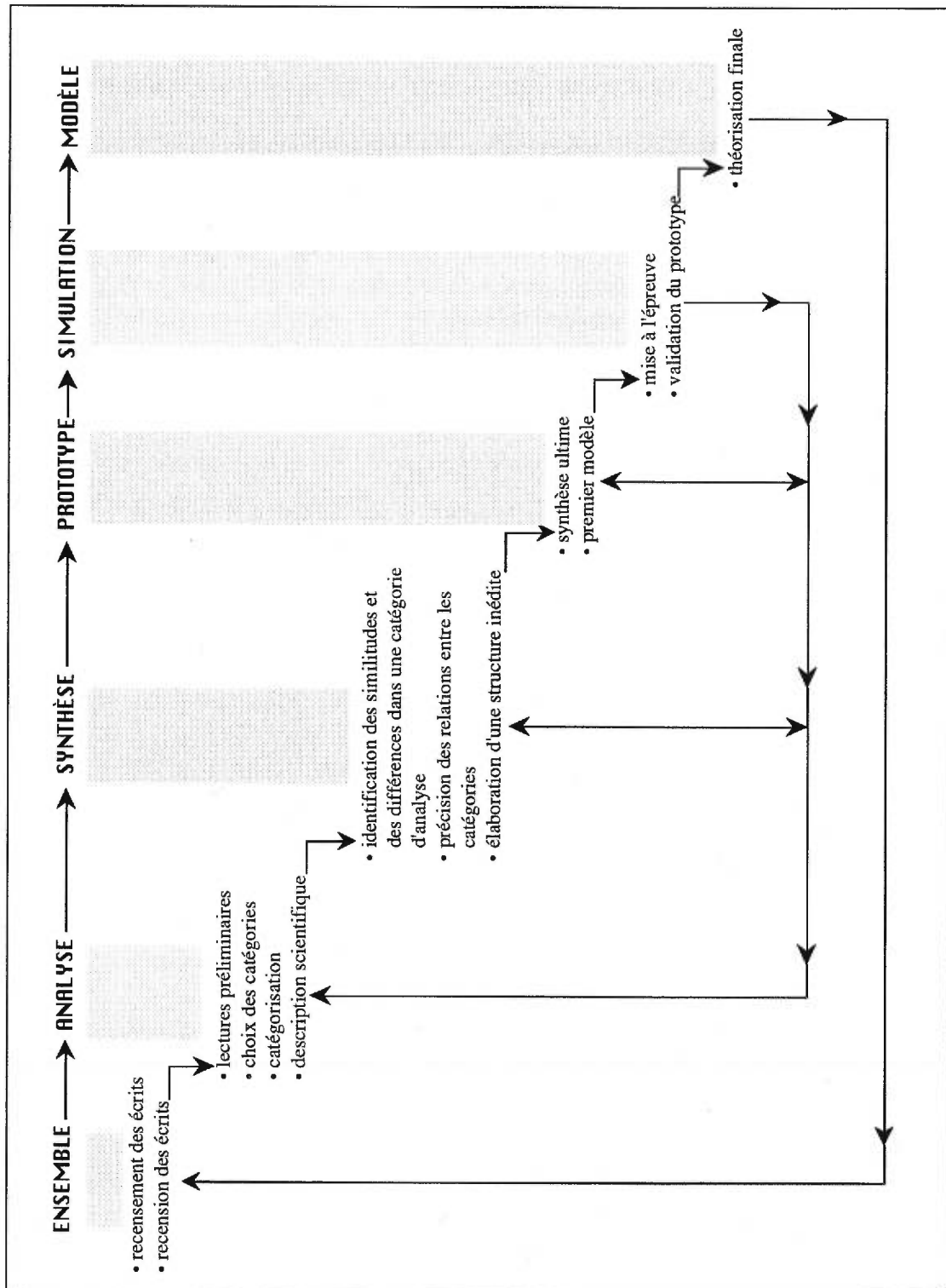


Figure 3.2 : Illustration des différentes phases de la méthodologie de l'anasynthèse.

Quant à la recension des écrits, c'est l'étape au cours de laquelle il y a "identification, examen critique, sélection, collection et établissement d'une bibliographie des écrits valides et pertinents à un objet d'études ou de recherches" (Legendre, 1993 : 1067). C'est à cette étape que s'établit le corpus d'analyse.

Certains critères de sélection ont servi à l'établissement du corpus d'analyse : 1) l'écrit concerne de près l'objet d'études ou le domaine de recherche, 2) l'écrit provient d'un auteur majeur par rapport à l'objet d'études ou par rapport au domaine de recherche, 3) l'écrit a été produit au cours des trois dernières décennies, 4) l'écrit est accessible, tant sur le plan de la langue (français ou anglais) que sur le plan matériel.

Notons que le recensement et la recension des écrits ont été considérés comme valides et suffisants lorsque nous avons pu constater une certaine saturation des données, c'est-à-dire au moment où les écrits renvoient constamment au même groupe d'auteurs ou de chercheurs ou à des écrits déjà répertoriés, et que les contenus des rapports n'apportent plus d'informations nouvelles, pertinentes et inédites.

## 2.2.2 L'analyse : première opération du processus

Cette première opération de l'anasynthèse comporte les mêmes étapes que celles normalement décrites antérieurement au regard d'une démarche d'analyse de contenu, à l'exception de l'étape de synthèse ou d'interprétation des résultats qui est considérée, par Rocque (1994), comme une opération distincte de l'analyse.

L'analyse de contenu est définie comme "une méthode de recherche qualitative (qui peut inclure des aspects quantitatifs) permettant de décrire, de clarifier, de comprendre ou d'interpréter une réalité, révélant des informations explicitement ou implicitement contenues dans des données scripto-audiovisuelles relatives à cette réalité [...]. L'analyse de contenu fait appel à l'observation et à l'inférence dans une perspective constructiviste. Elle concerne le contenu manifeste et le contenu latent des données analysées. Elle tient compte du contexte de production des données [...] et du contexte de recherche" (Sauvé, 1992 : 29).

Pour ce qui est de la présente recherche, l'analyse de contenu correspond à la nature même de la recherche, c'est-à-dire suivant une perspective exploratoire et qualitative. Elle est aussi limitée au contenu manifeste des écrits analysés en prenant pour acquis



que "*tout le sens, la totalité de la signification, existe déjà directement dans le matériel tel qu'obtenu*" (L'Écuyer, 1990 : 22).

Par ailleurs, notre analyse de contenu s'apparente à la méthode proposée par L'Écuyer (1990) et adaptée par Rocque (1997). Nous avons suivi les étapes que nous décrivons ci-après.

#### 2.2.2.1 Lectures préliminaires de la documentation

La première de ces étapes consiste en la lecture préliminaire de l'ensemble de la documentation. Cette lecture permet de se donner une vue d'ensemble du matériel. Elle permet également de pressentir les thèmes forts qui deviendront éventuellement des unités de classement ou des catégories. Il s'agit en quelque sorte d'une étape de préanalyse. C'est à cette étape de notre recherche que les différentes informations considérées utiles pour notre étude (références bibliographiques, thèmes majeurs, mots clés, définitions, concepts, etc.) ont été consignées sur des fiches, afin de pouvoir esquisser une première représentation du contenu de l'ensemble des écrits, mais aussi pour nous aider à retrouver les informations le plus rapidement et le plus efficacement possible.

#### 2.2.2.2 Choix et définition des unités de classification

La deuxième étape fait référence au choix et à la définition des unités de classification pouvant représenter diverses dimensions du domaine ou des domaines à l'étude. Cette opération favorise une lecture analytique de la documentation, pouvant conduire à un découpage du matériel en différentes unités de catégorisation.

Pour la présente opération de la revue de la littérature, ces unités de catégorisation ont été spécifiées selon un modèle « mixte » (L'Écuyer, 1990; Landry, 1992; Van der Maren, 1996). En vertu d'un tel modèle, "une partie des catégories est *préexistante* dès le départ et le chercheur laisse également place à la possibilité qu'un certain nombre d'autres soient *induites* en cours d'analyse, soit en sus des catégories préexistantes, soit en remplacement de certaines d'entre elles" (L'Écuyer, 1990 : 66). En d'autres mots, aucune unité d'information n'est immuable ou figée tant que l'analyse n'est pas terminée.

Dans notre recherche, les premières unités d'information, qui renvoient au concept de « rubrique » utilisé par Van der Maren (1996), ont été identifiées à partir des différentes questions sous-jacentes à l'objet d'études. Ainsi, cette liste de rubriques, sorte de "cases du modèle de l'objet, cases vides avant l'analyse, mais que celle-ci permettra de remplir" (Van der Maren, 1996 : 434) a servi de base provisoire pour l'analyse, base enrichie, modifiée et développée tout au long du processus de catégorisation.

### 2.2.2.3 Processus de catégorisation et de classification

Cette étape permet la réorganisation du matériel en fonction de catégories. Il s'agit en fait de regrouper les énoncés dans les différentes catégories préétablies ou dans des nouvelles catégories induites du contenu examiné. Ce regroupement permettra éventuellement d'identifier les principales catégories et d'éliminer ou de réduire à un niveau de sous-catégories, certaines d'entre elles déjà identifiées, au départ, comme étant principales. C'est en procédant selon ce modèle que la catégorisation a été effectuée pour la présente recherche.

### 2.2.2.4 Description scientifique

Cette étape permet de rendre compte de l'analyse du corpus des textes recueillis. De façon générale, une analyse est une "opération qui consiste à décomposer, concrètement ou en pensée, un tout (objet, phénomène, communication, etc.) en ses éléments constitutifs en cherchant à établir la hiérarchie et les rapports existant entre ces éléments" (Legendre, 1993 : 42). Dans la présente recherche, cette étape a pris la forme d'un traitement qualitatif du matériel recensé, visant essentiellement à identifier, en fonction du contenu manifeste, à la fois les caractéristiques des diverses catégories ainsi que les relations perçues entre ces catégories.

Il est à noter que L'Écuyer (1990) ajoute une dernière étape à la démarche d'analyse du contenu; une étape facultative appelée « interprétation des résultats » (selon

Rocque : interprétation du matériel). À l'instar de Rocque (1997), nous considérons cette dernière comme une étape de synthèse.

### 2.2.3 La synthèse : deuxième opération du processus

D'entrée de jeu, soulignons qu'en raison du caractère essentiellement récurrent de l'anasynthèse, on comprendra que l'opération de synthèse, tout comme l'analyse, se retrouve à chacune des phases de la démarche de recherche. De façon générale, une synthèse est définie comme une "opération intellectuelle qui consiste, à l'opposé de l'analyse, à reconstituer un tout à partir de ses éléments constitutifs, en allant du simple au complexe" (Legendre, 1993 : 1212). Selon cet auteur, cette reconstitution fait suite, dans une démarche de recherche, à l'analyse méthodique d'un contenu dont elle rend compte par la présentation de ses constituants essentiels et des relations que ces derniers entretiennent entre eux.

En fait, une synthèse peut être vue comme le résultat tangible de ce processus de reconstitution. Nous notons les trois principales étapes de ce processus d'après les travaux de Rocque (1994). Il s'agit premièrement d'identifier les données précisant la nature des similitudes et des différences entre les unités d'une même catégorie d'analyse; deuxièmement, l'on précise les relations qui existent entre elles; et troisièmement, on s'attarde à ébaucher une structure inédite entre les éléments en élaborant une version préliminaire d'énoncés pour chacune des catégories.

À l'intérieur de notre recherche, le processus de synthèse se déroule sur deux plans. Le premier rend compte des trois réseaux théoriques mis au jour par l'analyse de l'ensemble de la documentation recensée. À cet égard, la démarche de synthèse doit permettre de faire ressortir les éléments pertinents au problème de recherche en ce sens qu'ils participent à l'établissement des réseaux théoriques de l'alphabétisation des adultes, du phénomène des incapacités intellectuelles ainsi que de l'éducation des adultes. Quant au second plan du processus de synthèse, il concerne la formulation d'une proposition de schème conceptuel, celui de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. Le déroulement de cette démarche implique l'interprétation de l'ensemble des données issues des trois réseaux théoriques considérés, en fonction d'un modèle de référence (L'Écuyer, 1990; Landry, 1992). Dans le cas

présent, cette opération d'interprétation est réalisée à travers la lunette du modèle éducationnel global développé par Legendre (1983, 1993) que nous avons présenté au chapitre précédent.

En définitive, à l'intérieur du processus d'anasynthèse, l'opération de synthèse, incluant les rétroactions inhérentes au processus, conduit à l'élaboration d'un système inédit découlant de la mise en relation des différents éléments ou des catégories qui n'étaient pas interreliés au départ. Ainsi que le précise Rocque (1997), Legendre (1993) et Sauvé (1992), c'est à partir de ce « nouveau système de relations » qu'il sera possible d'identifier éventuellement « des carences, des contradictions, des incohérences », ou « des éléments manquants, incomplets ou incertains ». L'opération suppose donc un processus en boucle d'analyse/synthèse jusqu'à ce que la mise au jour des connaissances soit jugée suffisante pour l'élaboration d'un prototype.

*Il devient alors possible de déterminer de nouveaux ensembles de départ et de reprendre l'étape d'analyse jusqu'à ce qu'il y ait saturation des données ou épuisement du corpus et fixation des énoncés les plus satisfaisants pour l'élaboration du prototype initial (Rocque, 1997 : 11).*

#### 2.2.4 Le prototype : troisième opération du processus

Le prototype est en fait le résultat de la synthèse. Il constitue la première version d'un modèle à mettre à l'essai afin de le parfaire avant d'en soumettre la meilleure version au processus de simulation.

*[Le prototype est la] meilleure synthèse qui puisse être constituée par un chercheur ou une équipe de recherche et qui doit être révisée par les collaborateurs immédiats afin d'en déceler les incomplétudes et les imperfections, de corriger les lacunes et de parfaire la construction avant la simulation (Legendre, 1993 : 1043).*

À l'intérieur de la présente recherche, l'élaboration de notre construit théorique (prototype) est le fruit de l'application d'un critère d'adéquation de ce construit à l'objectif de la recherche, d'une part, et de l'application d'un critère de cohérence interne de ce construit à l'ensemble de la démarche de recherche, d'autre part.

Soulignons que, au regard de notre mandat de recherche, cette opération de production d'un prototype (premier modèle) constitue la dernière étape de notre démarche de recherche. D'autres activités devront être planifiées relativement à un nouveau mandat de recherche, afin de mettre à l'épreuve notre prototype et poursuivre ainsi l'opération de sa validation.

### 2.2.5 La simulation : quatrième opération du processus

Cette opération est définie par Legendre (1993 : 1165) comme étant une "mise à l'épreuve extérieure de la version la plus parfaite d'un prototype en le soumettant à des critères de qualité et à des confrontations avec la réalité (experts, mises à l'essai, expérimentations, publics cibles, etc.)". La simulation constitue en fait un processus de validation du prototype, qui peut permettre de "reprendre l'une ou l'autre des étapes de l'anasynthèse jusqu'à la stabilisation et la fixation définitive du prototype, soit l'élaboration du modèle" (Rocque, 1997 : 12).

### 2.2.6 Le modèle : aboutissement ultime de l'anasynthèse

Un modèle constitue le résultat ultime du processus d'anasynthèse : "il représente la proposition théorique finale susceptible d'être soumise aux utilisations ultérieures par la communauté de chercheurs du domaine. Dans cette optique, le modèle devient une nouvelle situation de départ au processus d'anasynthèse" (Rocque, 1997 : 12).

Pour la présente recherche, ainsi que nous l'avons mentionné, notre démarche a conduit à la production d'un premier modèle illustrant notre synthèse d'une proposition de schème conceptuel pour l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. Cependant, rappelons que ce premier modèle ne possède qu'une valeur de prototype, et qu'il devra être validé par des recherches ultérieures avant d'acquérir éventuellement le statut de modèle définitif ou de théorisation finale.

Pour faire suite à cette présentation du cadre méthodologique sous-tendant notre démarche de recherche, nous décrivons respectivement, dans les trois chapitres suivants, les réseaux théoriques de l'éducation des adultes, de l'alphabétisation des adultes et, pour terminer, celui du phénomène des incapacités intellectuelles.

## CHAPITRE IV

### LE RÉSEAU THÉORIQUE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

D'un point de vue philosophique, l'éducation des adultes trouve sa raison d'être, selon Jarvis (1995), dans l'évolution de la société contemporaine et la nature même de l'être humain. D'une part, la société contemporaine se caractérise par des changements rapides au niveau social et culturel. L'obsolescence des connaissances techniques infère le besoin pour les individus sur le marché du travail de maintenir ou d'accroître leurs connaissances afin de pouvoir affronter les nouveaux développements. Et d'autre part, en se référant, notamment, à des auteurs comme Maslow (1968) et Tough (1971), Jarvis (1995) postule que l'être humain a un besoin fondamental d'apprendre, et que ce besoin est présent tout au long de sa vie.

Eu égard à l'objectif central de notre recherche, à savoir la formulation d'une proposition de schème conceptuel de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, selon une optique de réussite, nous nous proposons, dans ce chapitre, de définir les concepts inhérents au domaine de l'éducation des adultes, de circonscrire les fondements de ce domaine d'étude au regard des principaux courants de pensée en éducation et des paradigmes associés, et enfin, de regarder un ensemble de théories traitant spécifiquement de l'apprentissage chez les adultes, pour en dégager les éléments susceptibles d'aider à étayer notre proposition de schème conceptuel.

#### 1. LES CONCEPTS INHÉRENTS À L'ÉDUCATION DES ADULTES

Les principaux concepts examinés dans cette section sont les suivants : l'adulte et l'apprenant adulte, l'éducation permanente, l'éducation des adultes, la formation continue, la formation de base ou l'éducation de base, l'éducation populaire et l'andragogie.

## 1.1 L'adulte et l'apprenant adulte

D'emblée, on peut constater, à l'instar des auteurs Elias et Merriam (1983), que la définition même du mot « adulte » contribue à embrouiller la notion d'éducation des adultes. Ainsi, l'âge, la maturité psychologique et les rôles sociaux, entre autres, constituent des variables indispensables à une telle définition. Toutefois, l'importance de chacune de ces variables dépend en grande partie du contexte de l'analyse.

Knowles (1990) présente quatre différentes définitions de l'adulte : une définition *biologique* correspondant à l'âge où l'humain devient capable de se reproduire, c'est-à-dire vers le début de l'adolescence; une définition *juridique* en référence à l'âge légal d'exercice des droits civils (par exemple voter, passer le permis de conduire, signer des contrats ou se marier sans avoir à en demander l'autorisation); une définition *sociale* renvoyant à la capacité de remplir des fonctions d'adulte, reliées notamment au travail, à la famille ou aux responsabilités civiles; une définition *psychologique* en rapport avec la prise de conscience par l'humain qu'il est responsable de sa vie et qu'il doit s'autogérer.

Selon Knowles, d'un point de vue éducatif, c'est cette définition psychologique qui prime. Toutefois, selon ce dernier, on ne devient pas adulte, c'est-à-dire capable de s'autogérer, d'un seul coup, mais progressivement. En fait, si le concept d'autogestion peut s'acquérir très jeune, il se développe avec la maturation biologique, d'une part, et au fur et à mesure que la personne exerce des rôles semblables à ceux des adultes de sa communauté et assume de plus en plus la responsabilité de ses décisions, d'autre part.

*Nous devenons donc progressivement des adultes pendant l'enfance et l'adolescence et cette progression est certainement plus rapide lorsque notre mode de vie, que ce soit en famille, à l'école ou dans des organismes pour la jeunesse, nous engage à prendre de plus en plus de responsabilités. Néanmoins, la plupart d'entre nous n'ont pas encore complètement réalisé ces concepts de soi et d'autogestion avant d'être sorti du lycée ou de l'université, d'avoir trouvé un emploi, de s'être marié et d'avoir fondé une famille (Knowles, 1990 : 70).*

À cet égard, Paterson (1979; cité par Elias et Merriam, 1983) soutient que le concept d'adulte est un concept normatif qui se fonde sur l'âge chronologique et le statut social. Ainsi, les adultes ont certains droits et responsabilités, que justifie le fait d'avoir atteint un âge déterminé qui leur confère une maturité émotive et morale. Pourtant, selon l'auteur, tous les adultes n'atteignent pas forcément la responsabilité émotive et morale attendue.

Au Québec, Blais *et al.* (1994) présentent une définition andragogique normative de l'adulte en tant qu'apprenant.

*L'adulte est celui qui a atteint la maturité qui le rend foncièrement capable de penser par lui-même, de s'éduquer lui-même ou de choisir son guide, d'être responsable, c'est-à-dire d'effectuer les choix qu'exige sa démarche éducative et d'en assumer globalement la prise en charge* (Blais et al., 1994 : 25).

Sur ce plan, considérant les caractéristiques des personnes ayant des incapacités intellectuelles, qui seront décrites plus loin dans cette étude, il ressort avec évidence que les adultes ayant de telles incapacités ne sauraient correspondre d'emblée à la définition andragogique de l'adulte, c'est-à-dire une personne autonome, responsable et, par conséquent, capable de s'autogérer.

Dans un autre ordre d'idées, Miller (1984) formule une définition descriptive de l'étudiant adulte.

*L'étudiant adulte [...] est celui pour qui les études ne sont plus l'occupation première. Ses études ont été interrompues et sa fonction sociale est autre que celle d'étudiant. L'instruction pour l'étudiant adulte, occupe la seconde place; il est avant tout époux(se), travailleur(se), chômeur(se), etc. Il est orienté vers un problème particulier, il veut satisfaire ses besoins et résoudre un problème spécifique. [...] Les étudiants adultes constituent une clientèle dont le statut socio-économique n'est pas d'être étudiant* (Miller, 1984 : 18).

Enfin, Titmus *et al.* (1979) soulignent une situation paradoxale à l'égard de la notion d'adulte appliquée au domaine de l'éducation des adultes. Selon ces auteurs, le terme « adulte » désigne, en principe, « une personne qui a atteint sa maturité physique et



intellectuelle ». Cependant, en même temps, ils font remarquer que les étudiants d'âge adulte, qui sont dans une grande école ou une université où ils poursuivent des études dans un processus continu depuis l'enfance, ne sont pas considérés comme faisant partie de l'éducation des adultes, alors que des adolescents qui ont décroché du système scolaire, mais qui décident de retourner à l'école, sont considérés comme étant à l'éducation des adultes.

En définitive, quelle que soit la définition que l'on donne du concept d'adulte, il ressort avec évidence que, de plus en plus, les personnes adultes sont vues aujourd'hui comme se situant sur une sorte de continuum éducatif débutant à la naissance et se poursuivant tout au long de la vie. Cette représentation de l'adulte à l'intérieur d'un processus éducatif sans fin a donné naissance à la notion d'éducation permanente.

## 1.2 L'éducation permanente

On pense généralement que l'éducation caractérise la période de jeunesse de l'être humain, c'est-à-dire entre 3 à 5 ans et 16 à 25 ans. Selon Cross (1990), l'idée sous-jacente à cette conception de l'éducation est qu'à un moment donné de sa vie, une personne a suffisamment emmagasiné de connaissances et d'habiletés pour lui permettre de fonctionner durant le reste de son existence, et que, par conséquent, son éducation est terminée à la fin de sa jeunesse.

Toutefois, des auteurs comme Lengrand (1970) et Faure *et al.* (1972) en sont arrivés à considérer l'éducation non pas comme une étape circonscrite dans le temps, mais comme un continuum ou un processus d'apprentissage se poursuivant tout au long de la vie. En 1978, l'UNESCO définit ce processus d'éducation permanente<sup>1</sup> de la façon suivante.

*Ce terme [l'éducation permanente] se rapporte à une philosophie selon laquelle l'éducation est conçue comme un processus à long terme qui commence à la*

---

<sup>1</sup> Si l'UNESCO a adopté l'expression « éducation permanente », l'Organisation de coopération et de développement économique [O.C.D.E.] a plutôt opté pour le terme « éducation récurrente » (*recurrent education*) qui renvoie, selon Legendre (1993 : 459), à une « stratégie d'éducation [...] qui offre des ressources de formation durant la vie entière d'une personne, en alternance avec ses autres activités, tout en tenant compte du système d'éducation en place et des besoins de la société ».

*naissance et se poursuit durant toute la vie. Ce terme couvre donc toute forme d'éducation préscolaire, tout type ou niveau d'éducation formelle, toute espèce de formation continue et d'éducation non formelle. L'éducation permanente se situe dans un cadre conceptuel dans lequel on peut faire face aux besoins éducatifs de chacun quels que soient son âge, ses capacités, son niveau de connaissances ou son niveau professionnel, l'éducation devant être acceptée comme un processus continu et non comme une acquisition obtenue à une période déterminée de la vie par des moyens spécifiques (Legendre, 1993 : 453).*

Un an plus tard, l'organisme précise cette définition dans un document trilingue sur la terminologie de l'éducation des adultes en indiquant que l'éducation permanente "inclut aussi bien les efforts intentionnels des individus que les leçons occasionnelles de l'expérience" (Titmus *et al.*, 1979 : 114).

Cependant, Titmus *et al.* (1979) constatent une certaine érosion du concept original qui se retrouve réduit à la seule dimension d'éducation des adultes. Or, le concept d'éducation permanente s'applique à l'ensemble de la vie d'une personne, tandis que le concept d'éducation des adultes ne concerne que la phase adulte de la vie. De plus, le terme « éducation permanente » peut désigner (surtout aux États-Unis) la mise en place de situations « formelles » d'apprentissage tout au long de la vie, mais en insistant sur l'aspect intentionnel de l'apprentissage et en excluant l'apprentissage occasionnel, c'est-à-dire non intentionnel.

Dans ce sens restreint, une acception du terme américain « *continuing education* », qui renvoie à l'éducation permanente,<sup>2</sup> est utilisée pour désigner l'ensemble des possibilités de formation offertes à l'intérieur des structures éducatives formelles de niveau primaire, secondaire ou postsecondaire, dans lesquelles pourraient décider de s'engager des personnes de tous âges en fonction d'objectifs touchant la formation générale, professionnelle ou personnelle.

---

<sup>2</sup> Aux États-Unis, le sens premier du terme « éducation permanente » est traduit par l'expression « *lifelong education* ».

### 1.3 L'éducation des adultes

La définition du concept d'éducation des adultes proposée dans la *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes* de l'UNESCO (1976) apparaît comme étant la plus large et la plus englobante.

*L'expression « éducation des adultes » désigne l'ensemble des processus organisés d'éducation, quels qu'en soient le contenu, le niveau et la méthode, qu'ils soient formels ou non formels, qu'ils prolongent ou remplacent l'éducation initiale dispensée dans les établissements scolaires et universitaires ou sous forme d'apprentissages professionnels, grâce auxquels des personnes considérées comme adultes par la société dont elles font partie, développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances, améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou leur donnent une nouvelle orientation, et font évoluer leurs aptitudes et leur comportement dans la double perspective d'un épanouissement intégral de l'homme et d'une participation à un développement socio-économique et culturel équilibré et indépendant (UNESCO, 1976 : 2).*

Par ailleurs, Titmus *et al.* (1979) fournissent une définition de l'éducation des adultes plus restrictive qui s'apparente, voire se confond à la définition de la « formation continue » de l'UNESCO en 1978. En ce sens, contrairement à la définition générale, le terme « éducation des adultes » est réservé aux personnes « ayant quitté l'école ou l'enseignement supérieur ». D'ailleurs, selon les auteurs, aussi bien en français qu'en anglais, les termes « éducation des adultes » et « *adult education* » sont remplacés respectivement par les termes « formation continue » et « *continuing education* ».<sup>3</sup>

Dans le même ordre d'idées, en définissant l'expression « éducation des adultes » Legendre (1993) souligne qu'au Québec, le terme « éducation des adultes » doit être remplacé par celui de « formation continue », ce dernier ayant été normalisé par la *Commission de terminologie de l'éducation du Québec* [CTEQ] en mai 1982. Toutefois, cette assertion doit être relativisée puisque ces deux expressions recouvrent des réalités différentes. L'éducation des adultes recouvre une réalité beaucoup plus vaste, en fait un domaine d'étude concernant l'apprentissage des adultes, l'enseignement et la recherche, de la même façon que l'on considère le domaine de l'éducation

<sup>3</sup> Selon Titmus *et al.* (1979), l'expression « *continuing education* » est de plus en plus utilisée aux États-Unis dans le sens de « formation continue » plutôt que dans celui d'« éducation permanente ».

des enfants. Par contre, la formation continue, d'acception plus restrictive, apparaît comme une dimension du domaine de l'éducation des adultes, qui s'intéresse plus particulièrement aux différents types de formation, d'enseignement et de programme s'adressant aux seuls adultes ayant déjà quitté l'éducation formelle. Pour cette raison, il s'avère par ailleurs justifié de préciser, comme le fait Legendre (1993 : 628), que "l'expression *éducation des adultes*, formée sur le modèle d'éducation des enfants [...], est fautive pour désigner la *formation continue*". Pour la même raison, cependant, il semble tout aussi opportun de considérer comme fautive l'utilisation de l'expression formation continue pour désigner l'ensemble du domaine de l'éducation des adultes.

#### **1.4 La formation continue**

Legendre (1993 : 627) rapporte la définition de l'UNESCO de 1978 selon laquelle le terme « formation continue » est "utilisé dans un sens large pour désigner tous types et toutes formes d'enseignement ou de formation poursuivis par ceux qui ont quitté l'éducation formelle à un niveau quelconque, qui ont exercé une profession ou qui ont assumé des responsabilités d'adultes dans une société donnée". L'auteur fournit également la définition de la CTEQ, proposée en 1988, qui associe la « formation continue » à un "programme de formation axé sur l'acquisition, l'approfondissement ou la mise à jour de connaissances, et destiné à toute personne ayant déjà quitté l'école".

#### **1.5 La formation de base ou l'éducation de base**

D'entrée de jeu, même s'il est possible d'observer, à l'instar de Titmus *et al.* (1979), que le français établit généralement une distinction entre les termes formation et éducation, il appert que, dans le domaine de l'éducation des adultes, les expressions « éducation de base » et « formation de base » sont généralement utilisées comme recouvrant une même réalité, à savoir "l'enseignement dont l'objectif est l'acquisition des connaissances et des compétences élémentaires (par exemple, alphabétisation, calcul) nécessaires à la vie en société" (Titmus *et al.*, 1979 : 131 et 141).

Au Québec, la Commission d'étude sur la formation des adultes (1982 : 95) définit la formation de base comme la "formation permettant l'acquisition des outils fondamentaux nécessaires aux adultes pour l'exercice de leurs divers rôles sociaux et pour la poursuite d'études ultérieures". Par ailleurs, en 1990, le Conseil supérieur de

l'éducation fait sienne la définition de la Commission d'étude,<sup>4</sup> en mettant cependant nettement l'accent sur les compétences nécessaires à la vie en société plutôt que sur la poursuite d'études ultérieures.

*La mission éducative inclut la scolarisation et le diplôme mais ne s'y réduit pas. L'éducation de base dont on parle ici est nettement axée sur l'acquisition des habiletés qui permettent de fonctionner de façon autonome dans la société. Le Ministère et les établissements d'éducation n'ont pas le monopole d'une telle éducation; il y a des mandats d'éducation qui ne doivent pas nécessairement être réalisés par le système scolaire ou encore dans une perspective de scolarisation et d'obtention de diplôme (Conseil supérieur de l'éducation, 1990 : 30).*

De plus, selon la vision du Conseil supérieur de l'éducation, qui s'appuie aussi sur le projet gouvernemental d'éducation permanente publié en 1984, cette éducation ou formation de base est associée de près à l'alphabétisation qui constitue le cœur de cette formation de base.

Le Conseil supérieur de l'éducation considère que l'éducation de base inclut nécessairement une préoccupation à l'égard des capacités de lire, d'écrire et de calculer, tout en étant globalement axée sur le développement des habiletés fondamentales permettant à toute personne de vivre en société de la façon la plus fonctionnelle et la plus autonome possible.

On comprendra que cette conception recouvre effectivement bien plus que l'alphabétisation comprise comme la formation relative à l'apprentissage et à l'usage de l'écrit dans la communication. Il importe par conséquent de ne pas identifier l'un à l'autre les termes alphabétisation et formation ou éducation de base, puisque ce dernier, s'il englobe nécessairement l'alphabétisation, ne peut se voir restreint à cette seule dimension. C'est dans cette optique que le Conseil supérieur de l'éducation s'associe à la conception gouvernementale de la formation de base définie au regard de l'éducation permanente.

*Cette formation de base est alors conçue comme un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes fondamentales, applicables à des situations changeantes et multiples et qui demeurent les instruments indispensables de*

---

<sup>4</sup> Le Conseil souligne que le concept de formation de base utilisé par la Commission d'étude sur l'éducation des adultes correspond à ce qu'il désigne comme l'éducation de base.

*l'affirmation et du développement des personnes. Et l'alphabétisation constitue le noyau irréductible de cette formation de base* (Conseil supérieur de l'éducation, 1990 : 22).

Finalement, du point de vue des organismes communautaires américains, Ahern (1996) remarque que la formation de base est généralement comprise comme faisant partie elle-même d'un ensemble encore plus vaste constituant un programme visant à donner aux personnes et à leurs communautés le pouvoir d'agir pour améliorer à la fois leur situation économique et leur qualité de vie.

*La formation de base a des dimensions sociale, économique, politique et éducationnelle. Elle est liée à l'estime de soi, à l'autodétermination et à la capacité de modifier le niveau de connaissance d'une communauté. Les programmes communautaires de formation de base sont axés sur l'action, de façon à toucher tous les aspects de la vie des apprenants, surtout les « plus inaccessibles »* (Ahern, 1996 : 151).

## 1.6 L'éducation populaire

La notion d'éducation populaire est associée à celles d'éducation permanente, d'éducation des adultes et de formation continue.

Le concept anglais de « *community education* » semble à l'origine de ce que l'on désigne au Québec sous le vocable d'éducation populaire. Le concept de « *community education* » recouvre deux connotations, l'une plus étendue et l'autre plus restreinte. Dans son acception étendue, Titmus et ses collaborateurs (1979) décrivent le terme « *community education* » de la façon suivante.

*Ce terme anglais désigne le principe que l'éducation dans sa globalité doit trouver ses origines dans les intérêts de la communauté et doit s'efforcer de satisfaire ses aspirations, en vue d'améliorer la qualité de la vie. Dans cette perspective, la communauté doit disposer d'importants pouvoirs de décision sur les activités éducatives et participer dans une grande mesure, à leur mise en œuvre* (Titmus et al., 1979 : 126).

Toutefois, selon les auteurs, l'expression « *community education* » est de plus en plus utilisée dans un sens restreint "pour désigner l'ensemble des activités sociales, récréatives, culturelles et éducatives entreprises en dehors du système scolaire à

l'intention de toutes les couches de la société, en vue d'améliorer la qualité de la vie" (Titmus *et al.*, 1979 : 115). Soulignons que les auteurs intègrent cette dernière acception à la définition en français du concept d'« animation socio-culturelle ».

Au Québec, l'éducation populaire a été définie par l'Institut canadien d'éducation des adultes [ICEA] (1972) de la façon suivante.

*Dans le vaste domaine de l'éducation des adultes, l'éducation populaire se différencie d'abord de la formation professionnelle en ce qu'elle ne vise pas à transmettre des connaissances techniques sur un métier ou sur une profession. Ceux<sup>[5]</sup> qui suivent les activités d'éducation populaire ne le font pas d'abord pour apprendre un nouveau métier ou pour parfaire leur formation professionnelle, même si en réalité le développement des individus dû à leur plus grande formation sociale et culturelle peut améliorer leur compréhension de phénomènes liés à leur vie de travail. Quand nous parlons ici d'éducation populaire, nous nous référons à diverses activités d'autoformation des adultes non sanctionnées par un diplôme (Institut canadien d'éducation des adultes, 1972 : 51).*

Danis (1981 : 4) résume cette définition en présentant l'éducation populaire comme étant "toute éducation informelle des adultes, toute formation non sanctionnée par un diplôme". Quant à l'expression « éducation populaire autonome » (ou « éducation populaire extra-institutionnelle » utilisée par Danis, 1981), elle renvoie aux programmes ou aux activités éducatives qui relèvent exclusivement des organismes autonomes, ce qui exclut les activités éducatives non formelles du réseau scolaire (Institut canadien d'éducation des adultes, 1988).

## 1.7 L'andragogie

Le terme andragogie est un néologisme qui désigne "la science et l'art d'aider les adultes dans leur apprentissage ainsi que l'étude de la théorie et de la pratique de l'éducation des adultes" (Titmus *et al.*, 1979 : 116). Il trouve son origine dans la volonté de certains éducateurs d'adultes de distinguer l'éducation et l'enseignement concernant les enfants de l'éducation et de l'enseignement s'adressant aux adultes. Selon Knowles (1970), si la pédagogie est l'art et la science de l'éducation des enfants, l'andragogie peut être définie comme l'art et la science de l'éducation des adultes.

---

<sup>5</sup> Selon l'ICEA, les personnes prioritairement desservies par l'éducation populaire sont parmi les moins scolarisées et les plus démunies de la société.

En 1979, Titmus et ses collaborateurs remarquent que le terme andragogie n'est pas d'usage courant. Aujourd'hui, son usage ne paraît pas plus répandu, et si on le considère par rapport à l'évolution des courants de pensée dans le domaine de l'éducation, on s'aperçoit que le discours qu'il sous-tend est demeuré sensiblement le même depuis une trentaine d'années.

Par ailleurs, les termes « andragogie » et « éducation des adultes » paraissent avoir acquis une certaine valeur de synonymie. Toutefois, faut-il le préciser, si l'andragogie renvoie nécessairement à la notion d'éducation des adultes, cette dernière n'est pas associée obligatoirement à l'andragogie.

En fait, l'andragogie peut être définie au regard de certaines valeurs et croyances principalement associées au courant de pensée de l'humanisme contemporain, accordant une grande importance "à la primauté de l'adulte qui apprend et à la reconnaissance de son caractère unique, libre et responsable" (Blais *et al.*, 1994 : 263).

Ces valeurs et ces croyances infèrent plus particulièrement une conception de l'apprentissage (vu comme un acte responsable et autonome), une conception de l'apprenant adulte (vu comme une personne ayant atteint la maturité lui permettant de s'éduquer elle-même ou de choisir son guide), une conception de l'activité éducative (vue comme une occasion de discussions et d'échanges multiples, permettant à l'apprenant de découvrir et d'actualiser ses potentialités, et d'augmenter ainsi son pouvoir), et pour finir, une conception du rôle de l'éducateur d'adultes, l'andragogue (vu comme un guide ou une personne ressource à l'intérieur de l'activité éducative (Blais *et al.*, 1994).

En fonction des différentes conceptions évoquées ci-dessus, Blais *et al.* (1994) évoquent un ensemble de principes andragogiques touchant l'intervention éducative. Ces principes peuvent se résumer ainsi :

- dans la gestion de l'activité éducative, il est nécessaire d'accorder une place prépondérante à l'expression et à l'éclaircissement des besoins des apprenants par rapport à leur situation réelle, de tenir compte de leurs connaissances et de leurs expériences, et de favoriser l'autogestion de l'activité éducative;
- le groupe de travail constitue en soi une ressource riche de l'expérience de chaque apprenant. Il apparaît donc nécessaire, pour favoriser l'apprentissage, de susciter l'échange et la collaboration de toutes les personnes concernées;



- selon une perspective andragogique, il est essentiel d'accorder autant d'importance, sinon plus, au processus d'apprentissage qu'aux contenus spécifiques;
- compte tenu des valeurs de liberté prônées, dans la transmission des savoirs, on n'impose aucun modèle ni aucun courant de pensée, et on accepte les choix de l'apprenant;
- dans l'intervention éducative selon une perspective andragogique, on accorde aussi une attention particulière à l'établissement et au maintien d'un climat favorable à l'apprentissage et à la créativité.

En référence à ces principes, Blais et ses collaborateurs, assimilent l'andragogie à une approche (définie comme un « mouvement global par lequel on progresse vers un but, un idéal ») "essentiellement axée sur la personne, le respect et le développement de l'autonomie de l'apprenant" (Blais *et al.*, 1994 : 34).

Une fois circonscrits les différents concepts inhérents au domaine, nous nous arrêtons ici à préciser les fondements de l'éducation des adultes.

## **2. LES FONDEMENTS DE L'ÉDUCATION DES ADULTES**

De façon à pouvoir mettre en lumière les finalités, les buts et les objectifs qui influent diversement sur la pratique en éducation des adultes, il importe de chercher à faire ressortir les paradigmes propres à l'éducation des adultes et, de façon concomitante, d'essayer de voir quelle a été l'influence des grands courants de pensée en éducation sur ce domaine d'étude. Au regard du premier objectif, nous référons à la proposition de Finger (1993) qui suggère d'imprimer un nouveau sens à l'éducation des adultes, en prenant en compte les différentes visions paradigmatiques qui ressortent de son analyse de l'évolution de la pensée en ce domaine. Quant au second objectif, nous appuyons principalement notre étude sur le travail des auteurs Elias et Merriam (1983), qui dresse un portrait détaillé des différents courants de pensée en éducation, mettant ainsi au jour l'influence plus ou moins prononcée de chacun de ces courants sur les théories et les pratiques en éducation des adultes. Le texte qui suit permet de situer les principaux paradigmes de ce domaine d'étude ainsi que les grands courants de pensée qui ont marqué l'évolution de l'éducation au regard de leur incidence sur l'éducation des adultes.

## 2.1 Les paradigmes de l'éducation des adultes

D'entrée de jeu, il faut noter, à l'instar de Finger (1993) que l'éducation des adultes, sur les plans philosophique et théorique, a connu sa croissance principalement dans les années soixante et au début des années soixante-dix. Selon Finger (1993), les mouvements sociaux, l'activisme politique et la contre-culture ont particulièrement marqué cette époque. Finger (1993) dégage les trois principales représentations de l'éducation des adultes qui paraissent surplomber cette évolution : la pédagogie critique ou de libération de Freire (1980), l'andragogie définie par Knowles (1970) et l'éducation permanente telle que promue par l'UNESCO à cette époque (Lengrand, 1970 et Faure *et al.*, 1972). De plus, les études dans le domaine de l'éducation des adultes ont été principalement centrées sur les caractéristiques de l'apprenant adulte, cette période coïncidant avec l'émergence de la psychologie du développement et de la psychologie cognitive.

Eu égard aux trois représentations dominantes évoquées ci-dessus, Finger (1993) catégorise donc les recherches et les contributions intellectuelles en éducation des adultes selon trois orientations paradigmatiques : le paradigme de l'humanisme séculaire, le paradigme de la conscientisation politique et le paradigme du développement de l'adulte (incluant les approches d'inspiration humaniste, cognitiviste et béhavioriste). Selon l'auteur, peu de recherches ont été conduites depuis les années soixante-dix en dehors de ces trois orientations paradigmatiques, et le domaine n'a connu que peu de contributions théoriques originales sur ce plan.

### 2.1.1 Le paradigme de l'humanisme séculaire

L'époque couvrant les années soixante et le début des années soixante-dix se caractérise par la croissance et le développement économiques. Cependant, ce développement n'a pas eu son équivalent au niveau humain et socioculturel. Il faut donc humaniser ce développement, et un tel changement social devrait notamment être atteint par la formation des individus. L'éducation des adultes inclut donc "la vulgarisation des progrès scientifiques et technologiques, la compréhension des mécanismes politiques et économiques, mais aussi le développement de compétences, de connaissances, d'attitudes, et de valeurs (éthiques, morales, etc.) correspondantes" (Finger, 1993 : 14). L'auteur ajoute en résumé que "le développement industriel [...]"

devait être assorti d'un développement humain correspondant, conduisant à un développement social, politique et culturel à la hauteur des défis de la société industrielle" (*Ibid.* : 14).

En définitive, le paradigme de l'humanisme séculaire infère que le développement de la société, quel qu'en soit le domaine, passe par le développement de l'humain; en ce sens, on pourrait l'appeler le paradigme de l'humanisation du développement.

### 2.1.2 Le paradigme de la conscientisation politique

Selon les théoriciens critiques (théories sociales, théories radicales), le développement industriel et économique provoque l'émergence d'une situation paradoxale sur le plan politique. En effet, même si ce développement contribue à l'émancipation de l'être humain, il crée néanmoins des injustices, des dysfonctionnements et des rapports de pouvoir inégaux. C'est pourquoi "le principal défi (politique) pour l'éducation des adultes consiste [...] à élever la conscience politique, amenant les individus à comprendre comment les intérêts politiques et les rapports de pouvoir empêchent l'émancipation humaine" (Finger, 1993 : 14).

En définitive, le paradigme de la conscientisation politique infère que le développement de la société, quel qu'en soit le domaine, est tributaire du développement de la conscience politique de l'être l'humain.

### 2.1.3 Le paradigme du développement de l'adulte

Le paradigme du développement de l'adulte place au premier plan l'individu et son épanouissement personnel. Selon ce paradigme, en se formant, l'adulte devient de plus en plus capable de s'adapter et de faire face aux changements constants et rapides dans sa vie personnelle et professionnelle.

Bien que ce paradigme ait émergé dans le contexte de l'humanisation du développement, c'est celui des trois paradigmes qui met le moins l'accent sur le contexte social, politique et culturel de son émergence.

En effet, considéré sous un angle humaniste, ce paradigme devient un corollaire de celui de l'humanisme séculaire, en vertu du postulat que le développement de l'adulte,

par le biais de l'éducation des adultes, contribue activement et automatiquement à l'humanisation du développement de la société. Toutefois, passant d'une société industrielle à une société postindustrielle, les mouvements sociaux ont perdu leur élan, et les sociétés industrialisées avancées sont rapidement devenues plus individualistes. Ce climat d'individualisme généralisé ainsi que la tendance croissante à centrer l'éducation des adultes sur les besoins du marché ont contribué à la promotion du paradigme du développement de l'adulte selon une perspective cognitiviste plutôt qu'humaniste. C'est cette perspective qui s'est imposée : "le développement de l'adulte était de moins en moins vu comme ayant lieu dans un contexte sociopolitique spécifique, et de plus en plus dans un « environnement » plus ou moins favorable à l'apprentissage" (Finger, 1993 : 16).

En définitive, le paradigme du développement de l'adulte infère que l'éducation doit être centrée sur l'individu et son épanouissement personnel. Il comporte un volet d'inspiration humaniste intégrant tout à la fois développement de l'adulte et développement de la société, et un second volet dominant, « cognitif », selon lequel le développement de l'adulte permet à ce dernier de composer avec les changements auxquels il doit faire face, indépendamment du sens de l'environnement dans lequel il évolue (Finger, 1993).

#### 2.1.4 Pour un changement de paradigme

Finger (1993) constate que les éducateurs d'adultes n'ont pas, depuis les années soixante, réfléchi d'une manière critique sur leurs propres paradigmes, même si les contextes sociopolitique et socioculturel ont profondément changé depuis lors. Eu égard à cette situation, Finger (1993) de même que Blais *et al.* (1994) identifient certaines tendances lourdes qui se manifestent dans la société contemporaine et qui sont susceptibles de participer à l'émergence de nouveaux paradigmes en éducation des adultes.

Parmi ces tendances lourdes, mentionnons 1) le passage d'une société industrielle ou postindustrielle à une société de l'information, 2) la mondialisation croissante de l'économie, 3) l'écart croissant entre les riches et les pauvres, et 4) l'occidentalisation et l'uniformisation culturelles qui accentuent la perte de la diversité et de l'identité culturelles. S'appuyant sur de nombreux auteurs, Finger (1993) synthétise ces tendan-

ces lourdes en soulignant l'échec de la modernisation qui devait conduire à des sujets autonomes, responsables et émancipés, mais qui, aujourd'hui, laisse plutôt apparaître une nouvelle réalité « postmoderne », à laquelle elle a donné naissance, et qui semble aller dans un sens tout à fait différent.

*[...] une réalité socio-culturelle fragmentée, marquée par l'érosion des projets collectifs, par la perte de cohérence des visions du monde et par le déclin des identités culturelles, ainsi que par un individualisme sans précédent, et la montée de tendances fondamentalistes partout dans le monde (Finger, 1993 : 19).*

Étant donné que, selon Finger (1993), le développement industriel et la modernisation aboutissent, dès le milieu des années quatre-vingt, à une sorte de cercle vicieux montrant que "les mécanismes traditionnels pour la résolution des problèmes s'avèrent aujourd'hui dans le meilleur des cas inadéquats" (Finger, 1993 : 20), l'auteur propose donc de remettre en question les principaux paradigmes existants et de travailler à en mettre au jour de nouveaux. En ce sens, Finger suggère d'abord de s'attarder à contrer les tendances lourdes dominantes en travaillant au développement d'une vision collective. À cet égard, il laisse entendre toutefois, à l'instar de Crozier (1981; cité par Legendre, 1983), qu'on ne peut *changer la société par décret* et qu'un changement de paradigme ne peut être le résultat de la pensée magique.

L'auteur soutient que pour parvenir à cette fin, "la poursuite de solutions exclusivement économiques, politiques, technologiques ou même éducationnelles ne suffira pas" (Finger, 1993 : 21). On choisira plutôt d'envisager le problème dans une perspective globale (collective, verticale, horizontale et transdisciplinaire). Autrement dit, la recherche de solutions ne doit pas s'arrêter exclusivement sur le contenu, mais également sur le processus par lequel il est possible de prendre conscience des valeurs et des enjeux en cause ainsi que de leurs incidences pour le développement de l'humain et de la société.

Finger (1993) propose donc de considérer l'éducation des adultes comme un moyen d'associer de nouveau l'individu au collectif. Pour ce faire, il suggère d'envisager de nouvelles approches dont la perspective est d'apprendre collectivement à résoudre des problèmes. Il est donc question d'apprentissage collectif, collaboratif ou social. Par conséquent, Finger (1993) propose de regarder du côté des projets de développement

communautaire (prise en charge par la communauté du développement culturel, social, éducatif, économique, politique, etc.) et de ce qu'il appelle l'apprentissage organisationnel, un concept inférant que si un individu peut apprendre, un groupe, un organisme, une association ou une entreprise le peut aussi.

Dans ce contexte, les lieux d'apprentissage ou de formation doivent se développer ou être choisis en tenant compte des finalités éducatives. Ainsi les villages, les communautés, les régions ou diverses organisations paraissent des entités d'apprentissage plus appropriées pour la recherche de solutions pertinentes que les états-nations ou d'autres acteurs sociaux, y compris les systèmes d'éducation, dont la mission est surtout centrée, selon les tendances lourdes actuelles, sur le développement économique et technologique.

En définitive, selon Finger (1993), le principal enjeu des années soixante, l'humanisation du processus de développement industriel, doit être remplacé dans les années quatre-vingt-dix par la recherche de moyens pour tirer des enseignements de l'impasse qui résulte de l'évolution du développement industriel et de la modernisation culturelle, dans laquelle les êtres humains se trouvent manipulés au gré des *tendances anti-humanisatrices des sociétés modernes*. Une telle perspective ne signifie pas, cependant, que "l'humanisation du développement — à laquelle l'éducation des adultes continue à aspirer — soit devenue une tâche obsolète" (Finger, 1993 : 22). Malgré tout, l'auteur constate que la tendance lourde actuelle est à la déshumanisation, ce qui annonce pour l'avenir "moins d'égalité, moins de justice, et moins de liberté" (*Ibid.* : 22). Par conséquent, afin d'éviter que la proclamation ou la poursuite des objectifs de l'humanisation du développement devienne strictement « réactive et défensive », il importe de "réviser notre mission originale en éducation des adultes à la lumière de ces nouveaux défis" (*Ibid.* : 23).

En bref, les paradigmes de l'éducation des adultes, qui correspondent aux valeurs prévalant dans les années soixante et soixante-dix, ne paraissent plus pouvoir conduire à des solutions adéquates au moment où, dans la société contemporaine, les tendances lourdes s'avèrent de plus en plus éloignées d'une vision humaniste. Il devient donc essentiel de considérer l'éducation des adultes de façon critique afin de favoriser, voire provoquer l'émergence d'un changement de paradigme.

## 2.2 Les courants de pensée en éducation des adultes

C'est en nous inspirant principalement des données fournies par Elias et Merriam (1983) que nous présentons, ci-après, les courants de pensée en éducation qui ont marqué l'évolution de l'éducation des adultes.

Elias et Merriam (1983) évoquent l'influence de six grands courants philosophiques sur l'éducation des adultes : l'humanisme classique, le progressisme, le béhaviorisme, l'humanisme contemporain, l'éducation radicale et la philosophie analytique. Toutefois, quatre de ces six courants de pensée ont notablement influé sur l'éducation des adultes, l'éducation de base et l'alphabétisation. Il s'agit du courant progressiste et du courant humaniste contemporain, au cœur même des principes et des approches en éducation des adultes, notamment en andragogie, du courant béhavioriste (psychologique) qui s'avère incontournable quand il est question d'éducation basée sur les compétences et d'éducation de base des adultes, et enfin, du courant radical, représenté par l'approche de Freire (1980) en alphabétisation des adultes, qui a grandement influencé l'éducation populaire au Québec.

D'entrée de jeu, soulignons que nous avons choisi de ne pas traiter du courant de la philosophie analytique à l'intérieur du présent travail. Au dire de Chené et Ollivier<sup>6</sup> (dans Elias et Merriam, 1983), ce courant n'a pas le même statut que les autres courants évoqués, en particulier à cause de sa « façon de philosopher ». En fait, la philosophie analytique se caractérise davantage par sa façon d'aborder l'information ou le langage, entendons les aspects opératoires, que par une pensée philosophique qui lui est propre et la distingue des autres par ses fondements théoriques. De plus, étant donné que la philosophie analytique établit une étroite association entre l'éducation des adultes et la formation générale reliée au courant humaniste classique, nous avons considéré que cette philosophie s'avérait, en quelque sorte, en porte-à-faux avec l'objet de notre recherche. Quant au courant de l'humanisme classique évoqué ci-dessus, il paraît par sa nature même plutôt éloigné de la problématique de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. Cependant, nous l'abordons quand même succinctement, parce que son influence se situe encore souvent au centre des débats en éducation. Enfin, une présentation des quatre autres courants s'impose en raison de leur forte imprégnation respective du domaine de l'éducation des adultes et de leur contribution incontestable à l'évolution de l'alphabétisation.

---

<sup>6</sup> Chené et Ollivier signe la préface de l'édition québécoise de l'ouvrage de Elias et Merriam (1983) dont ils sont les traducteurs.

### 2.2.1 Le courant humaniste classique

Le courant humaniste classique (appelé aussi éducation des arts libéraux ou simplement formation générale) est, selon Elias et Merriam (1983), le courant philosophique de l'éducation à la fois le plus ancien et le plus persistant. Globalement, l'humanisme classique met l'accent sur la formation générale, l'organisation de la connaissance et le développement des facultés intellectuelles.<sup>7</sup>

En fait, selon ce courant de pensée, si l'esprit est « éduqué », l'individu peut mettre ses connaissances à profit dans bien des domaines. Les techniques s'acquièrent plus facilement par l'expérience qui, lorsqu'elle est vécue par un esprit formé intelligemment, procure à l'individu les habiletés dont il a besoin dans des situations particulières (Elias et Merriam, 1983). Les théories académiques se basent sur l'enseignement traditionnel (cours magistral) dans lequel un enseignant, qui occupe une place prépondérante parce qu'il détient le savoir, transmet des connaissances à un étudiant qui les emmagasine.

Manifestement, le courant de l'humanisme classique et de la formation générale a eu une influence certaine, qui persiste toujours, dans le domaine de l'éducation en général et, partant, dans celui de l'éducation des adultes. Cette conception académique de l'éducation paraît profondément ancrée dans les valeurs de bon nombre d'éducateurs ainsi que dans celles d'une grande partie de la population. Encore aujourd'hui, on constate l'importance de cette influence à travers le sempiternel débat entre « formation générale » et « formation spécialisée ou professionnelle » sous-jacent à tout système éducatif.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> En référence à la classification de Bertrand (1992), l'humanisme classique se situe dans le courant des théories dites académiques (centrées sur le contenu). Cet auteur subdivise le courant académique en fonction de deux tendances, traditionnelle et généraliste. L'humanisme classique se situe par rapport à la tendance traditionnelle et, par conséquent, se préoccupe surtout du contenu à enseigner et des connaissances à acquérir. Il vise donc une formation de base des étudiants, axée principalement sur les humanités (excluant les sciences) et l'étude des œuvres littéraires classiques. Par ailleurs, la tendance généraliste peut être interprétée comme une adaptation de la conception classique de la formation aux problèmes modernes (qui n'exclut donc pas les sciences). Toujours centrés sur le contenu, cependant, les généralistes tentent de cerner ce qu'est une bonne formation générale.

<sup>8</sup> Par exemple, au Québec, le programme de français réformé de 1995 (primaire et secondaire) insiste sur l'augmentation de la « fréquentation d'œuvres littéraires de qualité ». D'autre part, au milieu des années 90, on a pu constater l'émergence d'une forte opposition, dans le domaine de l'éducation, à la proposition du ministre de l'Éducation de créer une université spécialisée, axée sur les besoins de l'industrie dans la région de Québec. Plus récemment encore, le gouvernement du Québec a nommé comme ministre de l'Éducation un homme issu des grandes entreprises privées, ce qui laisse toujours planer des doutes quant à l'orientation du gouvernement par rapport à la formation spécialisée pour répondre à la demande du « marché » et la formation générale axée sur la polyvalence.



Aussi surprenant que cela puisse paraître, cette question de formation générale ou de spécialisation se pose aussi en rapport avec l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. En effet, on observe beaucoup d'ambivalence dans la façon de concevoir l'alphabétisation, tantôt comme une matière à enseigner comme telle (cours d'alphabétisation), tantôt comme un ensemble de dispositions de base, associant étroitement l'alphabétisation au concept large d'éducation de base (Gayfer, 1983). Par ailleurs, une telle équivoque est aussi observable en ce qui concerne le concept de la « fonctionnalité » qui domine le monde de l'alphabétisation, comme nous le verrons plus loin. En effet ce concept, peut tout autant faire référence à l'idée du « juste nécessaire » ou de la « simple débrouillardise », ou encore, à la « capacité de maîtriser l'écrit pour tous les besoins de développement global de la personne », que ces besoins concernent le travail, les loisirs, la culture ou toute autre sphère d'activité.

En définitive, en ce qui a trait aux « contenus » relatifs à la formation générale, on n'établit pas de différence entre la formation générale des enfants et celle des adultes, si ce n'est une différence qualitative due à la maturité de ces derniers, qui leur permet une plus grande appropriation des matières et une analyse plus affinée des contenus. De façon générale, le courant humaniste classique fait bon ménage avec le concept d'éducation permanente, au sens large, mais il s'oppose fondamentalement, par sa nature élitiste, au concept d'éducation populaire. Par ailleurs, le volet de la formation générale participe toujours à l'idée de la formation continue, notamment au regard de la scolarisation ou de la rescolarisation des adultes.

### 2.2.2 Le courant progressiste

Elias et Merriam (1983), considèrent l'éducation progressiste comme une théorie du passé. De fait aucune philosophie de l'éducation ne s'associe entièrement à ce mouvement aujourd'hui. Toutefois, cela ne saurait en aucune façon minimiser l'influence considérable que ce courant de pensée a eue sur l'éducation en général de même que sur l'éducation des adultes.

Dans ce domaine, le courant progressiste est rattaché historiquement au mouvement progressiste qui a marqué la politique, le changement social et l'éducation en général. L'éducation est vue comme un moyen d'apporter des solutions aux problèmes sociaux, politiques et économiques engendrés par le développement industriel. Ces solutions

passent par une transformation complète du système d'éducation tant dans ses finalités que dans ses processus opérationnels. En ce sens, l'adaptation de l'école aux besoins de la société moderne et démocratique constitue donc une dimension essentielle de l'éducation progressiste.

Coïncidant avec la montée du mouvement progressiste, le développement de l'éducation des adultes sera imprégné profondément par cette pensée philosophique. En effet, selon Elias et Merriam (1983), parmi toutes les écoles de pensée, c'est le progressisme qui a le plus influé sur l'éducation des adultes, et les travaux de nombreux théoriciens du domaine, tels Knowles, Rogers, Houle, Tyler, Lindeman, Bergevin et Freire, renferment des éléments de pensée progressiste. De plus, la pensée progressiste a inspiré plusieurs formes d'éducation des adultes, comme la formation professionnelle, la formation continue, l'éducation des immigrants et des citoyens, l'éducation familiale et parentale et enfin, l'éducation en vue d'une action sociale.

C'est à partir de la publication, en 1926, du livre de Lindeman, *The Learning of Adult Education*, lui-même directement influencé par John Dewey, que les idées progressistes ont commencé à s'imposer dans le domaine de l'éducation des adultes.

### 2.2.2.1 Une vision globale de l'éducation

L'une des principales contributions du courant progressiste a été d'étendre la portée du concept d'éducation. Selon la pensée progressiste, l'éducation n'est pas limitée aux études formelles, mais englobe toutes les situations et les activités intentionnelles et non intentionnelles permettant de transmettre les valeurs, les comportements, les savoirs et les habiletés promus dans la société. L'éducation concerne donc un grand nombre d'institutions sociales telles que la famille, l'école, le milieu de travail et l'église, et, en tant que processus « permanent » de socialisation (au sens d'éducation permanente comme la conçoit Dewey, 1975), elle recouvre tous les aspects de la vie en société.

Dans le même ordre d'idées, les progressistes ont aussi élargi le concept d'éducation, d'abord en insérant dans les programmes (à l'encontre du courant traditionnel) un aspect pratique, pragmatique et utilitaire, et en accordant une importance centrale à l'« expérience » de l'apprenant, comprise comme l'interaction de l'individu avec

l'environnement (Dewey, 1968). D'un point de vue éducatif, l'expérience comporte deux volets nécessairement en interaction, un volet actif renvoyant à ce que fait l'individu et un autre passif représenté par son vécu. Sur ce plan, les progressistes soutiennent donc que ces deux volets de l'expérience des apprenants constituent une source réelle et valable pour l'éducation.

#### 2.2.2.2 L'apprenant au centre de la démarche éducative

En élargissant le champ de l'éducation, pour y inclure les interactions des étudiants avec leur environnement, les progressistes ont introduit une nouvelle dimension : les apprenants avec leurs besoins personnels, leurs intérêts et leurs désirs. Conscients du fait que les besoins, les intérêts et les désirs des apprenants fournissent l'énergie nécessaire pour l'apprentissage et l'enseignement, les progressistes ont essayé de les mettre à profit à l'intérieur des activités éducatives en se préoccupant non seulement des intérêts déjà existants chez les apprenants, mais en essayant d'en susciter d'autres jugés valables eu égard aux objectifs éducatifs.

De fait, l'importance particulière accordée en éducation des adultes à l'évaluation des besoins à des fins d'élaboration des programmes et d'enseignement traduit, selon Elias et Merriam (1983), cette orientation progressiste fondamentale. Sous-jacente à cette centralisation sur l'apprenant, se trouve une conception de l'être humain selon laquelle l'individu, qui est ni bon ni mauvais, possède un potentiel illimité de développement.

#### 2.2.2.3 Une nouvelle approche de l'enseignement

L'éducation progressiste exige que l'approche d'enseignement soit développée et adaptée au groupe auquel elle s'adresse. C'est pourquoi les progressistes privilégient l'approche scientifique, inductive et analytique, et la démarche d'apprentissage par expérimentation. Cette approche scientifique est assimilable à la méthode de résolution de problèmes. Selon Elias et Merriam (1983), les formateurs d'adultes en général ont adopté la méthodologie proposée par les progressistes.

#### 2.2.2.4 Un nouveau rôle pour l'enseignant

Le fait d'adopter une vision plus ouverte de l'éducation, de se centrer sur les besoins et les intérêts des étudiants, de même que le fait d'utiliser une nouvelle approche

d'enseignement ont évidemment conduit à envisager autrement le rôle de l'enseignant dans la démarche éducative.

Selon Elias et Merriam (1983), dans une optique progressiste, la description la plus adéquate d'un enseignant est celle proposée par Dewey qui le dépeint comme un « guide des activités de groupe ».

*L'éducateur doit évaluer les capacités et les besoins d'un groupe donné d'individus avec qui il travaille, tout en mettant en place les conditions qui font émerger la matière ou le contenu des expériences répondant à ces besoins et favorisant le développement de ces capacités. La planification sera assez souple pour laisser libre cours à l'individualité de l'expérience. Elle sera également assez ferme pour orienter et soutenir le développement continu du pouvoir (Dewey, 1938; rapporté par Elias et Merriam, 1983 : 64).*

L'enseignant n'est plus l'unique source de connaissances ni celui dont la tâche serait, selon l'expression de Freire, d'« emmagasiner » des connaissances dans l'esprit des étudiants. Sa responsabilité est plutôt d'organiser, de stimuler, d'inciter ou d'évaluer. L'enseignant met donc en place des conditions favorables à l'apprentissage et, ce faisant, devient lui aussi un apprenant parce que les rapports entre enseignant et enseigné sont réciproques. Cependant, selon Elias et Merriam (1983), Dewey a dû admettre que cette gestion de l'enseignement était bien plus complexe que celle prônée par l'éducation traditionnelle, notamment si l'enseignant voulait vraiment « guider, diriger, évaluer les expériences des apprenants » sans imposer son point de vue personnel.

Nonobstant, le courant progressiste aura grandement influé sur la perception du rôle de l'éducateur d'adultes. À cet égard, Lindeman et Knowles, entre autres, ont emprunté au progressisme leur vision du rôle de l'enseignant.

#### 2.2.2.5 L'éducation comme instrument de changement social

Les progressistes croient que l'éducation ne se limite pas simplement à préparer les individus pour la société dans laquelle ils sont appelés à vivre, mais elle vise à les amener à contribuer à l'évolution constante et au progrès qui caractérisent toute société démocratique dans le sens évoqué par Dewey (1975).

*Les sociétés démocratiques sont intentionnellement progressistes et visent un large éventail d'intérêts partagés collectivement. Leurs membres jouissent d'une plus grande liberté, ce qui entraîne la nécessité de développer une conscience sociale chez les individus. Donc, pour Dewey, une société démocratique est vouée au changement. Une démocratie « représente plus qu'une forme de gouvernement; c'est avant tout un mode de vie d'association où les expériences communes sont communiquées » [...] Une éducation démocratique produira une société en croissance et en évolution constantes (Elias et Merriam, 1983 : 51).*

#### 2.2.2.6 En conclusion : une influence prédominante

De toute évidence, le progressisme a influé de façon considérable sur le développement de l'éducation des adultes. En fait, plusieurs principes fondamentaux de l'éducation des adultes trouvent leur origine dans la pensée progressiste, notamment le fait de se centrer sur l'apprenant plutôt que sur la matière, de tenir compte de ses expériences, de ses besoins et de ses intérêts, de prendre appui sur une approche scientifique, d'axer la démarche éducative sur des objectifs pragmatiques et utilitaires, et enfin, de se préoccuper de l'action sociale, qui sont autant d'éléments reliés à ce courant de pensée.

En définitive, on remarque que le courant progressiste se caractérise par une grande complexité qui relève, en particulier, de l'ampleur de ses finalités à la fois centrées sur la personne, sur la société et sur les modes d'apprentissage. On se souviendra que ce courant de pensée, né de l'opposition à celui de l'humanisme classique,<sup>9</sup> a certainement participé à l'émergence du courant de l'humanisme contemporain évoqué ci-après.

#### 2.2.3 Le courant humaniste contemporain

Centré sur la liberté et la dignité humaine, l'humanisme contemporain se soucie du développement complet de la personne et met surtout en valeur les dimensions affectives de la personnalité, ce qui le rapproche de certains philosophes existentialistes contemporains (Elias et Merriam, 1983). L'humanisme contemporain s'inspire

<sup>9</sup> D'ailleurs, les tenants de l'humanisme classique ont été eux-mêmes les principaux opposants aux idées progressistes qu'ils rejetaient en bloc en préconisant plutôt "un retour aux valeurs traditionnelles et aux matières de base" (Elias et Merriam, 1983 : 53).

fortement du courant progressiste. Il s'oppose par le fait même au courant de l'humanisme classique et de la formation générale, qui se centre sur le contenu à enseigner, de même qu'au courant béhavioriste qui conçoit l'être humain comme un objet et non comme un sujet tel que l'infère la vision de l'humanisme contemporain. Les thèmes centraux de ce courant de pensée sont la liberté, l'autonomie, l'estime de soi, la coopération, la participation et l'auto-apprentissage.

### 2.2.3.1 Les postulats de l'humanisme contemporain

Elias et Merriam (1983) font ressortir certains postulats sous-jacents au courant humaniste, nous les synthétisons comme suit.

- L'être humain est essentiellement bon, libre, unique et autonome.
- Le concept de soi, c'est-à-dire l'image que la personne a d'elle-même, est fondamental. Il détermine le comportement et influe sur la capacité de croissance et de développement.
- La croissance, l'actualisation ou le dépassement de soi sont innés. L'« actualisation de soi », terme popularisé par Maslow, se manifeste par un désir de s'accomplir et de devenir ce que permet son potentiel.
- Le comportement (à l'opposé du béhaviorisme) est le résultat d'une perception sélective. Selon ce principe, des stimuli objectifs, apparemment identiques, peuvent être perçus différemment par différentes personnes. La perception explique donc le comportement. Ainsi, le comportement d'une personne est un reflet de ses attitudes, de ses sentiments, de ses croyances et de ses valeurs, lesquels sont les produits de sa perception individuelle.
- Les individus ont une double responsabilité, la première envers eux-mêmes (personnelle) de se développer et d'aller jusqu'au bout de leur potentiel, et une deuxième envers les autres (sociale) de contribuer au progrès de l'humanité en devenant meilleurs.

### 2.2.3.2 Des pratiques éducatives centrées sur l'apprenant

Selon le point de vue de l'humanisme contemporain, dans l'éducation en général et dans l'éducation des adultes, l'apprenant est au centre de la démarche éducative, l'enseignant est un guide, et l'apprentissage se fait par expérimentation et découverte.

Les humanistes contemporains croient aussi que les activités de groupe favorisent la croissance et l'apprentissage, et que les programmes de formation ne sont que des moyens pour atteindre les objectifs de formation et qu'ils ne constituent pas une fin en soi (Knowles, 1970; Rogers, 1972).

Au regard de ces principes, les humanistes considèrent l'éducation comme un moyen favorisant le développement de la personne et son actualisation. Dans ce contexte, les aspects affectifs sont tout aussi importants, sinon davantage, que le développement cognitif et intellectuel. Au dire des humanistes, le « concept de soi » exerce une influence capitale sur l'apprentissage, car selon qu'il est positif ou négatif, il peut promouvoir ce dernier ou l'inhiber. Par ailleurs, selon Rogers (1972), il existe un moi réel (comment la personne se perçoit) et un moi idéal (ce que la personne voudrait devenir). L'écart entre les deux contribue à définir un besoin d'apprentissage.

Dans le même ordre d'idées, selon une perspective humaniste, c'est la motivation intrinsèque plutôt que la motivation extrinsèque qui caractérise les apprenants adultes. Ceux-ci se trouvent généralement dans des activités éducatives parce qu'ils le désirent, et non parce qu'ils y sont contraints de l'extérieur. Ainsi, la responsabilité de l'apprentissage demeure entre les mains de l'apprenant. L'apprentissage est considéré comme un processus qui suppose engagement et effort personnels. Selon sa propre perception, un apprenant intègre ce qui lui semble nécessaire, important ou significatif. Le sens accordé à une matière dépend de ses objectifs personnels, de ses intérêts, de ses attitudes, de ses croyances, etc. C'est pourquoi, tout programme doit s'ajuster à un objectif premier : assister les apprenants pour leur croissance et leur développement en fonction de leurs besoins et de leurs intérêts propres. Le programme est un moyen et non une fin en soi. Les éducateurs humanistes ne considèrent donc pas de façon primordiale les contenus de programme.

Dans le même sens, l'éducateur n'agit pas prioritairement à titre de dispensateur d'informations, surtout lorsqu'il travaille avec les adultes. Il joue un rôle de soutien, d'aide, de partenaire dans la démarche éducative, et il crée les conditions entourant l'apprentissage. Son aide doit inciter les apprenants à prendre progressivement leurs apprentissages en main. Ainsi, l'enseignant humaniste renonce à l'autorité généralement rattachée à son rôle. Il respecte et exploite, à leur profit, les expériences et les potentialités des apprenants. Selon cette optique, un environnement encourageant et

coopératif favorisera la croissance et l'amélioration des relations interpersonnelles. C'est par le groupe d'apprentissage que l'on peut créer un tel environnement. Il va sans dire que les humanistes, s'opposent à la notion de compétition comme force de motivation en éducation. On avance plutôt que l'apprentissage le plus efficace se fait par « expérimentation » et « découverte ».

Enfin, l'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage selon une perspective humaniste. Cependant, l'« auto-évaluation » est le seul moyen significatif permettant de savoir si l'apprentissage s'est réellement produit, car selon les humanistes, seuls les apprenants peuvent savoir si l'apprentissage a répondu à leurs besoins et à leurs intérêts.

### 2.2.3.3 En conclusion : dans la foulée du courant progressiste

Bien que le courant de l'humanisme contemporain paraisse être un proche parent de celui de l'éducation progressiste, il s'en distingue, en particulier, en se centrant encore plus fondamentalement sur le développement de la personne. En fait, le courant humaniste contemporain s'inspire de la pensée existentialiste, alors que le courant progressiste trouve ses fondements dans la pensée pragmatique. En ce sens, l'éducation progressiste a proposé une vision élargie de l'éducation, à la fois moyen de transmission des valeurs sociales, de socialisation des individus et de développement de la société. Le courant humaniste contemporain a donc emprunté les principes du courant progressiste, mais en orientant toutes ses visées uniquement vers le développement de la personne et son actualisation, reléguant au second plan la dimension sociale.

De fait, l'influence du courant humaniste sur l'éducation des adultes paraît indéniable. Et elle paraît grandement associée au développement de la théorie andragogique. À cet égard, la théorie andragogique de Knowles (1970, 1985, 1990), qui s'inscrit dans ce cadre humaniste, est certainement, au dire de Merriam et Caffarella (1991), la théorie la plus connue, celle à laquelle les éducateurs d'adultes ont le plus adhéré et celle qui a été la plus appliquée.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> La théorie andragogique de Knowles (1970, 1985, 1990) est présentée plus loin dans ce chapitre.



Enfin, il ressort clairement que si le courant humaniste contemporain a effectivement tiré son inspiration du courant progressiste, on peut remarquer aussi qu'il a affermi sa position en s'opposant fortement, directement et ouvertement au courant béhavioriste.

## 2.2.4 Le courant béhavioriste

Selon Elias et Merriam (1983), de toutes les théories « psychologiques », c'est le béhaviorisme qui a le plus marqué l'éducation en général et l'éducation des adultes en particulier. Selon le point de vue béhavioriste, l'objectif ultime de l'éducation consiste à susciter un comportement qui assurera la survie de l'espèce humaine, de la société et des individus. Ainsi, sur le plan individuel, l'éducation béhavioriste met en valeur l'acquisition d'habiletés professionnelles qui assurent la survie dans la société. Il faut aussi « apprendre à apprendre », une habileté indispensable à une bonne adaptation dans un environnement changeant. Les béhavioristes minimisent la compétition et le succès individuel. Selon eux, l'éducation devrait renforcer la coopération et l'interdépendance à un niveau global, afin de pouvoir traiter les problèmes du monde.

Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant est de mettre en place un environnement qui suscite le comportement souhaité et de réprimer le comportement indésirable. L'enseignant devient ainsi un organisateur, un contrôleur, un ingénieur qui établit dans les détails les conditions qui susciteront le comportement désiré. L'environnement doit faire l'objet d'une organisation précise dans laquelle rien ne doit être laissé au hasard. De façon corollaire, le rôle de l'apprenant est beaucoup plus actif que passif. Les actes qu'il pose doivent renforcer les comportements suscités par l'environnement. Un apprenant a réellement appris si un changement survient dans son comportement et s'il réitère la même réponse dans des circonstances identiques.

Globalement, une approche béhavioriste met l'accent tout à la fois sur des objectifs éducatifs d'ordre comportemental, sur un modèle axé sur la compétence, de même que sur le principe d'une éducation responsable.

### 2.2.4.1 Des objectifs éducatifs d'ordre comportemental

L'utilisation des objectifs d'ordre comportemental dans le milieu de l'éducation est une application de la psychologie béhavioriste. Apprendre, dans les termes même du

béhaviorisme, suppose un changement de comportement. Les objectifs précisent le comportement que doivent avoir les apprenants à la fin d'une unité d'enseignement. Dans cet optique, l'apprentissage peut se mesurer avec objectivité et précision, permettant ainsi d'évaluer les progrès de l'apprenant. Les objectifs impliquent également que le formateur établisse clairement ce qu'il va enseigner, et par le fait même, ce que l'apprenant est censé apprendre. Elias et Merriam (1983) insistent sur le fait que les objectifs d'ordre comportemental, indépendamment de leur niveau d'acceptation, sont largement mis en application par les concepteurs de programme, les administrateurs et les enseignants aux adultes, dans bon nombre de situations.<sup>11</sup>

#### 2.2.4.2 Une éducation axée sur la compétence

Selon le principe de l'éducation axée sur la compétence, les rendements requis (compétences) sont précisés et acceptés au préalable, ce qui présuppose que les habiletés qui seront à mesurer s'énumèrent clairement pour tous les domaines de connaissances.<sup>12</sup> Un programme béhavioriste basé sur la compétence spécifie donc les objectifs à atteindre, les expériences d'apprentissage à entreprendre et le mode d'évaluation des buts prédéterminés.

En bref, une démarche éducative basée sur la compétence accorde plus d'importance au résultat qu'au processus d'apprentissage, au produit fini plutôt qu'aux préalables, et à l'évaluation basée sur un critère plutôt que sur une norme. L'évaluation reliée à un critère fait en sorte que les progrès ou les réalisations de l'étudiant sont comparés à un degré d'excellence ou à un critère de compétence déterminé à l'avance, plutôt que par rapport au rendement des autres étudiants. Ce faisant, le béhaviorisme entend substituer la coopération à la rivalité ou à la compétition entre les apprenants.

---

<sup>11</sup>L'enseignement programmé, l'enseignement par ordinateur, le contrat d'apprentissage, de même que les modèles d'enseignement individualisé sont toutes des approches de l'enseignement qui ont émergé des principes béhavioristes.

<sup>12</sup> La formation axée sur la compétence n'a pas échappé à certaines critiques. Ces dernières infèrent principalement qu'il peut être difficile d'identifier l'ensemble des habiletés nécessaires dans chaque domaine de formation. De plus, lorsque des listes de compétences sont établies, elles renvoient généralement à des centaines d'habiletés souvent contestées par les uns ou les autres, parce qu'elles s'avèrent difficiles sinon impossibles à préciser exhaustivement, à actualiser dans la pratique et à évaluer (Anderson, 1986).

Selon Elias et Merriam (1983), une formation basée sur la compétence paraît bien convenir à l'éducation des adultes pour plusieurs raisons. Entre autres, ce type de formation tient compte des différences individuelles des apprenants (temps d'apprentissage, style d'apprentissage); les apprentissages spécifiques peuvent se faire de bien des façons, que ce soit à travers des activités régulières en classe, dans la communauté ou au travail; l'évaluation effectuée en fonction de critères objectifs, plutôt que par comparaison avec les pairs, n'est pas menaçante, en plus de constituer un moyen idéal d'expérimenter l'apprentissage autodirigé.

Ces raisons expliquent peut-être pourquoi ce modèle éducatif axé sur la compétence a été largement intégré dans les domaines de la formation professionnelle et de la formation continue, en particulier dans le monde des affaires et de l'industrie, ainsi que dans celui de la formation de base des adultes. Sur ce dernier plan, la formation de base des adultes a été grandement associée à ce modèle, notamment aux États-Unis, par l'étude intitulée *Adult Performance Level* [APL]. Cette étude, menée par Northcutt (1975) avait comme objectifs, d'une part, de définir les besoins d'alphabétisation des adultes en relation avec les habiletés nécessaires pour fonctionner adéquatement dans la société, et, d'autre part, d'évaluer le degré d'existence de ces habiletés dans l'ensemble de la population adulte des États-Unis.

#### 2.2.4.3 Une éducation responsable

Par sa nature même, une approche behavioriste implique la responsabilisation ou l'imputabilité de tous les individus engagés dans la démarche éducative. En un mot, ces derniers doivent rendre compte de leurs réalisations au regard des objectifs de formation préétablis. Le concept de responsabilité a donc une grande importance dans l'éducation behavioriste, mais il possède toutefois un sens différent selon les auteurs considérés qui ont abordé cet aspect. Pour certains, c'est d'abord l'enseignant qui est responsable des résultats de son enseignement. Cependant, d'autres donnent un sens plus large à ce concept et considèrent que tout professionnel engagé dans une activité éducative doit être imputable. On croit en fait qu'en rendant les professionnels responsables de leur produit, on obtiendra une « plus grande qualité de l'éducation ».

Cette conception de l'éducation responsable n'apparaît pas sans lien avec un accroissement des exigences sociales quant à la rentabilisation de l'éducation. Évidemment, en

vertu d'une telle conception, il importe que l'on prévoie continuellement des mécanismes de vérification de l'efficacité d'un système scolaire, d'un programme, d'un administrateur comme d'un enseignant.

#### 2.2.4.4 En conclusion : une influence de fond

En raison de l'influence considérable du courant de l'humanisme contemporain sur l'éducation des adultes, on pourrait croire que le béhaviorisme, qui paraît se situer théoriquement aux antipodes, n'a eu que peu, voire pas du tout d'influence. Pourtant, même s'il paraît difficile d'évaluer l'ampleur de cette dernière, comme l'écrivent justement Elias et Merriam (1983 : 107), "il faut aller au fond des politiques, des programmes et des pratiques d'éducation, celles des adultes en particulier, pour percevoir l'influence béhavioriste". De fait, l'importance de cette influence apparaît notablement dans l'élaboration de modèles de développement des programmes en éducation des adultes.

Par exemple, le modèle de planification d'une activité éducative proposé par Knowles (1970), dont nous traiterons plus loin, s'apparente au modèle béhavioriste de Tyler (1949). Ce dernier comporte en effet quatre grandes dimensions reprises par Knowles, touchant la définition d'objectifs généraux d'apprentissage, la détermination d'objectifs spécifiques, l'identification des activités conséquentes, les modalités d'évaluation servant à vérifier si les changements de comportement désirés se sont effectivement produits. Soulignons toutefois que Knowles (1970) soutient que, pour la détermination des objectifs d'apprentissage, la priorité doit être accordée aux besoins identifiés par les apprenants, car ce sont ces besoins qui débouchent sur les objectifs spécifiques de l'activité éducative.

Ainsi, il est aisé de constater que le béhaviorisme a imprégné non seulement le domaine de l'éducation dans ses fondements, mais aussi tout ce qui touche à l'organisation des activités éducatives spécifiques pour tous les apprenants du niveau préscolaire à l'éducation des adultes.<sup>13</sup> Néanmoins, ce courant a été souvent critiqué,

---

<sup>13</sup> Par exemple, il est notable que la réforme des programmes de formation à l'enseignement ainsi que celle des programmes d'études du primaire et du secondaire, que le Québec a connus au cours de la dernière décennie, s'avèrent essentiellement d'inspiration béhavioriste, directement orientée vers le développement d'un ensemble de compétences attendues.

tout particulièrement par les humanistes, pour son caractère « déshumanisant ». On l'a accusé effectivement de peu se soucier des apprenants en tant que personnes, tout en voulant les façonner tous dans le même moule; bref, d'étouffer la créativité et la liberté de la personne en apprentissage. De fait, la rigueur (rigidité), la planification, la détermination des objectifs à atteindre, entre autres, sont autant d'éléments qui semblent tout à fait en contradiction avec le modèle promu par le courant radical présenté ci-après.

### 2.2.5 Le courant radical

Le courant radical de l'éducation des adultes s'enracine historiquement dans les différents mouvements radicaux qui sont apparus au cours des trois derniers siècles, notamment l'anarchisme, le marxisme, le socialisme et l'aile gauche du freudisme. Les radicaux proposent l'éducation comme un outil permettant de procéder à des changements en profondeur au sein de la société. La pensée radicale diffère des autres courants philosophiques sur un point fondamental. Alors que ces derniers s'appuient sur les valeurs sociales existantes tout en proposant d'apporter des améliorations au cadre éducationnel, seuls les radicaux insistent sur la nécessité de changer la société en profondeur par une éducation conscientisante.

Au regard de l'éducation des adultes, la théorie de Freire (1980) paraît la plus représentative du courant radical. Dans *Pédagogie des opprimés*, Paulo Freire, d'origine brésilienne, propose une théorie orientée vers la conscientisation (ou de prise de conscience) et l'action politique. Cette théorie est « radicale » dans le sens politique d'une utilisation de l'éducation comme instrument de changements sociaux, politiques et économiques. Étroitement liée à la condition d'oppression (politique, sociale ou économique) qui prévaut dans plusieurs pays latino-américains de l'époque, la pensée de Freire a néanmoins été analysée par de nombreux éducateurs d'adultes qui ont tenté d'appliquer son option radicale en éducation des adultes à d'autres contextes culturels.

#### 2.2.5.1 Principes philosophiques de Freire

La philosophie de Freire repose d'abord sur une vision de la personne s'opposant fondamentalement au déterminisme béhavioriste.

*La personne humaine n'est pas prisonnière du déterminisme, elle a une conscience et connaît son pouvoir de changer sa situation et son environnement; elle est donc sujet plutôt qu'objet. Selon Freire, la personne peut s'élever à un plus haut niveau de conscience et devenir sujet au fur et à mesure qu'elle intervient activement dans la société et qu'elle réfléchit sur cette intervention et sur son engagement (Elias et Merriam, 1983 : 149).*

Selon Freire (1980), l'opposé de l'humanisation est la déshumanisation ou l'oppression. La condition d'oppression est ce qu'il appelle la culture du silence qui peut venir soit de l'ignorance, soit de l'éducation. L'oppression réfère à toute situation dans laquelle un individu en exploite objectivement un autre ou entrave la recherche d'affirmation de ce dernier en tant que personne responsable.

En examinant les concepts d'humanisation et d'oppression, Freire (1980) passe d'une philosophie de l'être humain à une conception du monde. Dans ses rapports avec le monde, l'individu découvre de nombreux problèmes et des contradictions. C'est donc à lui de les résoudre et d'agir pour changer la réalité sociale qui l'entoure.

Selon Freire (1980), la connaissance ou la conscientisation est une démarche par laquelle les individus prennent conscience de la réalité objective et de leur propre connaissance de cette réalité. Il soutient qu'une véritable connaissance de la réalité (la conscientisation) s'acquiert par la praxis<sup>14</sup> ou l'activité réflexive. Pour l'auteur, le plus haut niveau de conscience (la conscience critique) ne naît pas des efforts intellectuels, mais provient de la praxis qui est l'union authentique de l'action et de la réflexion. Freire (1980) considère la conscientisation comme une activité sociale et la connaissance comme un processus impliquant le dialogue. Il présente le dialogue et la praxis (action/réflexion) comme les instruments de réalisation de la libération personnelle et sociale.

En fait, la philosophie de Freire (1980) implique une remise en question constante des valeurs. Le but premier de la personne est de s'humaniser par une démarche de libération. La véritable libération de l'être humain suppose que les structures d'une société donnée soient sans cesse transformées. Cette transformation ne peut se faire sans un examen rigoureux et une remise en question des mythes, des idées et des valeurs que véhiculent les idéologies et les structures sociales en place.

---

<sup>14</sup> Danis (1981 : 256) définit la praxis comme "le processus dialectique par lequel, dans tout acte éducatif, la pratique est mise en constante relation avec la théorie".

### 2.2.5.2 Principes éducatifs de Freire

Freire critique l'éducation traditionnelle en la qualifiant d'éducation « bancaire », en ce sens que les étudiants reçoivent, classent et emmagasinent des contenus. Cette éducation nuit à la liberté et à l'autonomie. En imposant des programmes, des idées et des valeurs, elle noie la conscience des étudiants. Les consciences sont aliénées, car les étudiants ne sont pas engagés dans l'acte d'apprendre; ils reçoivent simplement des idées toutes faites sur la réalité sociale. De plus, ce type d'éducation ne vise pas à la compréhension de soi, mais au changement de l'individu selon des objectifs étrangers.

Comme solution de rechange à l'éducation traditionnelle bancaire, il propose l'éducation libre, dialogique et problématisante. Celle-ci suppose que des personnes se réunissent et que, grâce au dialogue, elles se rendent compte de la situation concrète dans laquelle elles vivent, des raisons de cette situation et des solutions à préconiser.

L'éducation dialogique de Freire (1980) est « problématisante » en ce sens qu'elle commence d'abord par un examen de la situation culturelle des apprenants afin d'en dégager les problèmes. Elle est également libératrice, non seulement parce qu'elle éveille la conscience, mais aussi parce qu'elle est attachée à l'action. Ceci infère que le savoir est inutile s'il n'engage pas l'action.

Par ailleurs, l'auteur insiste sur l'importance du dialogue et sur l'égalité entre apprenant et enseignant. Il soutient que les enseignants doivent également être des apprenants, et que les apprenants peuvent aussi être des enseignants. Freire (1980) remet donc en question le rôle traditionnel de l'enseignant, puisque ce dernier, en faisant apprendre à un étudiant ce qu'il veut, exerce sur cet étudiant un pouvoir et un contrôle. Conséquemment, les thèmes de discussion peuvent être proposés par l'enseignant, mais il ne peut les imposer. Il peut présenter une matière à analyser, mais Freire souhaite que l'on évite la pure didactique et que les problèmes soulevés par les apprenants, à partir de leur propre situation, soient au cœur de la démarche éducative et en tracent l'orientation.

### 2.2.5.3 Deux postulats fondamentaux

La philosophie et l'approche de Freire mettent en lumière deux postulats de base en éducation. Le premier de ces postulats infère que l'éducation n'est pas neutre, qu'elle

est chargée de valeurs. Il s'oppose à la tendance à considérer que l'éducation assure la transmission publique d'éléments neutres d'information, c'est-à-dire d'éléments dépourvus de contenus idéologiques. Par ailleurs, le second postulat invite à considérer que le savoir est politique, que le savoir est pouvoir. Selon Freire, c'est par le biais de l'éducation et d'autres formes de socialisation qu'on a mené des groupes à adopter des attitudes et des comportements spécifiques. Par exemple, les pauvres se renvoient le blâme de leur pauvreté, les chômeurs se sentent incapables et coupables, les gens acceptent l'arbitraire des autorités religieuses et se conforment au besoin de produire et de consommer. Ceci empêche les gens de penser et de prendre conscience qu'il est possible de changer, de décider et d'entreprendre des actions.

#### 2.2.5.4 En conclusion : pour la conscientisation de l'être humain

La philosophie radicale et la méthode de Paulo Freire visent à alphabétiser les « masses opprimées » et à éveiller en elles une conscience politique. De prime abord, il semble qu'il y a peu de points communs entre des stratégies d'alphabétisation visant les analphabètes latino-américains et celles concernant les analphabètes d'Amérique du Nord. Toutefois, on peut constater une influence certaine sur les approches et les pratiques dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation populaire au Québec où l'on retrouve principalement des populations défavorisées.

En dernière analyse, mentionnons que Freire (1980) n'échappe pas à la critique des auteurs Elias et Merriam (1983) pour sa vision politisée de l'éducation. Selon ces derniers, une théorie de l'éducation, qui se subordonne à des fins sociales et politiques, s'expose à des accusations d'endoctrinement et de manipulation. Ils lui reprochent donc sa tendance dualiste (blanc ou noir; bien ou mal) et son manque d'analyse critique envers ses présupposés idéologiques. Une telle critique ne paraît pas sans fondement, mais il faut comprendre que l'esprit même de la philosophie de Freire s'avère en complète opposition avec les valeurs dominantes américaines.

#### 2.2.6 Synthèse des courants de pensée en éducation des adultes

##### 2.2.6.1 Le pouvoir intégrateur du courant progressiste

Selon Elias et Merriam (1983), le courant progressiste est sans contredit celui qui a le plus influé sur l'éducation des adultes. L'éducation progressiste est née en opposition



au courant de l'humanisme classique. Cette opposition caractérise toujours le débat entre les tenants de la formation générale et ceux d'une formation spécifique ou spécialisée. Par ailleurs, l'humanisme contemporain a aussi puisé dans le courant progressiste les assises de ses principes éducatifs, particulièrement en se centrant sur l'apprenant, en tenant compte non seulement des aspects cognitifs mais également des aspects affectifs dans le développement de la personne, et en intégrant des approches inductives favorisant l'apprentissage par l'expérimentation et la découverte. De son côté, la pensée radicale a contribué à l'élargissement et même à la promotion de la dimension du « changement social » mise au jour par les progressistes. Quant au courant béhavioriste, même s'il s'oppose au courant progressiste par sa conception du comportement humain, et de ce fait, par sa conception de l'apprentissage, il lui a toutefois emprunté l'observation scientifique, la résolution de problèmes, la vérification d'hypothèses. Bref, il y a trouvé sa pensée expérimentale et scientifique.

#### 2.2.6.2 L'apport des courants éducatifs à l'éducation des adultes

D'abord, mentionnons que le mouvement progressiste a eu une incidence notable sur l'émergence des objectifs utilitaires en matière d'éducation en général comme dans le domaine de l'éducation des adultes. En réalité, depuis les années soixante, sous l'influence de la pensée progressiste, de nombreux programmes ont été orientés vers le développement des compétences professionnelles et la formation de la main-d'œuvre.

Sur le même plan, le courant béhavioriste a eu aussi, de toute évidence, une grande influence. Cette dernière s'est particulièrement fait sentir dans la planification curriculaire et la détermination des objectifs des programmes en fonction de listes de compétences attendues par rapport à la formation visée. Entre autres, l'enseignement à distance, l'enseignement programmé, le contrat d'apprentissage s'inspirent largement des principes béhavioristes. L'approche béhavioriste s'avère tout aussi dominante à l'intérieur de nombreux programmes de formation à l'enseignement comme pour la formation de base, tant au Québec qu'ailleurs en Amérique du Nord à tout le moins.

Malgré la grande influence du mouvement béhavioriste, le courant humaniste contemporain, qui s'y oppose, a aussi marqué notablement le domaine de l'éducation des adultes, en particulier durant les années soixante-dix et quatre-vingt. Sans contredit, l'andragogie constitue le principal représentant du courant humaniste

contemporain. Si l'on en croit Merriam et Caffarella (1991), cette théorie est certainement la plus connue, celle à laquelle les éducateurs d'adultes ont le plus adhéré et celle qui a été la plus appliquée dans la pratique.

Enfin, le courant de la pédagogie radicale de Freire, malgré les critiques dont il a fait l'objet à tort ou à raison, a considérablement influencé les conceptions et les pratiques en alphabétisation dans le monde entier. En effet, il est reconnu que ce courant est à l'origine du développement de la conception de l'alphabétisation, comprise comme un « processus politique, humain et culturel de conscientisation et de libération », intégrée dans la *Déclaration de Persépolis* de l'UNESCO en 1975. De plus, la pensée de Freire a non seulement contribué au développement des pratiques de l'éducation populaire au Québec, mais elle a aussi servi d'assise aux orientations de certains groupes populaires en alphabétisation.

À la suite de ces observations, on pourra voir émerger une vision plus globale des zones d'influence de ces courants de pensée en éducation sur l'éducation des adultes, si on les situe par rapport à la classification de Bertrand (1992), qui s'inscrit dans l'optique de notre cadre éducationnel de référence (Legendre, 1983, 1993) et, plus particulièrement dans l'optique du modèle de la situation pédagogique (SOMA).

#### 2.2.6.3 Pour une compréhension évoluée de l'influence des courants éducatifs sur l'éducation des adultes

Bertrand (1992) présente les « théories les plus marquantes en éducation », au cours des dernières décennies. L'auteur dénote sept catégories de théories : spiritualistes, personnalistes, psychocognitives, technologiques, sociocognitives, sociales et académiques. L'intérêt de cette classification vient du fait que Bertrand (1992) situe les différents types de théories en fonction de quatre « éléments polarisateurs des réflexions sur l'éducation » : 1) le sujet (l'apprenant), 2) le contenu (l'objet d'apprentissage), 3) la société (le milieu, c'est-à-dire les autres, le monde, l'univers) et 4) les interactions pédagogiques entre ces trois pôles. Cette catégorisation permet, en y superposant les courants de pensée considérés précédemment, de faire ressortir avec plus d'évidence les principaux lieux de préoccupation de l'éducation des adultes.

Globalement, comme le montre la figure 4.1, l'humanisme classique réfère surtout au « contenu » ou à l'objet d'apprentissage; le courant humaniste contemporain, s'inspirant

du courant progressiste, se centre principalement sur le « sujet »; le courant radical et le progressisme quant à sa dimension sociale sont axés sur la « société » ou le milieu éducationnel, et finalement, le courant behavioriste renvoie aux interactions technologiques centrées sur l'enseignement ou sur l'agent.

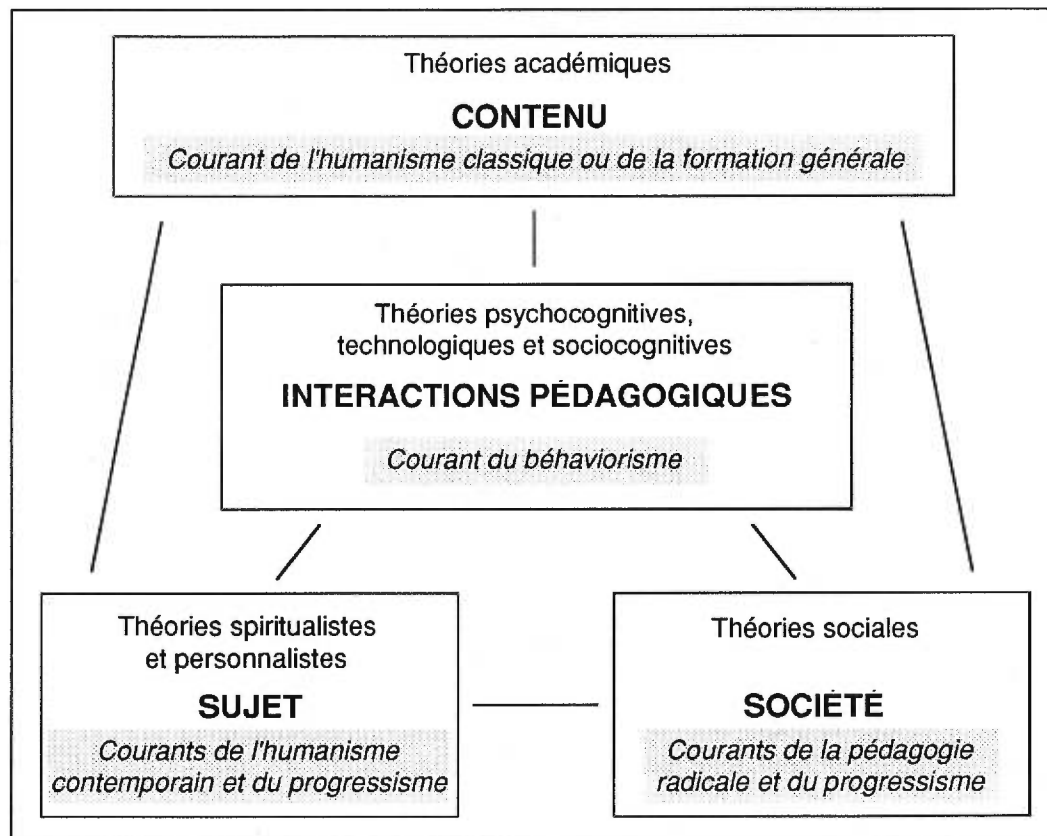


Figure 4.1 : Classification des théories et des courants de pensée en éducation (adaptation du modèle de Bertrand, 1992).

De prime abord, il apparaît clairement que l'éducation des adultes s'est avant tout intéressée à la composante « sujet » sous l'influence des courants progressiste et humaniste contemporain. Toutefois, la composante « société » acquiert aussi une importance certaine en raison, notamment, de l'influence que les courants progressiste et radical ont eue sur la compréhension du concept de changement social en éducation des adultes, mais aussi à cause de la nature même de l'apprenant adulte à qui on attribue, en tant qu'être autodéterminé, le pouvoir d'agir immédiatement pour trouver des solutions aux problèmes et ainsi provoquer le changement social. Ajoutons qu'au regard de l'alphabétisation, la composante société semble même avoir acquis une

certaine prépondérance en raison peut-être de l'évidente nécessité des changements sociaux, culturels et environnementaux pour la résolution du problème de l'analphabétisme qui touche les adultes qui comptent parmi les plus défavorisés de la société.

Par ailleurs, la composante « contenu » (à laquelle Bertrand associe les théories académiques) intègre le courant traditionnel humaniste classique ou de la formation générale. À cet égard, on observe un certain paradoxe au regard de l'influence de ce courant en éducation des adultes. De façon générale, étant donné qu'il focalise son attention sur la transmission de connaissances générales par opposition à la formation spécialisée, il semble n'avoir eu que peu d'influence dans le domaine de l'éducation des adultes en comparaison des autres courants de pensée. Toutefois, son influence se fait toujours sentir à travers les préoccupations des concepteurs de programmes en ce qui a trait à la détermination de la part à accorder à la formation générale et à la formation spécialisée. De plus, et c'est là le plus grand paradoxe, même si la dominance des valeurs propres au progressisme et à l'humanisme contemporain, dans le domaine de l'éducation des adultes, ne fait pas de doute, force est de constater que les modes d'enseignement ainsi que les rôles dévolus à l'apprenant et à l'enseignant dans une situation pédagogique, entre autres, demeurent encore tributaires de la pensée traditionnelle de la formation générale dans beaucoup de cas.

Enfin, parmi l'ensemble des courants de pensée reconnus pour leur influence en éducation des adultes, seul le courant béhavioriste trouve vraiment sa place dans la composante « interactions pédagogiques » qui en fait rend compte des développements théoriques les plus récents (théories psychocognitives, technologiques et sociocognitives).

*La présente classification tient compte de l'évolution vertigineuse du mouvement cognitif due aux recherches sur les processus de la connaissance, de l'impact des technologies de l'informatique sur la pensée technologique de l'éducation, des entreprises didactiques misant sur l'aspect culturel de la connaissance et sur la prise de conscience montante des problèmes écologiques et sociaux de nos organisations (Bertrand, 1992 : 15).*

Soulignons à cet égard que même s'il existe peu de théoriciens de la psychologie cognitive qui semblent adhérer de façon stricte aux principes du béhaviorisme radical, "la recherche en psychologie cognitive partage toutefois certaines caractéristiques

avec l'approche béhavioriste. Par exemple, dans les deux cas, l'étude de l'humain se fait essentiellement par l'analyse du comportement observable, souvent dans des conditions de laboratoire" (Fortin et Rousseau, 1992 : 10). Néanmoins, les théories psychocognitives apparaissent surtout émerger d'une volonté de faire évoluer le béhaviorisme à qui l'on reproche de ne chercher à rendre compte que du produit final de la démarche, c'est-à-dire la performance observable en fonction d'un objectif spécifique. En ce sens, certains théoriciens de la psychologie cognitive, concevant que le savoir se construit progressivement, situent cette dernière par rapport à un paradigme constructiviste, par opposition à la psychologie béhavioriste qui tient plutôt d'un paradigme associationniste<sup>15</sup> (Tardif, 1994).

Ouvrons ici une parenthèse afin de souligner l'apport de la psychologie cognitive au domaine de l'éducation des adultes. D'entrée de jeu, il appert que l'on se soit assez peu intéressé, jusqu'à maintenant, dans le domaine de l'éducation des adultes, aux recherches menées en psychologie cognitive. Il semble même que les éducateurs d'adultes aient beaucoup de réticences à se référer à ce champ d'étude. Flannery (1993) souligne en effet que les éducateurs d'adultes sont peu enclins à mettre en lien les théories cognitives et leurs approches éducatives auprès des adultes. De fait, force est de constater que les résultats des recherches effectuées en psychologie cognitive ont été appliqués principalement aux enfants plutôt qu'aux adultes. Ce manque de considération constitue, selon Flannery (1993), une lacune importante, puisque les éducateurs d'adultes sont privés d'une connaissance essentielle à une pratique éducative concourant de façon optimale à la réussite des apprenants. Pourtant, Tardif (1992) soutient que la prise en compte de l'apport de la psychologie cognitive ne pourrait que conduire à une meilleure compréhension des processus d'apprentissage en tant que tels, indépendamment de l'âge des apprenants ou de leur statut d'adulte ou d'enfant.

Malgré tout, certains éducateurs d'adultes commencent à tenir compte des résultats de la recherche en psychologie cognitive au regard de la démarche éducative dans le domaine de l'éducation des adultes. En ce qui a trait aux objets de recherche considérés, mentionnons que les différents collaborateurs participant à l'ouvrage de

---

<sup>15</sup> Le paradigme associationniste infère que tous les comportements s'acquièrent dans un contexte stimulus-réponse, donc par association, alors que le paradigme constructiviste sous-tend que le savoir se construit graduellement et en cohérence avec les connaissances antérieures (Tardif, 1994).

Flannery (1993) s'intéressent, en particulier, aux styles ou aux profils d'apprentissage, à la motivation (domaine faisant déjà l'objet de préoccupations dominantes en éducation des adultes), à la mémoire et à l'organisation des connaissances, et enfin aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage concernant les adultes.

En définitive, certaines études réalisées au cours de la dernière décennie tendent à montrer que, dans le domaine de l'éducation des adultes, on hésite toujours à considérer les nouvelles approches par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage (Flannery, 1993; Finger, 1993; Merriam et Caffarella, 1991; Merriam et Cunningham, 1989). À partir de ces considérations, nous abordons dans la section suivante diverses théories sur l'« apprentissage adulte ».

### **3. DES THÉORIES SUR L'« APPRENTISSAGE ADULTE »**

Au regard de l'apprentissage, la première question qui s'impose concerne la capacité d'apprendre à l'âge adulte. Cette question de la plus haute importance théorique, comme le souligne Bhola (1989), allait permettre de détruire le mythe, selon lequel les personnes devenues adultes ne peuvent pas ou ne peuvent plus apprendre, et donner raison à tout un mouvement d'étude et de pratique en éducation. Ce sont en particulier les travaux de Thorndike, dans les années vingt, qui ont finalement permis de détruire ce mythe (Bhola, 1989).

Cherchant constamment à spécifier ce qui différencie l'adulte de l'enfant, les études dans le domaine de l'éducation des adultes se sont intéressées notamment au développement de l'adulte dans toutes ses dimensions (physique, psychologique, sociale, etc.), à la motivation de l'adulte à entreprendre et à poursuivre des activités éducatives, à la planification ou au développement des programmes, et surtout à l'adulte en situation d'apprentissage, c'est-à-dire à ce qui caractérise l'apprentissage chez ce dernier par rapport à ce qui caractérise l'apprentissage chez l'enfant.

Néanmoins, sans dissocier ces questions de recherche, nécessairement en interaction à un moment ou à un autre, nous nous penchons plus spécifiquement sur les éléments d'information concernant l'adulte en situation d'apprentissage. Nous commençons en nous arrêtant à la théorie andragogique de Knowles (1970, 1985, 1990), étant donné son influence majeure dans le domaine à l'étude (Merriam et Caffarella, 1991). Nous

regardons ensuite le concept d'« apprentissage autodirigé » auquel on confère un lien étroit de synonymie avec celui-là même d'apprenant adulte. Puis, nous poursuivons avec l'étude de Cross (1990), qui propose une vue d'ensemble des caractéristiques propres aux apprenants adultes. Pour finir, nous effectuons un survol de certaines théories complémentaires qui cherchent toutes à spécifier le processus d'apprentissage propre à l'adulte.

### 3.1 La théorie andragogique

Définie par Knowles (1970, 1985, 1990) comme « l'art et la science d'aider les adultes à apprendre », l'andragogie est au cœur de la polémique au sujet des distinctions à faire entre l'apprentissage chez les adultes et l'apprentissage chez les enfants. À l'intérieur de cette thèse, nous regardons l'andragogie par rapport à la théorie de Knowles qui s'avère, selon Elias et Merriam (1983), l'un des éducateurs d'adultes les plus influents aux États-Unis. Tout à la fois loué et critiqué, notamment pour ses positions opposant l'andragogie et la pédagogie, Knowles a incontestablement marqué, à sa manière, le sens de l'évolution de l'éducation des adultes. En particulier, il a su transposer les valeurs et les objectifs de la pensée humaniste dans un cadre théorique centré sur une vision du processus d'apprentissage au regard de l'apprenant adulte lui-même.

#### 3.1.1 Les fondements de la théorie andragogique

Knowles (1970, 1985, 1990) propose une approche andragogique de l'apprentissage, c'est-à-dire une approche centrée sur l'apprenant adulte et visant à répondre à ses besoins. À cet égard, Knowles s'est fortement inspiré du philosophe Lindeman (1961, publié pour la première fois en 1926), lui-même influencé par John Dewey. Ainsi, Lindeman a formulé une série d'hypothèses qui sont devenues les fondements de la théorie moderne de l'apprentissage chez les adultes.

*1) Les adultes sont motivés pour une formation lorsqu'ils se découvrent des besoins et des centres d'intérêts qu'ils pourraient satisfaire grâce à une formation; c'est pour cette raison que ces deux paramètres sont les points de départ idéals de l'organisation des activités d'apprentissage des adultes.*

- 2) *Le mode d'apprentissage des adultes est centré sur la réalité; c'est pourquoi la formation doit être conçue autour de situations réelles, et non autour de sujets.*
- 3) *L'expérience est le plus grand facteur d'apprentissage des adultes; c'est pourquoi l'analyse de l'expérience est la méthode de base de la formation.*
- 4) *Les adultes aspirent profondément à se déterminer eux-mêmes, ce qui explique que le rôle de l'enseignant est d'amorcer un processus d'investigation bilatérale plutôt que de leur transmettre ses connaissances pour ensuite les évaluer.*
- 5) *Les différences de personnalités se creusent avec l'âge; les enseignants doivent par conséquent en tenir compte et varier les styles, les durées, les lieux et les rythmes d'apprentissage (Knowles, 1990 : 45).*

Lindeman a formulé ces principes en parfait accord avec la pensée du progressisme. L'auteur a donc situé ces principes dans la logique de l'opposition entre l'éducation progressiste et l'éducation traditionnelle. Il n'a jamais confronté la formation des adultes et la formation des enfants. C'est ce que Knowles (1970) fera dans une première version de sa théorie, dans laquelle il s'approprie les principes de Lindeman pour opposer fortement l'andragogie et la pédagogie. Toutefois, dans des versions subséquentes, Knowles (1985, 1990) a nuancé ses propos en présentant l'andragogie comme faisant partie d'un continuum « de la pédagogique à l'andragogie », c'est-à-dire de l'apprentissage dirigé par l'enseignant à l'apprentissage autodirigé par l'apprenant.

D'après Knowles (1990), selon la situation, les deux approches (andragogique et pédagogique) peuvent être appropriées tant pour les enfants que pour les adultes. Par conséquent, les adultes dont le niveau de connaissances est peu élevé peuvent bénéficier de l'enseignement dirigé par un enseignant jusqu'à ce qu'ils en sachent suffisamment sur le sujet à l'étude pour commencer à gérer leurs propres apprentissages. Quant aux enfants, ils peuvent apprendre plus facilement si l'on tient compte de leurs besoins, de leurs centres d'intérêt, des situations réelles d'apprentissage, de leur expérience, de leur autodétermination et de leurs différentes personnalités.

Malgré tout, Knowles (1990) appuie sa théorie sur le postulat que l'adulte est bien différent de l'enfant au regard de l'apprentissage sur au moins cinq points : le concept de soi, le rôle de l'expérience, la volonté d'apprendre, l'orientation de l'apprentissage et la motivation à apprendre.



### *Le concept de soi chez l'apprenant adulte*

Selon Knowles (1985, 1990), un adulte est par définition une personne qui se conçoit comme un être responsable de sa propre vie et comme pouvant s'autogérer. En vieillissant, la personne acquiert de la maturité et passe de la dépendance à l'autonomie. Les adultes ressentent le besoin d'être considérés comme des personnes autonomes, et acceptent difficilement les situations où d'autres personnes imposent leurs volontés.

Toutefois, Knowles (1990) constate qu'en situation d'apprentissage formelle, les adultes, par ailleurs autonomes dans leur vie, reviennent facilement à des comportements de dépendance conditionnés par leur expérience scolaire antérieure. L'éducateur d'adultes doit donc développer des stratégies pour aider les adultes à faire cette transition de l'apprenant dépendant à l'apprenant autodirigé. Knowles (1990) ajoute par ailleurs que les adultes qui ont essuyé des échecs au cours des premières années d'études et qui ont peu confiance en leur capacité d'apprendre ont une perception négative d'eux-mêmes, ce qui constitue un obstacle important à leur succès.

Au regard de cette dimension, selon Knowles (1985), la population analphabète est particulière. En fait, ces personnes sont des adultes en vertu de leur âge, de leur développement physique, de leurs rôles sociaux, de leurs expériences et de leur image d'elles-mêmes, mais elles doivent réaliser des apprentissages normalement faits durant l'enfance et l'adolescence, c'est-à-dire apprendre à lire, à écrire et à calculer. Il est donc particulièrement important que ces personnes soient vraiment considérées comme des adultes, que leur dignité et leur estime de soi soient respectées, que le matériel didactique et les tâches soient adaptés à une application pour un monde adulte, et que leur expérience d'adulte soit prise en compte et utilisée comme une ressource ou un tremplin pour l'apprentissage.

### *Le rôle de l'expérience de l'apprenant*

Les adultes arrivent dans une formation à la fois avec plus d'expérience que les jeunes et avec une expérience de nature différente. La spécificité vient aussi du fait que les adultes ont des rôles sociaux différents à assumer, entre autres comme travailleur, conjoint, parent, citoyen, etc. Selon Knowles (1990), l'expérience joue un rôle

nécessairement différent chez l'enfant de celui qu'elle joue chez l'adulte. En effet, toute expérience vécue par l'enfant contribue à forger progressivement son identité, alors que chez l'adulte, une nouvelle expérience influe, plus ou moins, sur une identité qui est déjà constituée.

De plus, étant donné la diversité des expériences, les différences individuelles sont beaucoup plus grandes dans les groupes d'adultes que dans les groupes d'enfants. Ces groupes sont donc beaucoup plus hétérogènes, et Knowles (1990) suggère par conséquent de faire appel à un enseignement plus personnalisé. Cela infère également que, dans de nombreuses formations, ce sont les apprenants eux-mêmes qui constituent la ressource la plus importante.

### *La volonté d'apprendre*

Le modèle andragogique postule que les adultes sont disposés à apprendre lorsqu'ils ressentent le besoin de connaître ou d'accomplir une tâche avec plus d'efficacité. La volonté d'apprendre d'un adulte est reliée de près aux tâches associées à ses rôles sociaux. Les adultes n'apprennent que ce qui est pertinent à leurs yeux selon leur situation de vie. Knowles (1985, 1990) soutient que, dans une perspective andragogique, on travaillera à induire ce « besoin d'apprendre » plutôt que d'attendre qu'il se développe naturellement.

### *L'orientation de l'apprentissage*

Les adultes sont disposés à investir de l'énergie pour apprendre, s'ils estiment que cela les aidera à faire face à leurs responsabilités et à résoudre les problèmes qu'ils rencontrent au quotidien. De plus, ils intègrent d'autant mieux les connaissances, les habiletés et les attitudes que celles-ci sont considérées en fonction d'une application concrète par rapport à des situations réelles. Aussi, l'immédiateté de l'application de la nouvelle connaissance contribue à l'apprentissage effectif. En définitive, les adultes veulent apprendre afin de performer dans une tâche, afin de résoudre un problème ou simplement pour avoir une vie plus satisfaisante. Remarquons au passage que la « volonté d'apprendre » et l'« orientation de l'apprentissage » sont des principes inter-reliés. Et en ce sens, Knowles (1990) postule que l'adulte s'intéresse davantage à la connaissance fonctionnelle ou pratique qu'à la connaissance théorique.

### *La motivation à apprendre*

Finalement, le modèle andragogique infère que les motivations dominantes, chez les adultes en apprentissage, sont intrinsèques (estime de soi, reconnaissance, meilleure qualité de vie, plus de confiance en soi, etc.). Cela n'exclut pas, selon Knowles (1985), que les apprenants puissent réagir à des motivations extrinsèques (travail plus conforme aux intérêts, promotion, augmentation de salaire, etc.). La prédominance des motivations intrinsèques chez l'adulte en apprentissage est aussi confirmée par Cross (1990), Beder et Valentine (1987), et Charnley et Jones (1979).

À l'égard de la motivation à apprendre, l'auteur prend appui sur les travaux de Tough (1971) pour qui "tout adulte normalement constitué est motivé pour progresser et se développer, mais que cette motivation est souvent bloquée par des obstacles tels qu'un concept négatif de sa qualité d'étudiant, l'absence d'occasions et de ressources, les contraintes temporelles et les programmes qui ne tiennent pas compte des principes fondamentaux de l'éducation des adultes" (Knowles, 1990 : 75).

#### 3.1.2 Le modèle andragogique : un modèle de processus

Aux caractéristiques de l'apprenant adulte, Knowles (1990) identifie le modèle de l'apprentissage adulte à un « modèle de processus » (andragogique) en opposition à un « modèle de contenu » (pédagogique) utilisé par les enseignants traditionnels.

D'après l'auteur, dans l'enseignement traditionnel, l'enseignant 1) décide à l'avance des connaissances et des compétences à transmettre, 2) organise le programme en unités logiques, 3) choisit le moyen le plus efficace de l'enseigner (lectures, exercices en laboratoire, conférences, films, etc.) et 4) élabore un plan pour présenter ces unités sous forme de séquences. C'est ce que Knowles (1990) appelle le modèle de contenu.

Par contre, l'enseignant andragogue conçoit et engage un ensemble de procédures favorisant la participation des apprenants. Aussi, l'enseignant andragogue travaille-t-il à : 1) instaurer un climat propice à l'apprentissage; 2) engager les apprenants dans une planification commune; 3) engager les participants dans l'identification de leurs besoins d'apprentissage; 4) engager les apprenants dans la formulation de leurs objectifs d'apprentissage en fonction des besoins identifiés; 5) engager les apprenants dans la planification de leur programme; 6) aider les apprenants à réaliser le programme planifié; 7) engager les apprenants dans l'évaluation de leurs apprentissages.

Tableau 4.1

Comparaison des hypothèses et des caractéristiques des modèles de contenu (pédagogie) et de processus (andragogie) selon Knowles (1990)

HYPOTHÈSES			CARACTÉRISTIQUES		
Adulte/enfant	Pédagogie	Andragogie	Processus	Pédagogie	Andragogie
Concept de soi	Dépendance	Accroissement de l'autogestion	Climat	Autour de l'autorité Compétition Formel	Réciprocité Respect Collaboration Informel
Expérience	Peu d'importance	Les apprenants sont une ressource pour l'apprentissage	Planification	Par l'enseignant	Mécanisme de planification commune
Volonté d'apprendre	Développement biologique, pression sociale	Tâches centrées sur l'exercice des rôles sociaux	Diagnostic des besoins	Par l'enseignant	Diagnostic en commun Auto-évaluation
Orientation de l'apprentissage	Centrée sur le sujet ou la matière Mise en application différée	Centrée sur le problème Application immédiate	Formulation des objectifs	Par l'enseignant	Négociation
Motivation à apprendre	Essentiellement extrinsèque	Essentiellement intrinsèque	Programmation	Par rapport à la matière à enseigner	Définition d'un contrat d'apprentissage
			Réalisation	Techniques d'échanges	Ressources diversifiées selon les besoins du contrat
			Évaluation	Par l'enseignant	Rediagnostic des besoins en commun Évaluation commune du programme

En fait, ce qui différencie ce modèle de processus du modèle de contenu, ce n'est certes pas que l'un ne s'occupe pas du contenu alors que l'autre insiste beaucoup sur ce plan, "la différence est que le modèle de contenu cherche à transmettre des connaissances et des compétences, tandis que le modèle de processus cherche à inculquer les procédures et les moyens qui permettront aux apprenants d'acquérir ces connaissances et ces compétences" (Knowles, 1990 : 125).

Le tableau 4.1, qui est une adaptation de celui de Knowles (1990), présente une comparaison des caractéristiques du modèle de contenu (pédagogique) et du modèle de processus (andragogique) au regard des hypothèses qui les sous-tendent. Nous présentons de façon plus développée les éléments du modèle proposé par Knowles.

### 1) Instaurer un climat propice à l'apprentissage

Cette dimension du processus recouvre deux éléments spécifiques, l'environnement physique et l'environnement psychologique. Le premier implique que l'on tienne compte du confort des individus dans la situation d'apprentissage et que l'on prévoie des ressources matérielles adéquates. Quant à l'environnement psychologique, il suppose un climat empreint de respect mutuel, de collaboration, de confiance, de soutien, d'ouverture, d'authenticité et de plaisir.

### 2) Engager les apprenants dans une planification commune

Un processus andragogique infère que l'enseignant et les apprenants s'entendent sur un mécanisme de planification en commun des activités éducatives. Le fait de laisser la responsabilité de la planification en exclusivité à l'enseignant risquerait d'interférer avec le besoin d'autogestion des adultes : "la tendance des individus à se sentir concernés et participants à une décision ou une activité est directement proportionnelle à leur participation ou à l'influence qu'ils exercent sur la planification et la prise de décision de cette activité" (Knowles, 1990 : 131).

### 3) Engager les participants dans l'identification de leurs besoins d'apprentissage

Au regard de la détermination des besoins d'apprentissage, un des principaux problèmes a trait à l'harmonisation de ceux des apprenants avec ceux de l'employeur, de l'organisation ou de la société. Afin de pallier cette difficulté, dans un processus andragogique on mise sur l'élaboration d'un modèle de compétences qui reflète à la fois les besoins des personnes et ceux de la société par exemple. Ce faisant, on permet

aux apprenants d'apprécier l'écart entre leur situation actuelle et la situation désirée, et de se fixer des objectifs en conséquence. Cette démarche des apprenants repose sur une auto-évaluation, pour laquelle l'enseignant a la responsabilité de leur fournir les outils et les procédures utiles ou nécessaires pour rassembler les données et juger de leurs besoins d'apprentissage en fonction du niveau réel de leurs compétences.

#### 4) Engager les apprenants dans la formulation de leurs objectifs d'apprentissage en fonction des besoins identifiés

Selon Knowles (1990), c'est dans la formulation des objectifs que se trouvent la plus grande controverse. Les behavioristes soutiennent que les objectifs n'ont de sens que s'ils décrivent les « comportements finaux » en des termes précis, mesurables et observables. D'autres chercheurs, de tendance cognitiviste, considèrent les objectifs comme partie intégrante d'un « processus d'évolution ». En ce sens, les objectifs représentent des voies à emprunter et non une fin en soi. Dans le même ordre d'idées, certains théoriciens considèrent l'apprentissage par rapport à un « processus d'investigation » complètement contrôlé par l'apprenant. Ils réfutent donc expressément l'idée que des objectifs puissent être préétablis ou prescrits. Selon l'approche proposée par Knowles (1990), ce qui importe, c'est que l'apprenant choisisse librement un modèle qui lui permettra de transformer ses propres besoins d'apprentissage en objectifs d'apprentissage, que les objectifs soient établis en fonction d'un modèle centré sur un résultat final ou sur un processus d'investigation.

#### 5) Engager les apprenants dans la planification de leur programme

Le modèle andragogique suppose que l'apprenant assume une grande part de la responsabilité de sa formation; ce qui implique une démarche la plus autodirigée possible (nous présentons le concept d'apprentissage autodirigé dans la section suivante). Toutefois, Knowles (1990) ne peut que constater la difficulté que représente la prise en charge du processus par l'apprenant lui-même, ce dernier étant conditionné, par ses expériences scolaires antérieures, à dépendre de l'enseignant.<sup>16</sup> Afin de pallier cette difficulté, Knowles (1990) propose de toujours commencer la formation par des activités préparatoires au regard de l'« apprendre à apprendre ».

---

<sup>16</sup> Sur ce plan, Knowles (1985) rappelle que la *Commission internationale de l'UNESCO sur le Développement de l'éducation* (Faure et al., 1972) propose que l'on s'efforce de développer des habiletés d'auto-apprentissage dès l'école primaire, afin de permettre aux individus de s'adapter à un monde en perpétuel changement, et de les amener en plus à s'ouvrir sur des perspectives d'éducation permanente.

#### 6) Aider les apprenants à réaliser leur programme d'apprentissage

Knowles (1990) attribue deux rôles essentiels à l'enseignant andragogue. Prioritairement, il lui confère celui de concepteur et d'organisateur des conditions d'apprentissage et accessoirement, celui de ressource par rapport à l'objet d'apprentissage (ses contenus). Par rapport à ces rôles, le modèle andragogique soutient que le processus éducatif implique des ressources autres que l'enseignant, en l'occurrence les pairs, d'autres individus de la communauté ayant des connaissances spécifiques ou des habiletés particulières, une grande diversité de matériel pédagogique et de ressources technologiques susceptibles de contribuer aux apprentissages. À cet égard, Knowles (1990) souligne cependant que la plupart des enseignants ne connaissent souvent que les méthodes traditionnelles et que la méconnaissance du modèle andragogique que cela infère, peut certainement entraver la poursuite et la réussite de la démarche d'apprentissage des adultes.

#### 7) Engager les apprenants dans l'évaluation de leurs apprentissages

Selon une perspective andragogique, l'apprenant adulte gère lui-même le processus d'auto-évaluation de ses apprentissages. Il revient cependant à l'enseignant de le guider dans l'examen de sa démarche d'apprentissage, en tenant compte de la planification définissant le contrat d'apprentissage par rapport auquel l'apprenant s'est engagé.

### 3.1.3 En conclusion : critiques et évolution du modèle andragogique

On a critiqué le modèle andragogique de Knowles (1970) principalement sur trois plans. D'abord, on lui a reproché sa position dichotomique opposant l'andragogie à la pédagogie au lieu de considérer l'apprentissage des adultes comme faisant partie d'un continuum éducatif (Davenport et Davenport, 1984, 1985; Hartree, 1984). Ensuite, on y a dénoté une ambiguïté certaine par rapport à l'objet de la théorie, puisque Knowles lui-même présente cette dernière, tantôt comme une théorie de l'enseignement aux adultes, tantôt comme une théorie de l'apprentissage adulte (Hartree, 1984). Enfin, le dernier type de critique a trait principalement à la façon de présenter les caractéristiques de l'apprenant adulte selon une optique idéaliste plutôt qu'en fonction de la réalité observable. En ce sens, les différentes caractéristiques de l'apprenant adulte,

telles que décrites par Knowles, relèvent davantage d'une définition normative (*prescriptive*)<sup>17</sup> — ce que l'on voudrait que l'adulte soit, c'est-à-dire une personne autonome capable de s'autodiriger — plutôt qu'une définition empirique (*descriptive*) — ce qu'est réellement l'adulte en situation d'apprentissage — (Hartree, 1984). À cet égard, cette dernière ajoute en outre, que les caractéristiques présentées par Knowles comme appartenant en propre à l'apprenant adulte, paraissent tout autant pouvoir caractériser l'apprentissage chez les enfants.

Réunissant l'ensemble des critiques formulées à l'endroit du modèle andragogique, Davenport et Davenport (1984) soutiennent que l'andragogie ne peut certainement pas être assimilée, comme l'ont prétendu certains éducateurs, à LA théorie de l'éducation des adultes, parce que, de fait, elle ne peut s'appliquer qu'à certaines personnes, à des populations spécifiques et dans des conditions particulières.

Cependant, mentionnons qu'au lieu de répliquer aux critiques, Knowles a plutôt cherché à s'ajuster (ce que certains lui ont aussi reproché, notamment Hartree, 1984). D'abord, au regard de l'opposition andragogie/pédagogie, Knowles, en 1980, a effectivement accepté, dans la deuxième édition de son ouvrage, de considérer l'andragogie par rapport à un continuum. En ce sens, Knowles (1990) rapporte les témoignages de bon nombre d'enseignants, d'écoles primaires et secondaires, qui lui ont indiqué, à la suite de leur expérimentation du modèle andragogique, que les enfants et les adolescents semblaient mieux apprendre avec cette approche.

*Parmi les plus grands défenseurs de la pédagogie, certains m'ont certifié qu'ils étaient parvenus à améliorer l'efficacité de leur enseignement en adaptant certains concepts andragogiques au modèle pédagogique, notamment en instaurant un climat dans lequel les élèves sentent qu'ils sont plus respectés, qu'on leur fait plus confiance, qu'ils sont plus en confiance et que l'on fait plus attention à eux; en leur expliquant la nécessité d'apprendre avant de commencer le cours; en leur donnant plus de responsabilités dans le choix des méthodes et des documents; et en partageant avec eux la responsabilité de l'évaluation de leurs acquis (Knowles, 1990 : 77).*

Par contre, Knowles (1990) rapporte également que certains enseignants aux adultes lui ont décrit des situations dans lesquelles l'application du modèle andragogique

---

<sup>17</sup> Ce caractère normatif ou prescrit est, selon Hartree (1984), relié de très près à la psychologie humaniste.



aboutissait à un échec. Selon lui, le modèle pédagogique peut s'avérer nécessaire lorsque les apprenants sont plus dépendants, lorsque l'apprenant ne comprend pas la pertinence du sujet par rapport aux tâches et aux problèmes auxquels il est confronté dans sa vie, lorsque l'apprenant doit intégrer un programme en vue de réaliser une performance imposée et lorsqu'il ne ressent pas vraiment le besoin d'apprendre.

En définitive, au lieu de considérer l'« adulte autonome » comme un préalable absolu de la théorie andragogique, Knowles a plutôt cherché, à la suite des critiques et de ses propres constats, à transformer cet absolu en un idéal visant à amener l'adulte à prendre en charge ses apprentissages et à devenir de plus en plus autodirigé.

Enfin, en conclusion de son livre traitant de pratiques andragogiques, Knowles (1985) évoque un ensemble d'observations précisant à la fois les forces et les limites du modèle andragogique.

- Le modèle andragogique est un modèle flexible. Il peut être appliqué intégralement ou en partie, en tenant compte de toutes les dimensions de la situation dans laquelle il est utilisé.
- Les apprenants sont plus enthousiastes et s'engagent davantage s'ils sont bien renseignés sur le processus andragogique. Ceci permet de contrer le comportement passif découlant de l'enseignement traditionnel.
- Il faut savoir que les adultes, particulièrement ceux qui s'inscrivent à une activité éducative après plusieurs années d'absence des études académiques, ont « peur » de cette nouvelle approche. Cette crainte persiste jusqu'à ce qu'ils comprennent le déroulement d'une démarche andragogique.
- Les innovations peuvent produire de la crainte dans un système et créer de la résistance.
- Le personnel enseignant ne connaît souvent que le modèle pédagogique traditionnel; il faut donc les former.
- Plusieurs institutions ont des politiques et des pratiques qui ne concordent pas avec le modèle andragogique; il est nécessaire d'en tenir compte.

En dernière analyse, ce qui ressort avec le plus d'évidence du modèle andragogique, c'est qu'en vertu d'un tel modèle, l'apprenant est amené à prendre en charge ses propres apprentissages et à diriger lui-même sa formation (Pratt, 1993). Le modèle andragogique réfère donc directement au concept appelé par de nombreux chercheurs

« l'apprentissage autodirigé » (*self-directed learning*), un concept central en éducation des adultes.

### 3.2 L'apprentissage autodirigé

L'apprentissage autodirigé (*self-directed learning*) est défini de la façon suivante par Titmus *et al.* (1979) :

*Terme d'origine nord-américaine qui désigne un processus où une personne ou un groupe prend l'initiative de sa propre formation et assume la responsabilité principale de l'organiser, la conduire et l'évaluer. À la différence de l'autodidaxie, l'apprentissage autodirigé s'effectue le plus souvent avec l'aide d'autres personnes — amis, formateurs, parents — ou d'une institution (Titmus et al., 1979 : 121).*

#### 3.2.1 L'apprentissage autodirigé : un processus

À l'origine de ce concept, se trouvent les travaux de Houle (1964, 1972, notamment), Tough (1967, 1971) et Knowles (1975). D'une part, les chercheurs ont pu constater que les adultes, en nombre significatif, s'instruisent en dehors des institutions formelles d'enseignement. D'autre part, les adultes, de leur propre initiative, développent ou acquièrent des habiletés de travail, des compétences dans l'exercice de leurs responsabilités familiales, des intérêts et des loisirs, et apprennent pour le simple plaisir de la connaissance.

L'apprentissage autodirigé ne signifie pas nécessairement un apprentissage solitaire. Au contraire, souvent l'apprenant autodirigé cherche de l'assistance sous la forme de ressources humaines (par exemple des amis, des membres de la famille ou des experts) ou des ressources matérielles (livres, revues, vidéo-cassettes). Il peut également choisir de s'inscrire à un programme formel d'éducation comme partie de son effort d'apprentissage autodirigé. Ce qui différencie l'apprentissage autodirigé de l'apprentissage en situation formelle est que l'apprenant choisit d'assumer la responsabilité première pour planifier, réaliser et évaluer ses expériences d'apprentissage.

L'apprentissage autodirigé a d'abord été conçu comme un processus d'apprentissage linéaire, c'est-à-dire réalisé selon les mêmes étapes que dans un processus formel

(identification des besoins, choix des méthodes et techniques, réalisation des activités et évaluation) (Tough, 1971; Knowles, 1975).

Une deuxième conception de l'apprentissage autodirigé présume que le processus d'apprentissage n'est pas aussi planifié et linéaire, et que cela pourrait être une question d'occasions en rapport avec l'environnement de la personne ou même une simple question de hasard. En fait, le processus serait plus près d'une série d'essais et d'erreurs que d'un processus bien planifié à l'avance. En cela, Merriam et Caffarella (1991) de même que Caffarella (1993) réfèrent en particulier aux travaux de Berger, 1990; Candy, 1991; Danis et Tremblay, 1987; ainsi que Spear et Mocker, 1989.

Caffarella (1993), rapporte un troisième scénario proposé par Cavaliere en 1992. Cette dernière a étudié l'apprentissage autodirigé en s'intéressant aux travaux des frères Wright sur le vol des aéronefs. Au regard de cette situation, elle a identifié cinq étapes dans le processus d'apprentissage : 1) le questionnement par rapport à un problème et l'état de la situation (*inquiring*); 2) l'observation de phénomènes similaires et le développement d'un modèle prototype (*modeling*); 3) l'expérimentation et le raffinement du modèle dans la pratique (*experimenting and practicing*); 4) le perfectionnement des habiletés et du produit et la théorisation (*theorizing and perfecting*); 5) la reconnaissance des efforts d'apprentissage par les résultats obtenus (*actualizing*).

À l'intérieur de chacune de ces cinq étapes de l'activité des frères Wright, Cavaliere identifie quatre processus cognitifs répétitifs, à savoir l'ajustement du but, la mise au point, la persévérance et la reformulation. Par ailleurs, entre chaque étape, il existerait, selon l'auteure, un temps d'arrêt clairement identifiable, découlant de la frustration et de la confusion. L'auteure souligne, pour finir, l'importance que prend l'environnement ou les circonstances entourant l'apprentissage (ressources humaines et matérielles) pour soutenir l'effort dans l'apprentissage.

### 3.2.2 Les caractéristiques de l'apprenant autodirigé

Selon Merriam et Caffarella (1991), deux caractéristiques principales ont été identifiées en rapport avec l'apprenant autodirigé : l'apprenant doit être « autonome » et « disposé à l'apprentissage » (*readiness*).

La notion de « disposé à l'apprentissage » (*readiness*) implique un état psychologique permettant d'entreprendre des activités en apprentissage autodirigé. Guglielmino (1977; cité par Merriam et Caffarella, 1991) présente huit facteurs permettant de distinguer une personne prête à entreprendre un apprentissage autodirigé : l'ouverture à l'apprentissage, une conception de soi en tant qu'apprenant efficace, de l'initiative et de l'indépendance dans l'apprentissage, une acceptation éclairée de la responsabilité dans l'apprentissage, l'amour de l'apprentissage, la créativité, l'habileté à utiliser les connaissances de base et les techniques de résolution de problèmes, et finalement avoir un but.

En ce qui a trait au concept d'« autonomie », Chené (1983) décrit trois éléments majeurs qui distinguent un apprenant autonome : l'indépendance (comprenant à la fois la maturité et la responsabilité), la volonté d'apprendre (en étant conscient du processus d'apprentissage et des normes sociales existantes), et finalement, l'habileté à porter des jugements critiques.

Toutefois, le choix fait par l'apprenant de s'autodiriger et d'être autonome dans une situation d'apprentissage n'est pas une situation de tout ou rien. En fait, une personne peut faire preuve d'autonomie dans un contexte et moins ou pas du tout dans un autre. Quatre variables semblent avoir le plus d'influence sur le fait qu'un apprenant adulte démontre un comportement autonome dans des situations d'apprentissage : 1) son niveau d'habileté technique; 2) sa familiarité avec le sujet d'étude; 3) le sentiment de sa propre compétence comme apprenant; 4) le contexte d'apprentissage (Caffarella, 1993).

### 3.2.3 En conclusion : un idéal de référence

Le processus d'apprentissage autodirigé apparaît comme un processus de nature multidirectionnelle, variant selon l'apprenant et le contexte, plutôt qu'un processus linéaire et objectivable. Par ailleurs, à l'intérieur de ce processus, les notions d'« autonomie » et de « disposition à l'apprentissage » (*readiness*) doivent être considérées comme très proches l'une de l'autre. D'ailleurs, on constate que, dans une publication ultérieure, Caffarella (1993) ne retient qu'une seule de ces deux caractéristiques de l'apprenant autodirigé, à savoir l'autonomie, concept qu'elle situe au centre de l'apprentissage autodirigé.

Cela étant, cette notion d'autonomie n'apparaît pas sans conséquence pour la définition de l'apprenant adulte. En effet, elle infère que, par définition, ce dernier est une personne autonome, donc capable de choisir et de décider par lui-même et pour lui-même, et de gérer un contexte de formation qui favorise l'apprentissage.

Ainsi, le concept d'apprentissage autodirigé apparaît comme un concept vraiment spécifique à l'apprentissage adulte, et la principale caractéristique de l'apprenant dans un tel processus est d'être une personne autonome. Toutefois, considérant l'objet de la présente thèse, force est de constater que l'affirmation de Pratt (1993), réitérant le point de vue andragogique radical selon lequel l'autonomie et l'autodirection sont des indicateurs de l'âge adulte (*adulthood*) dans une « société démocratique », tend à disqualifier les adultes ayant des incapacités intellectuelles (et beaucoup de personnes analphabètes) qui se caractérisent souvent par un manque chronique d'autonomie.

Malgré cela, l'idée même d'autodirection dans l'apprentissage conserve toute sa pertinence, même pour les adultes désavantagés, puisque qu'en fait, elle fixe avec justesse l'objectif de toute démarche pédagogique au regard d'un continuum : favoriser la conquête graduelle de l'autonomie face au savoir. Ce que Legendre (1983) évoque aussi en précisant le rôle de l'éducateur par rapport aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

*Dans l'optique d'une éducation progressive à l'autonomie, l'éducateur devrait veiller à assurer une transition graduelle et réaliste entre les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage. Non plus restreindre l'éducation à l'instruction — à apprendre un contenu — mais ouvrir la voie vers apprendre à apprendre (Legendre, 1983 : 281).*

### **3.3 Les caractéristiques de l'adulte et l'apprentissage**

D'entrée de jeu, soulignons qu'il existe une certaine confusion quant à l'utilisation des termes « apprenant adulte » et « adulte en apprentissage » à l'intérieur des recherches effectuées dans le domaine de l'éducation des adultes durant les années soixante et soixante-dix. De fait, il est souvent difficile de distinguer si l'on traite de l'adulte en tant que personne ou de l'adulte en tant qu'apprenant. En réalité, on semble assimiler facilement les caractéristiques de la personne adulte et le processus d'apprentissage lui-même.

Dans ce contexte, Cross (1990), dont l'étude a été publiée pour la première fois en 1981, propose une synthèse des caractéristiques des adultes au regard de l'apprentissage. Cette étude, intitulée *Characteristics of Adults as Learners*, vise à rendre compte de l'ensemble des connaissances colligées jusque là à propos des relations entre les caractéristiques de l'adulte et l'apprentissage. Son but spécifique est de décrire les différences entre les adultes et les enfants afin de voir émerger, éventuellement, des stratégies d'enseignement et d'apprentissage propres aux adultes. Au regard de son analyse, l'auteure présente l'apprenant adulte comme une personne en développement continu et non comme une personne accomplie qui ne change plus. Sur cette base, elle décrit l'adulte en situation d'apprentissage par rapport à deux dimensions : ses caractéristiques personnelles (plans physiologique, socioculturel et psychologique) et les caractéristiques situationnelles référant aux conditions de réalisation des apprentissages.

### 3.3.1 Les caractéristiques personnelles

Tenant compte des études réalisées en psychologie du développement jusqu'au début des années quatre-vingt, Cross (1990) classe les caractéristiques personnelles de l'apprenant en fonction des trois catégories suivantes : les caractéristiques physiologiques eu égard au vieillissement, les caractéristiques socioculturelles par rapport aux phases du cycle de vie, les caractéristiques psychologiques en fonction des stades de développement de la personne. L'auteure décrit l'ensemble de ces caractéristiques comme faisant partie d'un continuum de développement de la naissance jusqu'à la fin de la vie.

Étudiées sous l'angle de l'apprentissage comme processus, les caractéristiques physiologiques réfèrent à tout changement qui survient au fur et à mesure que la personne progresse en âge. D'un point de vue physique, les changements étudiés l'ont été au niveau du temps de réaction à un stimulus, sur le plan de la vision et de l'audition. De plus, les caractéristiques physiologiques réfèrent à l'évolution du fonctionnement intellectuel en fonction de l'âge (c'est-à-dire à l'augmentation ou à la diminution de l'intelligence ou de la mémoire), de même qu'au développement et au changement de la personnalité avec l'âge.

Le deuxième type de caractéristiques personnelles, les caractéristiques d'ordre socioculturel, réfèrent aux étapes du cycle de vie. Considérant les travaux de plusieurs auteurs, Cross (1990) présente une synthèse de ces ouvrages décrivant les différents moments du cycle de vie eu égard à quatre aspects en particulier : l'âge, les événements marquants, les principaux rôles ou tâches d'ordre psychologique, de même que les attitudes dominantes.

Enfin, en ce qui a trait aux caractéristiques d'ordre psychologique, Cross (1990) les précise en fonction du développement de l'ego chez l'apprenant, du développement intellectuel, inférant le raisonnement et l'impact de l'éducation sur la façon de penser, et du développement moral.

### 3.3.2 Les caractéristiques situationnelles

Contrairement aux caractéristiques personnelles, qui sont considérées par rapport à un continuum, les caractéristiques situationnelles sont présentées en opposition. Elles sont de deux types : la participation à des activités d'apprentissage « à temps plein ou à temps partiel » et la participation à des activités d'apprentissage « de façon volontaire ou obligatoire ».

L'aspect dichotomique de la présentation de ces caractéristiques vient, selon Cross, du fait que ces variables sont celles qui permettent le plus de différencier l'éducation des adultes de l'éducation des enfants. Toutefois, strictement parlant, l'auteure constate que ni la formation « temps plein/temps partiel » ni la formation « volontaire/obligatoire » ne présentent de véritable opposition. En effet, en ce qui concerne la formation « temps plein/temps partiel » par exemple, il s'agit simplement de passer la barre des douze crédits par session, pour passer du statut d'étudiant à temps partiel au statut d'étudiant à temps plein.

Au dire de l'auteure, la dichotomie entre formation à temps partiel et à temps plein vient davantage du fait que l'adulte a d'abord comme responsabilités premières le travail et la famille, bien plus que les études qui sont, de fait, secondaires. Au contraire, la responsabilité des enfants et des adolescents est d'abord et avant tout d'aller à l'école.

Cross (1990) atténue également l'opposition entre la participation volontaire ou obligatoire à la formation, puisque même si on s'entend sur le fait que l'école est obligatoire pour les enfants et volontaire pour les adultes, il faut toutefois considérer le caractère variable de l'« aspect volontaire » de l'apprentissage adulte. En effet, certaines formations semblent complètement volontaires, comme l'engagement dans des activités d'apprentissage autodirigé, alors que pour d'autres formations, obligatoires ou non, en vue d'un perfectionnement professionnel par exemple, il est difficile de savoir jusqu'à quel point l'engagement de l'adulte y est volontaire.

En définitive, cette étude de Cross (1990), qui s'inscrit dans l'optique des recherches sur la psychologie du développement, permet effectivement de dresser un portrait d'ensemble des principales caractéristiques de l'adulte en situation d'apprentissage. Toutefois, force est de constater que beaucoup reste à faire pour identifier des moyens d'action concrets au regard de l'utilisation de ces connaissances dans des situations pédagogiques (Merriam et Caffarella, 1991).

### 3.4 Des théories complémentaires

Afin de compléter notre étude à propos de la notion d'« apprentissage adulte », il paraît utile de s'arrêter brièvement sur certaines théories complémentaires à celles évoquées ci-dessus, dont font mention fréquemment les ouvrages de référence en éducation des adultes. Au-delà de cette considération récurrente à l'intérieur de diverses recherches, l'intérêt pour ces travaux vient en particulier du fait qu'ils ont été menés avec la volonté de vraiment spécifier l'« apprentissage adulte ». Nous synthétisons ci-après les diverses informations colligées.

- Selon la « théorie de la marge de la vie » (*theory of margin*) de McClusky (1970), il ne peut y avoir d'apprentissage que si l'adulte possède une énergie pour affronter les difficultés, qui soit plus grande que les responsabilités qu'il doit assumer dans sa vie à ce moment-là.
- Selon la « théorie de la compétence » (*proficiency theory*) de Knox (1985), l'apprentissage des adultes est distinct de celui des enfants sur au moins deux points : premièrement, la nécessité pour l'apprenant adulte de performer en même temps dans différents rôles sociaux et, deuxièmement, la relation très étroite entre l'apprentissage et l'action, indépendamment du programme éducatif lui-même. Le



besoin d'apprentissage chez l'adulte découle de l'écart perçu entre sa compétence réelle, c'est-à-dire la capacité de performer de façon satisfaisante quand l'occasion se présente, et la compétence désirée au regard de ses différents rôles sociaux. Cette perception d'un besoin d'apprentissage est tributaire de différents facteurs en synergie, notamment l'environnement social en général, les caractéristiques personnelles, la performance, les aspirations, le concept de soi, les divergences, les environnements spécifiques d'apprentissage, l'activité d'apprentissage et le rôle de l'enseignant (Knox, 1985).

- Dans le même ordre d'idées, selon la « théorie de l'apprentissage adulte » (*learning process*) de Jarvis (1987), le besoin d'apprentissage représente l'écart existant entre l'expérience globale de vie de l'adulte (tout ce qu'il est à un moment précis dans le temps) et une expérience nouvelle, c'est-à-dire une situation pour laquelle il n'est pas préparé. L'inaptitude à se débrouiller instinctivement par rapport à cette nouvelle situation dénote un besoin objectif d'apprentissage. Cependant, le fait que l'adulte se retrouve dans une telle situation, qui comporte objectivement un potentiel d'apprentissage, n'infère pas qu'il y aura nécessairement apprentissage, puisque l'adulte peut simplement rejeter l'idée de s'engager au regard de cet apprentissage. Néanmoins, en fonction d'une situation nouvelle, l'adulte peut réagir de neuf façons différentes, certaines favorisant l'apprentissage, d'autres pas. Ces différentes réactions forment une hiérarchie. Les trois premières, la « présomption », la « non-considération » du problème et le « rejet », ne peuvent conduire à l'apprentissage. Les trois suivantes, la « préconscience », la « pratique » et la « mémorisation », permettent des apprentissages non réfléchis. Enfin, les trois dernières, la « réflexion », la « pratique réfléchie » et l'« apprentissage expérimental », favorisent des apprentissages réfléchis qui constituent le niveau le plus élevé d'apprentissage.
- Selon la « théorie de la transformation de perspective » (*perspective transformation*) de Mezirow (1991), l'apprentissage adulte résulte d'une construction mentale de l'expérience, intimement liée au sens qui est donné aux événements. Apprendre à l'âge adulte n'infère pas seulement l'ajout de connaissances, mais il entraîne surtout, par les nouveaux apprentissages, la transformation des connaissances existantes en une nouvelle perspective permettant l'émancipation de l'apprenant. En vertu de ce processus, l'apprenant adulte devient

de plus en plus conscient que ses présuppositions (idées préconçues) en viennent à contraindre sa façon de percevoir, de comprendre et de sentir ce qui l'entoure. Reformuler ses idées permet d'avoir une perspective plus ouverte, plus discriminatoire (au sens de distinguer les idées), plus perméable et intégrative; ce qui incite à décider d'agir autrement en fonction de cette nouvelle compréhension.

### **3.5 Synthèse des théories sur l'« apprentissage adulte »**

Ainsi que nous l'avons présenté, Knowles (1970, 1985, 1990), s'inspirant des principes énoncés par Lindeman (1961), a élaboré une « théorie andragogique » de l'apprentissage adulte ou de l'enseignement aux adultes. Beaucoup d'éducateurs d'adultes ont adhéré à cette théorie et l'ont mise en application (Elias et Merriam, 1983; Merriam et Caffarella, 1991). Cependant, cette dernière a été contestée sur plusieurs plans. On lui a surtout reproché sa position dichotomique opposant l'adulte et l'enfant en situation d'apprentissage et opposant, par le fait même, la pédagogie et l'andragogie.

En réponse à ces critiques, Knowles a modifié son point de vue originel en acceptant de considérer l'apprentissage par rapport à un continuum allant de l'enfance et se poursuivant tout au long de la vie; un continuum « de la pédagogie à l'andragogie » se caractérisant par une évolution progressive vers l'apprentissage de plus en plus autonome, c'est-à-dire l'apprentissage de moins en moins dirigé par l'enseignant et de plus en plus autodirigé par l'apprenant. D'après Knowles (1990), que ce dernier soit un adulte ou un enfant, il peut, selon la situation et ses caractéristiques propres, se situer à un niveau plus ou moins avancé sur ce continuum. Knowles (1990) soutient néanmoins que les enfants peuvent apprendre plus facilement si l'on fait référence aux principes andragogiques, donc si l'on tient compte de leurs besoins, de leurs centres d'intérêt, des situations réelles d'apprentissage, de leur expérience, de leur autodétermination et de leurs différentes personnalités.

En définitive, l'ensemble de la théorie de Knowles (1970, 1985, 1990) découle d'une conception de l'apprenant adulte, capable de s'autogérer de plus en plus, et d'une conception de l'intervention éducative axée sur cet apprenant adulte et spécifiquement sur ses besoins d'apprentissage. Le « modèle de processus », élaboré par l'auteur, rend compte de ces conceptions. Ce modèle est en fait un modèle de résolution de

problèmes qui trouve son originalité dans le fait qu'il se centre sur les besoins d'apprentissage de l'apprenant adulte.

Dans le même ordre d'idées, le concept d'apprentissage autodirigé a donné lieu à de nombreuses recherches dans le domaine de l'éducation des adultes. Ce concept s'avère central au domaine d'étude parce qu'il renvoie à la conception andragogique de l'adulte, c'est-à-dire une personne autonome et capable de s'autogérer. En ce sens, l'apprentissage autodirigé a donné naissance à deux objets d'étude : les caractéristiques d'un processus d'autogestion des apprentissages et les caractéristiques de l'apprenant autodirigé. Pour la présente thèse, nous avons considéré ce domaine de recherche surtout en raison de l'intérêt des questions qu'il soulève à propos de la notion d'adulte et de l'idée de prise en charge par cet adulte de son propre développement.

De son côté, Cross (1990) a cherché à faire le point sur les connaissances existantes jusqu'au début des années quatre-vingt au sujet des caractéristiques de l'adulte en situation d'apprentissage. L'auteure visait d'abord et avant tout à distinguer l'adulte de l'enfant en fonction de ses caractéristiques propres. Elle s'inscrit en cela dans une optique de recherche dominante, dans le domaine de l'éducation des adultes, à l'époque de la réalisation de son étude. Elle considère deux grandes catégories de caractéristiques, celles d'ordre personnel et celles d'ordre situationnel.

L'étude des caractéristiques personnelles en tant que telles nous amène à constater les limites d'une démarche éducative, paraissant aujourd'hui dépassée, qui se centre uniquement sur les caractéristiques de l'adulte, indépendamment de l'ensemble des caractéristiques du milieu éducatif (environnement). Si la connaissance des caractéristiques de l'adulte constitue une information utile, cette dernière s'avère nettement insuffisante pour qui voudrait s'engager dans la planification d'actions éducatives spécifiques concourant à la réussite des apprentissages chez l'adulte. Par contre, il ressort aussi avec évidence que la considération des caractéristiques de l'adulte, au regard de l'ensemble des éléments d'une situation pédagogique (voire en relation avec les caractéristiques d'un apprenant autodirigé), pourrait conduire à une compréhension plus affinée du Sujet en apprentissage, cette compréhension découlant de l'interaction entre ses caractéristiques personnelles et ses caractéristiques en tant qu'apprenant à l'intérieur d'une situation pédagogique.

L'étude de Cross (1990) a certainement contribué à montrer que l'apprenant n'est pas un être fixé dans le temps sur le plan éducationnel parce qu'il atteint l'âge adulte; au contraire, il évolue durant toute sa vie. Toutefois, en ce qui a trait à l'objectif principal de spécifier l'apprentissage adulte, force est de constater qu'en réalité, l'adulte se distingue réellement de l'enfant essentiellement par ses caractéristiques personnelles. Lorsque l'on souhaite analyser cette différence au regard du processus d'apprentissage, comme tel, l'exercice ne paraît pas concluant.

Pour finir notre tour d'horizon des principaux éléments théoriques recensés à propos de l'apprentissage adulte, nous avons présenté brièvement diverses théories complémentaires susceptibles de nous aider à mieux comprendre cette notion d'«apprentissage adulte». Encore là, il appert cependant qu'aucune de ces théories ne parvienne à distinguer réellement l'adulte de l'enfant au regard du processus d'apprentissage lui-même.

#### **4. LE RÉSEAU THÉORIQUE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES EN RÉSUMÉ**

L'étude du domaine de l'éducation des adultes permet de faire le point sur un certain nombre d'objets d'étude au regard de l'objectif de notre recherche, la formulation d'une proposition de schème conceptuel pour l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles.

D'entrée de jeu, en ce qui concerne la définition des concepts afférents à l'éducation des adultes, il s'avère essentiel de bien cerner les diverses acceptions de la notion d'adulte, étant donné les incidences de cette compréhension sur d'éventuelles perspectives éducatives. Ceci est d'autant plus important que la population directement visée par la présente recherche est celle des adultes ayant des incapacités intellectuelles et que, dans l'esprit de plusieurs, «adulte» et «incapacité intellectuelle» constituent une certaine antinomie, particulièrement en ce qui concerne l'apprentissage.

Dans le domaine de l'éducation des adultes, la compréhension de la notion d'adulte en apprentissage relève pour une grande part de la théorie andragogique dont l'influence paraît déterminante dans ce domaine d'étude. La définition de cette notion que nous fournit l'andragogie réfère à une personne autonome, responsable et capable de

s'autogérer. De toute évidence, une telle définition paraît difficilement applicable, dans l'absolu, aux personnes visées par cette recherche, notamment en raison de leurs caractéristiques propres qui seront décrites plus loin dans cette étude.

En ce qui a trait à notre recherche, le concept d'éducation permanente revêt un intérêt particulier. Indissociable de l'idée même d'apprentissage chez les adultes, il infère que l'éducation ne se confine pas à une étape circonscrite dans le temps, mais qu'elle constitue au contraire, comme on le reconnaît de plus en plus, un processus appelé à se poursuivre tout au long de la vie. D'un autre côté, l'étude du concept de formation continue permet d'appréhender la dimension de récurrence qui caractérise non seulement l'apprentissage en général, mais aussi la démarche éducative de tout adulte. Enfin, une brève incursion dans le domaine de l'éducation populaire laisse apparaître un certain nombre de relations naturelles entre ce concept et, en particulier, l'alphabétisation des adultes et l'éducation ou la formation de base des adultes. Par ailleurs, on peut constater les potentialités de l'éducation populaire en tant qu'outil de développement communautaire.

Dans une deuxième section, l'étude des fondements de l'éducation des adultes met en lumière l'impasse dans laquelle se trouve ce domaine d'étude qui a peu évolué depuis l'époque d'effervescence des années soixante et soixante-dix (Finger, 1993). Depuis lors, les éducateurs d'adultes ne paraissent pas avoir remis en question leurs propres paradigmes, même si les contextes sociopolitique et socioculturel ont profondément changé. Finger (1993) affirme que si l'on veut sortir de l'impasse constatée, il importe de définir de nouveaux paradigmes. Sa proposition infère une nouvelle vision collective (sociale) du processus de recherche de solution aux problèmes dans une optique de transformation sociale. Cela va dans le sens des théories sociales de l'éducation évoquées par Bertrand (1992), dont la solution aux problèmes de l'« industrialisation effrénée des sociétés » dépasse même le développement d'une « pensée écologisée » jugée essentielle à l'organisation globale de la terre.

*La solution à ces problèmes ne passe pas uniquement par un plus grand souci pour l'environnement [...] par l'amélioration de l'efficacité de l'école, par la suppression des classes sociales ou par des technologies plus efficaces de communication pédagogique. Elle réside dans l'« invention » d'une nouvelle vision du monde et les nouvelles organisations scolaires devront contribuer à sa fabrication collective (Bertrand, 1992 : 139).*

De telles considérations nous renvoient à l'hypothèse de Bertrand et Valois (1982 : 11) selon laquelle "le choix d'un paradigme éducationnel se fonde sur le choix d'un paradigme socioculturel". En ce sens, alors que le paradigme socioculturel dominant est celui des « sociétés industrielles », appelant un paradigme éducationnel ou technologique, l'éducation des adultes s'est fixée sur un paradigme éducationnel humaniste — l'humanisation par le développement de la personne — et y demeure figée depuis au moins deux décennies. Cette situation perdure en dépit des transformations sociales majeures, causées notamment par le passage d'une société industrielle et postindustrielle à une société de l'information centrée sur le développement techno-économique, qui ont marqué la résurgence du paradigme socioculturel des sociétés industrielles.

En fait, au regard du « synopsis des paradigmes socioculturels et des paradigmes éducationnels » de Bertrand et Valois (1982 : 57), la proposition de Finger (1993) infère un changement paradigmatique en éducation des adultes, se rapprochant d'un paradigme éducationnel « inventif » associé au paradigme socioculturel des « nouvelles sociétés démocratiques » (appelé aussi paradigme de la symbiosynergie). Ces paradigmes éducationnel et socioculturel renvoient à l'idée que "la solution aux nombreux problèmes que connaît l'humanité réside dans une redéfinition des valeurs qui sous-tendent la science et la technologie, dans une redéfinition de l'orientation du développement de l'espèce humaine et dans l'acceptation, par tous, d'un nouveau projet mondial" (Bertrand et Valois, 1982 : 114).

Cette perspective paradigmatique, malgré la dimension utopique qui la caractérise maintenant (Bertrand et Valois, 1982), recèle un intérêt certain au regard des possibilités qu'elle évoque pour la transformation du paradigme dominant (Finger, 1993).

*Comme le paradigme de la symbiosynergie et le type de communautés qu'il présuppose ne semblent dominer aucune société occidentale, les paradigmes d'éducation qui s'y rattachent, tel l'inventif, apparaissent comme des moyens pour transformer le paradigme dominant et actualiser les nouvelles communautés démocratiques. Le paradigme de la symbiosynergie, s'il dominait, appellerait une conception de l'éducation difficile à imaginer maintenant et qui, de toute façon, devrait être inventée par tous et chacun. Le paradigme inventif propose ainsi des jalons pour réaliser cette fin* (Bertrand et Valois, 1982 : 121).

C'est donc sur cette toile de fond que l'on peut observer le réseau d'influences des courants de pensée en éducation des adultes. D'emblée, il est possible d'affirmer que le domaine de l'éducation des adultes semble avoir subi les mêmes influences des grands courants de pensée en éducation que celui de l'éducation des enfants. Néanmoins, c'est le courant progressiste qui semble avoir le plus influé sur l'éducation des adultes. De fait, ce courant a légué ses valeurs et ses principes au courant de l'humanisme contemporain, principalement actualisé en éducation des adultes par la théorie andragogique. L'influence combinée de ces deux courants de pensée va dans le sens du paradigme dominant de l'éducation des adultes, celui de « l'humanisation du développement par le développement de la personne ».

En ce qui a trait à l'alphabétisation, on ne peut passer sous silence l'impact du courant de la pédagogie radicale de Freire. Ce courant a non seulement influé sur la conception de l'alphabétisation dans le monde, mais il a aussi connu des retombées certaines sur les pratiques d'alphabétisation au Québec, notamment dans les milieux populaires.

Quant au courant béhavioriste, malgré son opposition fondamentale aux courants de pensée précédents, il a imprégné non seulement le domaine de l'éducation dans ses fondements, mais aussi tout ce qui touche à l'organisation des pratiques en éducation des adultes. Au regard de la présente recherche, ce courant acquiert une importance particulière de l'influence qu'il a eue sur le développement des programmes d'éducation de base et, de façon concomitante, sur l'alphabétisation.

Globalement, au regard de la classification des théories contemporaines de l'éducation de Bertrand (1992), un certain nombre de considérations s'imposent à la suite de l'étude des courants de pensée en éducation des adultes. D'abord, il apparaît clairement que l'éducation des adultes, sous l'influence des courants progressiste et humaniste contemporain, s'est avant tout intéressée à la personne, le « sujet », en se centrant essentiellement sur son développement.

Au regard de l'alphabétisation, les théories sociales paraissent avoir eu une incidence considérable, relevant en particulier des orientations du courant de la pédagogie radicale qui voit l'adulte comme un être potentiellement capable d'agir efficacement pour trouver des solutions aux problèmes et provoquer le changement social désiré. En ce sens, la composante « société » semble avoir acquis une certaine prépondérance,

compte tenu de l'évidente nécessité des changements sociaux, culturels et environnementaux pour la résolution du problème de l'analphabétisme.

Par ailleurs, le courant traditionnel humaniste classique ou de la formation générale, principalement axé sur le « contenu », n'a eu que peu d'influence en éducation des adultes, exception faite peut-être des modes traditionnels de transmission des connaissances, qui perdurent. À cet égard, le courant humaniste contemporain a grandement contribué à éclipser le courant de la formation générale en reléguant au second plan la dimension du contenu pour se centrer plutôt sur le développement de la personne.

Enfin, par rapport à la composante « interactions pédagogiques » du modèle de Bertrand (1992), il est aisé de se rendre compte de la stagnation de l'évolution théorique dans le domaine de l'éducation des adultes. En effet, tout concourt à démontrer qu'en éducation des adultes on hésite toujours à considérer les nouvelles approches de l'enseignement et de l'apprentissage. Néanmoins, à la lumière des données colligées par des auteurs tels que Finger (1993), Jarvis (1995) et Flannery (1993), on observe actuellement l'émergence d'une préoccupation accrue pour la discussion des paradigmes, des finalités et des pratiques en éducation des adultes.

Dans un autre ordre d'idées, rappelons que le souci de distinguer les caractéristiques des adultes et des enfants au regard de l'apprentissage paraît se situer au cœur des préoccupations prééminentes dans le domaine de l'éducation des adultes durant les années soixante et soixante-dix notamment. Après de nombreux débats concernant cette question, qui n'a toujours pas connu de réponse définitive, un certain consensus semble tout de même émerger au sujet de l'opportunité de considérer globalement l'ensemble du processus d'apprentissage, tant pour les enfants que pour les adultes, au regard d'un continuum partant de « l'apprentissage dirigé » et aboutissant idéalement à « l'apprentissage autodirigé ».

Au terme de cette présentation du réseau théorique de l'éducation des adultes, ajoutons un certain nombre de considérations qui spécifient l'apport des données de ce réseau théorique à l'objet de notre étude. Nous en synthétisons les principaux aspects de la façon suivante.

- L'ensemble des données considérées permet de situer l'alphabétisation ou l'éducation de base des adultes ayant des incapacités intellectuelles dans l'environnement



éducatif global des approches et des pratiques en éducation des adultes. Dans le même ordre d'idées, l'appropriation de ce réseau théorique aide à mieux cerner l'incidence des différents courants éducatifs étudiés sur l'éducation en général, sur l'éducation des adultes de même que sur l'alphabetisation.

- L'étude de ces données permet aussi de mettre l'alphabetisation en relation avec les principaux concepts inhérents à l'éducation des adultes, tels l'andragogie, l'éducation de base des adultes, l'éducation permanente, etc.
- Les connaissances acquises par l'étude de ce réseau théorique, favorisent le développement d'une compréhension fine des différentes visions paradigmatiques qui lui sont associées. Cette connaissance permettra d'étayer nos choix axiologiques touchant l'alphabetisation en général et l'alphabetisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles en particulier.
- L'analyse des diverses théories recensées à l'intérieur du réseau théorique de l'éducation des adultes, afin d'en faire ressortir les concepts dominants, les points forts et les maillons faibles, les convergences et les divergences eu égard au cadre éducatif de référence que nous avons choisi, aidera sans doute à induire de la cohérence dans notre proposition de schème conceptuel pour l'alphabetisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles.
- La synthèse des données du réseau théorique de l'éducation des adultes forme une assise utile, sinon essentielle, pour une définition adéquate de la notion d'adulte et de la notion d'apprenant adulte, de même que pour la spécification d'un contexte éducatif favorable à l'alphabetisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles.

## CHAPITRE V

### LE RÉSEAU THÉORIQUE DE L'ALPHABÉTISATION

Conformément au but de cette recherche qui vise à définir un schème conceptuel pour l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, nous allons examiner, dans cette section, un ensemble d'éléments formant notre vision du réseau théorique de l'alphabétisation des adultes. Comme la dimension de l'alphabétisation se situe au cœur de notre entreprise de recherche, il apparaît essentiel de bien comprendre la nature et l'étendue du réseau théorique qui la sous-tend, afin d'en dégager tous les enseignements utiles par rapport à l'élaboration de notre proposition de schème conceptuel.

Au premier abord, ce domaine d'étude semble receler un grand nombre de facettes répondant à autant de définitions, d'orientations, d'objectifs et de pratiques qui se complètent ou se contredisent. Afin d'en dégager une organisation interne plus limpide et plus cohérente, nous procédons ici à l'établissement du réseau théorique de l'alphabétisation selon les cinq phases suivantes : 1) nous commençons par définir et distinguer globalement les concepts d'alphabétisation et d'alphabétisme; 2) nous nous penchons sur la notion d'alphabétisation au regard de ses différentes acceptions; nous évoquons alors des différentes conceptions qui la sous-tendent, à travers le monde et au Québec, et les principaux courants de pensée dont ces dernières sont tributaires; 3) nous arrêtons sur le concept de « fonctionnalité » que plusieurs auteurs présentent comme celui qui a le plus influé sur l'évolution de l'alphabétisation et qui a le plus contribué à l'élargissement même de sa signification ainsi qu'à l'accroissement des exigences en matière d'alphabétisme; 4) au regard de ces données conceptuelles et en fonction du principe que la finalité de l'alphabétisation est l'alphabétisme, nous poursuivons en cherchant à identifier les objectifs qui sont censés mener à la réussite de l'alphabétisation (c'est-à-dire à l'alphabétisme) ainsi que les critères servant à juger que cette alphabétisation est effectivement réussie; 5) pour compléter la mise au jour de notre réseau théorique de l'alphabétisation, nous examinons un ensemble de facteurs susceptibles d'entraver le processus d'alphabétisation ou de le favoriser.

## 1. L'ALPHABÉTISME ET L'ALPHABÉTISATION : DEUX CONCEPTS INTERRELIÉS

Notons d'entrée de jeu que, traditionnellement, on a peu distingué les concepts d'alphabétisation et d'alphabétisme, le premier englobant le second. Selon Rassekh (1990), l'utilisation prépondérante du terme alphabétisation semble pouvoir s'expliquer en partie par le fait qu'il n'existe pas, en français, d'antonyme du terme analphabétisme. Cet auteur conçoit donc l'alphabétisme par opposition à l'analphabétisme, comme "le résultat de l'alphabétisation réussie ou un niveau satisfaisant de maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul" (Rassekh, 1990 : 10). Au Québec, le terme renvoie aux « aptitudes à traiter l'information » (Ministère de l'Éducation, 1993) ou encore à la « maîtrise de l'écrit » (Hauteceœur, 1994). Mais le mot alphabétisation est plus souvent utilisé comme terme générique pour représenter les deux réalités, soit l'idée d'action ou d'intervention que recouvre le terme alphabétisation, soit celle d'état ou de résultat à laquelle renvoie le terme alphabétisme.

Sur le plan théorique, le ministère de l'Éducation du Québec propose, quant à lui, une première distinction entre les deux termes en référence au mot anglais *literacy* :

*Une précision s'impose d'abord quant à la différence sémantique des termes utilisés en français et en anglais. Le rapport canadien s'intitule « Adult literacy in Canada » et est traduit en français par « L'alphabétisation des adultes au Canada ». Pourtant, les deux termes utilisés ne se réfèrent pas à la même réalité; alors que « literacy » signifie un fait linguistique et culturel mesurable et observable, « alphabétisation » renvoie plutôt à une activité socio-pédagogique. Il faudrait traduire « literacy » par « alphabétisme », bien que le terme soit d'usage moins courant et que les dictionnaires n'en donnent qu'une définition strictement technique. C'est ce que nous choisirons de faire dans le document, en adoptant la définition de Statistique Canada.*

*[...] La définition de l'alphabétisme adoptée aux fins de l'enquête est la suivante : Aptitudes à traiter l'information dont on a besoin pour utiliser les documents que l'on trouve habituellement au travail, au foyer et dans la collectivité (Ministère de l'Éducation, 1993 : 13-14).*

### 1.1 La relativité de la notion d'alphabétisation

À la suite de ces distinctions terminologiques, rappelons que le champ conceptuel de l'alphabétisation s'est développé à l'intérieur des grands organismes internationaux,

principalement l'UNESCO qui constitue la référence première en ce qui a trait à la définition de ces concepts. On notera que les définitions issues de ces organismes sont dans l'ensemble empreintes d'une certaine coloration « diplomatique » et sont énoncées dans une perspective générale sans établir de liens directs avec les contextes régionaux et locaux (Rassekh, 1990). Nonobstant, l'utilisation de ces définitions semble tout de même s'être généralisée pour constituer le fondement de toutes celles qui sont propres à un pays ou à une situation.

Les auteurs traitant du sujet s'entendent généralement pour dire que l'alphabétisation est une notion complexe et relative, évoluant en fonction des époques et des milieux. Rassekh (1990 : 16) écrit : "l'histoire et la sociologie nous montrent qu'à différentes époques et au sein de diverses couches de la société, le mot « alphabétisation » (ou aujourd'hui « alphabétisme ») n'a pas eu et n'a toujours pas la même signification". Cette complexité semble relever du fait que les concepts en cause ne sont pas figés; ils suivent l'évolution de la société et de sa technologie, d'où la nécessité de les redéfinir périodiquement en fonction du temps, du lieu et des valeurs dominantes.

De façon générale, l'évolution conceptuelle des concepts d'alphabétisation et d'alphabétisme paraît avoir été marquée, en particulier, par deux phénomènes interdépendants : une augmentation croissante des exigences sociales en matière de connaissances ou de compétences liées à l'écrit, concurrentement au développement d'une association de plus en plus étroite entre l'idée d'alphabétisation et celle de fonctionnalité.

## **1.2 Une évolution conceptuelle axée sur la fonctionnalité**

De l'avis de plusieurs, l'idée de fonctionnalité a été des plus déterminantes dans l'évolution conceptuelle de l'alphabétisation. En 1978, l'UNESCO a apporté une distinction formelle entre l'« alphabétisation fonctionnelle » et l'« alphabétisation tout court », une distinction reprise par la plupart des recherches et des études subséquentes. Une personne est considérée « alphabète » lorsqu'elle peut lire, écrire et comprendre un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne, alors qu'elle est « fonctionnellement alphabète » lorsqu'elle est capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de celui de sa communauté mais aussi pour lui

permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté. De son côté, en prenant appui sur la définition de l'alphabétisation fonctionnelle de l'UNESCO, De Clerck (1993) définit « l'alphabétisme fonctionnel » comme l'adoption par le néo-alphabète de comportements alphabètes pour être informé, pour s'informer et pour informer (nous revenons sur cette conception de l'alphabétisme à la section 4.2.2.3).

### 1.3 Une notion associée à l'éducation de base des adultes

Depuis l'émergence de ces préoccupations à l'égard de la dimension fonctionnelle de l'alphabétisation, on constate la tendance à définir le phénomène plus globalement et à l'associer à l'une ou l'autre des conceptions de l'éducation de base<sup>1</sup> (Hamadache et Martin, 1988; Bhola, 1989; Cairns, 1988; Giere *et al.*, 1990; Clément, 1985; Gayfer, 1983). Les définitions du Conseil international pour l'éducation des adultes (Gayfer, 1983) illustrent bien cette évolution, puisque, dans les faits, les définitions de l'alphabétisation et de l'éducation de base des adultes s'avèrent à toutes fins utiles fusionnées<sup>2</sup> comme en témoignent les extraits suivants : "Elle [L'alphabétisation] peut et doit être établie comme le niveau de connaissance nécessaire à un adulte pour participer réellement à la vie de la société. [...] L'éducation de base est le niveau et la qualité minimum d'éducation à laquelle les personnes de tous les âges et de toutes les conditions ont droit" (Gayfer, 1983 : 133 et 140).

Au Québec, le Conseil supérieur de l'Éducation (1990) participe de cette même logique en décrivant l'association obligatoire entre la problématique de l'analphabétisme et celle du manque d'éducation de base. Dans le même courant de pensée, le ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle présente l'alphabétisation selon une perspective intégrant les concepts de fonctionnalité, d'éducation de base, de développement personnel et d'adaptation sociale. Selon le ministère, l'alphabétisation doit être comprise comme "l'enseignement ou

---

<sup>1</sup> Tel que mentionné dans le chapitre III, les expressions « éducation de base » et « formation de base » sont utilisées dans cette thèse comme recouvrant une même réalité, essentiellement "l'enseignement dont l'objectif est l'acquisition des connaissances et des compétences élémentaires [...] nécessaires à la vie en société" (Titmus *et al.*, 1979 : 131).

<sup>2</sup> On notera toutefois que le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 1993 : 444) indique, sans autres précisions, "qu'il ne faut pas utiliser *éducation de base* pour *alphabétisation*".

l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et des compétences nécessaires aux adultes analphabètes de manière à permettre un fonctionnement et une vie adulte autonomes" (Bureau, 1990 : 31).

En définitive, les auteurs qui se sont intéressés à la définition de l'alphabétisation insistent en particulier sur les trois aspects suivants. Premièrement, il ne paraît pas opportun de chercher à définir l'alphabétisation selon une perspective universelle. Au contraire, on s'efforcera plutôt de la spécifier par rapport au contexte social dans lequel on se trouve, en s'appuyant sur des principes et des objectifs à portée générale. Deuxièmement, l'alphabétisation que l'on veut « fonctionnelle » ne peut être définie par rapport aux seuls apprentissages de la lecture, de l'écriture et du calcul, car elle s'avère indissociable de la capacité de fonctionner au sein de la société. Troisièmement, l'alphabétisation doit s'actualiser pour une personne à la fois en rapport avec ses propres besoins, son propre développement et les exigences de la société dans laquelle elle vit.

## **2. DES CONCEPTIONS DE L'ALPHABÉTISATION**

La façon de concevoir l'alphabétisation paraît influencer non seulement les grandes orientations en la matière, mais aussi sa réalisation effective dans la pratique. Les conceptions de l'alphabétisation, tout comme celles ayant trait à l'analphabétisme, apparaissent aussi comme étant déterminantes pour la considération des personnes aux prises avec un problème d'analphabétisme.

Ainsi que le précise De Clerck (1993), une personne analphabète n'est pas une entité abstraite et univoque, et par conséquent l'alphabétisation ne peut être représentée sous la forme d'un seul et unique modèle; l'auteur croit que c'est le terme « pluralité » qui peut le mieux qualifier l'ensemble des actions d'alphabétisation. En effet, bien que, selon De Clerck, la maîtrise des formes écrites de la communication constitue l'essence même de cette formation, les actions d'alphabétisation se prêtent à bien d'autres visées :

*Il y a des programmes s'adressant à l'individu en tant que tel et qui mettent l'accent sur l'épanouissement de sa personnalité; d'autres programmes ne privilégient pas l'individu, mais le groupe social avec ses problèmes et attentes*

*spécifiques. Ici, l'alphabétisation est considérée comme une étape initiale de l'éducation d'une personne; là elle est vue comme un préalable nécessaire au développement social et économique. Là encore, on décrit l'alphabétisation comme un facteur favorisant chez l'individu une prise de conscience et une intelligence critique de la réalité qui l'entoure; ailleurs, elle est utilisée comme un instrument pour la diffusion d'idéologies réclamant des transformations radicales, voire révolutionnaires, d'une société (De Clerck, 1993 : 174).*

Par ailleurs, De Clerck (1993) ajoute que certaines analyses soulignent non seulement la pluralité des actions d'alphabétisation, mais aussi les divergences entre certains types d'alphabétisation : l'alphabétisation massive ou sélective, l'alphabétisation dispensée par le système formel d'éducation ou réalisée dans des structures informelles, l'alphabétisation servant de voie d'accès à l'information des apprenants ou qui a pour but leur formation, l'alphabétisation utilisée comme facteur de libération ou comme outil de domination ou d'exploitation, etc.

Nous procédons ci-après à l'examen de diverses conceptions de l'alphabétisation en fonction de trois propositions taxinomiques qui permettent de faire le point sur le sens que l'on donne à ce concept dans le monde. Puis, à la lumière de ces données, nous nous arrêtons sur les orientations et pratiques générales en matière d'alphabétisation au Québec.

## **2.1 Des visions de l'alphabétisation dans le monde**

C'est en prenant appui sur les trois taxinomies présentées ci-après que nous dressons un portrait d'ensemble des principales conceptions de l'alphabétisation dans le monde. La première se fonde sur des données historiques (Lind et Johnston, 1990), la deuxième, sur des finalités de l'alphabétisation (Hunter, 1987) et la troisième, sur des connotations de l'alphabétisme (Giere *et al.*, 1990).

### **2.1.1 La taxinomie de Lind et Johnston (1990)**

Lind et Johnston (1990) rappellent les fondements historiques de l'évolution du concept d'alphabétisation, qui ont prévalu à partir de la fin de la seconde guerre mondiale. Ils décrivent cette évolution par rapport à trois périodes historiques

successives : de 1945 à 1964, de 1965 à 1974, à partir de 1975. Durant la première période, l'alphabétisation a comme préoccupation première l'éducation fondamentale des adultes et des jeunes, c'est-à-dire l'enseignement de la lecture et de l'écriture dans la langue maternelle.

Le lancement du *Programme expérimental mondial d'alphabétisation* [PEMA] constitue l'événement le plus marquant de la deuxième période couvrant les années 1965 à 1974. Loin d'être une fin en soi, l'alphabétisation, qui se veut désormais de plus en plus « fonctionnelle », vise à préparer la personne à un rôle social et économique débordant largement l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Dès le début de l'instauration du programme, on observe cependant que le concept de fonctionnalité prend une signification d'abord et avant tout économique. Fonctionnalité devient rapidement synonyme de productivité. En 1970, l'UNESCO tient à faire valoir la nécessité de considérer d'autres critères, notamment de type social, pour réaliser les objectifs de l'alphabétisation fonctionnelle.

En 1975, dans la foulée de la *Déclaration de Persépolis*, le concept d'alphabétisation acquiert une connotation plus englobante et plus critique. L'alphabétisation est désormais considérée comme un « processus politique, humain et culturel de conscientisation et de libération ». L'évaluation critique du PEMA et l'avènement du mouvement pédagogique radical, inspiré par Paulo Freire, sont particulièrement déterminants de cette évolution. L'accent porte désormais sur la nécessité d'élargir la notion de fonctionnalité en l'étendant tout à la fois aux dimensions économique, sociale, culturelle et politique de l'alphabétisation.

En complément de cette vision historique de l'alphabétisation, Hamadache et Martin (1988) ajoutent que cette dernière période marque aussi l'élaboration du *Plan à moyen terme 1984-1989* de l'UNESCO, ayant comme visée centrale l'éradication de l'analphabétisme avant l'an 2000. Cet objectif, qui sera considéré utopique par plusieurs (Wagner, 1987, 1990), a été à l'origine de la proclamation par les Nations Unies de l'année 1990 comme *Année internationale de l'alphabétisation*, point de départ d'une stratégie globale d'action pour la promotion du droit à l'éducation, corollaire à la lutte contre l'analphabétisme dans le monde.



### 2.1.2 La taxinomie de Hunter (1987)

Pour sa part, Hunter distingue trois façons de définir et de concevoir l'alphabétisation. Chacune d'elles réfère à des buts et des objectifs différents quant à la nature et au rôle de l'alphabétisme pour la personne et sa collectivité. La première catégorie conceptuelle associe l'alphabétisation à des buts et des objectifs de type « fonctionnel » au sens où elle vise à faire acquérir aux personnes des compétences, des aptitudes ou des capacités fondamentales, indispensables à la vie en société. Les tenants de cette conception établissent habituellement une adéquation entre compétences, niveaux de scolarité et travail par rapport à un cadre de référence économique. Les buts et les objectifs associés à la deuxième catégorie conceptuelle sont d'ordre « humaniste » par opposition à l'idée de fonctionnalité comprise au sens économique. Ici, l'alphabétisation constitue l'assise nécessaire au développement d'une meilleure qualité de vie. Par exemple, la conception développée par l'UNESCO entre 1947 et 1978 postule que les capacités de lire, écrire et compter ne constituent pas une fin en soi, mais sont plutôt des moyens essentiels à la réalisation d'une vie plus riche et plus créatrice. Enfin, les objectifs de la troisième catégorie conceptuelle sont formulés en étroite relation avec les réalités structurales et politiques et sont de nature « contextuelle ou sociale ». Les auteurs qui sont associés à cette conception, tels Freire (1975, 1980), Kozol (1985) et Levine (1986, 1990) postulent que la lutte contre l'analphabétisme passe nécessairement par des changements structurels sur les plans économique, politique et social. Dans cette optique, les actions d'alphabétisation sont centrées sur l'accès à l'information dans un but d'appropriation et d'utilisation des connaissances sociales.

### 2.1.3 La taxinomie de Giere *et al.* (1990)

Giere et ses collaborateurs classent les différentes conceptions de l'alphabétisme selon quatre catégories conceptuelles : 1) une conception centrée strictement sur les aspects fondamentaux du phénomène, c'est-à-dire la capacité de lire, d'écrire et de calculer; 2) une conception centrée sur les dimensions historique, sociale, économique, culturelle ou éthique, que recèle par exemple la définition de l'alphabétisme fonctionnel de l'UNESCO de 1978; 3) une conception qui met l'accent sur les objectifs sociopolitiques de l'alphabétisation, comme l'alphabétisation militante proposée par Freire, l'alphabétisation populaire, etc.; 4) une conception qui définit le savoir-lire et le savoir-écrire en correspondance directe et automatique avec un niveau de scolarité.

## 2.2 Des visions de l'alphabétisation au Québec

Loin d'être monolithique, le développement de l'alphabétisation au Québec a été marqué par l'émergence d'une multiplicité des perceptions du phénomène de l'analphabétisme, des conceptions de l'alphabétisation et des pratiques conséquentes<sup>3</sup>. En effet, pas moins de six orientations en alphabétisation ont été promues au cours des années quatre-vingt. Ces orientations s'inscrivent dans les différents courants de pensée mentionnés précédemment. Cependant, indépendamment des approches utilisées, Blais (1988) observe que le leitmotiv de l'intervention en alphabétisation au Québec est la « réponse aux besoins » des adultes en apprentissage.

*Les fameux « besoins » dont on parle d'abondance dans les textes des organismes ont une tendance bivalente : ils sont à la fois présupposés par les intervenants, surviennent avant leurs interventions mêmes, mais ils sont aussi identifiés à partir des demandes verbales des participants. Les répondants sont unanimes à trouver essentiels certains « besoins » des apprenants : développer leur autonomie, leur prise en charge; viser l'amélioration de la qualité de leur vie, accroître leur engagement social, etc. Du côté des participants, les « besoins » peuvent correspondre aux conditions nécessaires à la « réussite » de leurs apprentissages, c'est-à-dire à tout ce qui pourrait leur permettre d'évoluer le plus adéquatement possible, tout en leur apportant une satisfaction personnelle (Blais, 1988 : 95).*

### 2.2.1 Les principales orientations québécoises en alphabétisation

En 1988, dans sa version préliminaire du *Guide d'intervention sur mesure en formation de base*, le ministère de l'Éducation présente les six orientations décrites ci-après. Bureau (1990) ainsi que Houchard (1991) se rapportent à cette même nomenclature des orientations en alphabétisation. Les auteurs s'entendent sur les

---

<sup>3</sup> Soulignons que, en ce qui concerne le Québec, le terme alphabétisation peut se rapporter indistinctement à des concepts tels l'éducation de base, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, le français de base (matière scolaire), le rattrapage scolaire, etc., induisant une certaine confusion dans l'appréhension de ce domaine d'étude. Par ailleurs, dans les milieux éducationnels intéressés à la problématique de l'analphabétisme, on note que le terme alphabétisation est souvent substitué par d'autres jugés moins péjoratifs (Blais, 1988). Ceci n'est d'ailleurs pas unique au Québec puisque, en Ontario, dans un document s'adressant aux employeurs intéressés à mettre en place un programme de formation de base en milieu de travail, on peut lire sous la mention « Quel titre donner au programme » : "Les appellations « Alphabétisation » ou « Arithmétique » sont à éviter car elles risquent de stigmatiser les participants. Même l'expression « de base » risque d'être mal choisie. Il vaut mieux choisir des termes ayant une connotation plus positive et englobant un choix plus vaste de sujets traités" (Gouvernement de l'Ontario, [s.d.] : 22).

dénominations d'alphabétisation traditionnelle ou scolarisante, fonctionnelle, conscientisante, communautaire, populaire et instrumentale-fonctionnelle.

L'alphabétisation *traditionnelle* ou *scolarisante* vise essentiellement l'apprentissage d'une « matière scolaire », en l'occurrence le français et le calcul de base. Conçue surtout dans le cadre institutionnel des commissions scolaires, elle a pour objet l'accès aux études secondaires et l'acquisition du diplôme sanctionnant ce niveau d'études. Selon Blais (1988), la population ciblée est celle des moins de 30 ans.

L'alphabétisation *fonctionnelle* vise le développement intégral des adultes pour qu'ils puissent fonctionner efficacement dans la vie quotidienne. L'objectif d'acquisition des connaissances de base en lecture, écriture et calcul, est ici subordonné à un objectif plus large d'autonomie personnelle et de fonctionnement social plus satisfaisants. Elle répond à une fonction pratique de survie ou de dépannage qui doit être le plus près possible du milieu de vie et du milieu de travail des personnes concernées. Pratiquée dans un milieu éducatif moins formel que dans le cas de l'alphabétisation traditionnelle, elle s'adresse en particulier aux immigrants et aux personnes handicapées (Blais, 1988).

L'alphabétisation *communautaire* se caractérise par son ouverture à la communauté et par la volonté d'y faire participer la collectivité. De façon concomitante, elle vise le développement global de l'adulte et son intégration à la communauté en favorisant le développement de son autonomie et un meilleur contrôle de son environnement. Selon le principe fondamental de cette conception, l'école n'est pas l'unique lieu de l'apprentissage des adultes.

L'alphabétisation *populaire* est pratiquée par les groupes populaires en alphabétisation. Elle se veut polyvalente et s'appuie sur une démarche collective favorisant la prise en charge, l'autonomie et l'affirmation. Elle se caractérise aussi par une préoccupation pour la sensibilisation et la participation du milieu de même que pour la promotion du droit à l'alphabétisation.

L'alphabétisation *conscientisante* s'inspire de la pensée et des méthodes de Paulo Freire. Surtout développée dans les organismes d'éducation populaire, à partir du milieu des années soixante-dix, elle vise à faire prendre conscience à la personne analphabète de sa situation d'exploitée, mais aussi qu'elle peut réussir à s'approprier du

pouvoir par l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. L'alphabétisation conscientisante trouve son fondement dans la culture et les intérêts des milieux populaires d'où émerge la grande majorité des personnes analphabètes.

L'alphabétisation *instrumentale-fonctionnelle* vise à « instrumenter » l'adulte au regard du processus d'apprentissage et des connaissances en français et en arithmétique, afin d'améliorer son fonctionnement dans les situations de la vie quotidienne. Cette approche a été développée par le ministère de l'Éducation. Elle a d'abord été présentée en 1988 dans le *Guide d'intervention sur mesure en formation de base*, puis l'année suivante, dans le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation* (Direction générale de l'éducation des adultes,<sup>4</sup> 1988, 1989).

Soulignons que les six approches mentionnées n'ont pas toutes la même valeur générique. Certaines sont des variantes d'une approche plus générale ou résultent de la mise en commun d'éléments de différentes approches. En fait, selon Blais (1988) et Lazorthes-Barez (1993), trois orientations ont plus particulièrement marqué le sens de l'alphabétisation au Québec : l'alphabétisation traditionnelle ou scolarisante, l'alphabétisation fonctionnelle et l'alphabétisation conscientisante (qui a inspiré grandement l'alphabétisation communautaire et l'alphabétisation populaire). Selon Lazorthes-Barez (1993), l'alphabétisation traditionnelle ou scolarisante s'apparente à l'instruction de base donnée aux enfants et constitue en fait un rattrapage de la scolarité obligatoire. Elle vise donc essentiellement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en tant que matières scolaires. Par ailleurs, l'alphabétisation fonctionnelle a comme but de donner la formation minimale dont la personne a besoin pour s'acquitter des « conduites sociales couramment pratiquées dans une société technologiquement avancée ». Enfin, l'alphabétisation conscientisante dont l'émergence, au cours des années soixante-dix, a constitué un point tournant du développement de l'alphabétisation à travers le monde, s'adresse à la conscience critique des individus en les encourageant à réfléchir sur leurs conditions de vie.

## 2.2.2 L'orientation officielle de l'alphabétisation au Québec

La pensée gouvernementale en matière d'alphabétisation trouve son origine dans la problématique de la sous-scolarisation des Québécois mise au jour par le Rapport

---

<sup>4</sup> Aujourd'hui la Direction de la formation générale des adultes [DGFA].

Parent durant les années soixante. Depuis lors, ainsi que nous en avons rendu compte dans la présentation du problème de recherche, ce souci pour la scolarisation semble avoir marqué, plus ou moins explicitement selon les époques, l'ensemble des prises de position du gouvernement du Québec en ce qui concerne l'alphabétisation. Aujourd'hui, cette préoccupation pour la scolarisation, déjà affirmée dans les premières versions du guide rédigé pour le gouvernement (Houchard, 1991), ressort encore clairement dans la troisième édition du *Guide de formation sur mesure en alphabétisation* (Direction de la formation générale des adultes, 1996). Tel qu'indiqué dans la présentation de cette édition, le guide, annoncé pour la première fois comme le "programme officiel du ministère de l'Éducation en alphabétisation" (Direction de la formation générale des adultes, 1996 : vi), ne comporte « aucun changement relatif aux orientations de la formation en alphabétisation ».

#### 2.2.2.1 La nature de la dimension fonctionnelle du programme

Le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation* a été conçu, selon ses auteurs, en fonction d'une « formation de type fonctionnel ». Étant donné la variété des acceptions de la fonctionnalité dans le domaine de l'alphabétisation, dont nous traiterons plus loin dans ce chapitre, il paraît opportun de préciser la nature de ce concept, telle qu'elle se présente à l'intérieur du guide.

Soulignons d'entrée de jeu que le guide ne définit pas le concept d'alphabétisation fonctionnelle en tant que tel. L'accent porte plutôt sur le concept de formation.

*Dans la poursuite des fins, des buts et des objectifs, une formation de type fonctionnel laisse une grande place à la personne et à ce qui la caractérise : ses besoins, sa motivation, ses buts, les significations qu'elle donne aux événements, ainsi que son degré d'adaptation. Une formation de type fonctionnel vise l'intégration des apprentissages (intégration fonctionnelle) et favorise, dans une perspective réaliste et pratique, la concertation entre les caractéristiques d'une personne et les possibilités qu'offre son environnement social et privé<sup>5</sup> [...]. En ce sens, toute formation devrait être fonctionnelle (Direction de la formation générale des adultes, 1996 : 3).*

---

<sup>5</sup> Selon le guide, "l'environnement social et privé détermine le comportement social et privé. L'environnement social ou externe est constitué des personnes, des idées qui circulent, des événements et des choses. L'environnement privé ou interne est constitué des phénomènes physiologiques et psychologiques (émotions, perceptions, cognitions, actions privées)" (Direction de la formation générale des adultes, 1996 : 21)

Cette conception d'une formation fonctionnelle s'inscrit dans une « démarche de formation sur mesure » "axée sur la participation des adultes, fondée sur des besoins réels et sur une situation concrète à transformer" (*Ibid.* : 14). Concrètement, cette démarche est identifiée à quatre phases spécifiques, le diagnostic, la stratégie de formation, la réalisation et le transfert, ainsi que l'évaluation et la relance. La phase de réalisation des activités d'apprentissage se fait, selon les auteurs du guide, en fonction du « processus d'apprentissage fonctionnel ». Ce dernier concerne le développement d'un ensemble de compétences par rapport aux quatre modes d'apprentissage suivants (inspirés de la théorie de Kolb, 1984), à savoir ressentir, explorer, comprendre et agir.

La démarche de formation sur mesure et le processus d'apprentissage fonctionnel sont conçus comme des objets d'apprentissage en tant que tels, à proposer à l'adulte au même titre que le français et l'arithmétique (terme utilisé dans le guide au lieu du mot calcul), mais aussi dans l'optique d'« instrumenter » l'adulte au regard de « l'apprendre à apprendre ». En ce sens, la formation est conçue selon une perspective andragogique, une perspective qui implique, d'après le guide, que "la première et la plus générale des compétences à acquérir est d'« apprendre à apprendre » afin de pouvoir effectuer des apprentissages autonomes" (Direction de la formation générale des adultes, 1996 : 9).

En résumé, le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation* conçoit une formation dite fonctionnelle en ce qu'elle s'intéresse aux besoins subjectifs de l'adulte. Ces derniers sont toutefois subsidiaires et concomitants des besoins objectifs que définissent les compétences à acquérir en français et en arithmétique. Par rapport à l'alphabétisation, le français et l'arithmétique forment donc l'objet d'apprentissage proprement dit, un objet d'apprentissage à traiter en utilisant des thèmes liés aux situations de la vie quotidienne dans une optique fonctionnelle.

#### 2.2.2.2 Un programme antinomique : à la fois humaniste, behavioriste et scolarisant

À la lumière des données colligées pour l'établissement de notre réseau de l'éducation des adultes, nous pouvons noter certaines contradictions entre la finalité et le but de la formation et les objectifs qui sont poursuivis, de même que par rapport à la considération générale du processus éducationnel d'alphabétisation.

Sur le premier plan, on peut observer en effet que la finalité et le but de la formation définissent cette dernière par rapport à une vision éducationnelle humaniste. Par contre, les objectifs de formation en alphabétisation, centrés sur l'apprentissage du français et de l'arithmétique, s'inscrivent dans une optique scolarisante. De plus, les moyens proposés pour atteindre ces objectifs, à savoir la « démarche de formation sur mesure » et le « processus d'apprentissage fonctionnel » se situent de toute évidence dans une approche béhavioriste.

*Le processus d'apprentissage fonctionnel est appris par conditionnement, ce qui donne lieu à des comportements répondants [ $S_2-(S_1) \rightarrow R_{\pm}$ ] et opérants [ $R \rightarrow S_{\pm}$ ] qui sont indissociables ( $S = Stimulus$ ;  $R = Réponse$ ) (Direction de la formation générale des adultes, 1996 : 24).*

De plus, l'hypothèse sous-jacente au programme paraît renvoyer à l'idée que l'apprentissage du français et de l'arithmétique de base, par rapport à des situations de la vie quotidienne, rendra effectivement l'adulte « capable de diriger son développement de manière autonome » (finalité) et « capable de fonctionner de façon efficace et satisfaisante dans diverses situations de la vie quotidienne par la mise en pratique de compétences telles que savoir écouter, savoir parler, savoir lire, savoir écrire et savoir compter » (but).

Par ailleurs, rappelons que le guide a été révisé afin de mieux situer "la formation en alphabétisation par rapport aux autres services de la formation générale des adultes" (Direction de la formation générale des adultes, 1996 : 1). La conséquence immédiate de cette harmonisation a été la "suppression des stades « accueil » et « transition » en faveur des services d'entrée en formation (*Ibid.* : 2). Ces stades d'accueil et de transition concernait ce que l'on définit généralement dans le domaine de l'alphabétisation comme les étapes de la préalphabétisation et de la postalphabétisation dont nous traiterons de façon détaillée plus loin. En se centrant exclusivement sur la phase d'alphabétisation proprement dite, au regard de l'apprentissage du français et de l'arithmétique, et en éliminant tout particulièrement la phase de transition (ou de postalphabétisation), on occulte l'importance qui doit être accordée, selon la plupart des auteurs, à la stabilisation ou à la persistance des acquis alphabètes.

Plus globalement, Houchard (1991) affirme que le guide (deuxième édition) présente l'alphabétisation uniquement comme un processus de formation centré sur l'individu,

assimilant l'analphabétisme à un problème strictement individuel et personnel, et excluant ainsi du phénomène sa dimension sociale.

*Bref, il faut malheureusement conclure que le « Guide » s'inscrit dans une logique de l'analphabétisme vu comme une carence individuelle vis-à-vis de la maîtrise du français et des mathématiques et qu'il privilégie une solution axée presque exclusivement sur des cours porteurs de matières avec comme horizon idéal la fin du cycle secondaire pour tous (Houchard, 1991 : 39).*

D'autre part, Hauteœur et Dugas (1987) soulèvent la difficulté d'appliquer, dans une structure organisationnelle pensée pour une alphabétisation scolarisante, les principes reconnus de l'alphabétisation fonctionnelle, à savoir que l'alphabétisation est un moyen et non une fin en soi, qu'elle vise à développer de nombreuses aptitudes et non pas seulement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, qu'elle est un instrument d'épanouissement personnel et qu'elle suppose la participation de l'apprenant ainsi que celle de la communauté.

Dans le même ordre d'idées, il paraît opportun de souligner, au terme de cette présentation, que la dimension fonctionnelle de l'orientation officielle de l'alphabétisation au Québec semble correspondre à certaines interprétations erronées qui, selon l'UNESCO (1970), dénaturent le concept d'alphabétisation fonctionnelle. Dans la section qui suit, nous faisons état de ces interprétations en examinant en détail le concept de « fonctionnalité » par rapport au domaine de l'alphabétisation.

### **3. LA NOTION DE « FONCTIONNALITÉ » EN ALPHABÉTISATION**

L'adjonction de l'idée de fonctionnalité à l'alphabétisation a beaucoup influencé la façon d'envisager cette dernière, notamment en favorisant son élargissement pour englober d'autres dimensions que la lecture et l'écriture. Si un consensus paraît exister aujourd'hui autour d'une conception élargie de l'alphabétisation, on ne peut en dire autant en ce qui a trait à la détermination de ce qui va au-delà de la capacité à lire et à écrire, de même que lorsqu'il s'agit de définir ce que l'on entend par lecture et écriture fonctionnelles. En effet, la définition du concept de fonctionnalité et son évaluation renvoient à de multiples orientations et conceptions, ce qui a amené Thomas (1983 : 17) à affirmer : "cette notion est si relative qu'elle a suscité presque autant de définitions que le terme alphabétisation lui-même".



### 3.1 De l'alphabétisation traditionnelle à l'alphabétisation fonctionnelle

Dès 1970, l'UNESCO attribue à sa nouveauté la pluralité des interprétations parfois contradictoires dont le concept d'alphabétisation fonctionnelle a fait l'objet jusque là. Afin de pallier cette situation, l'organisme propose alors de préciser avec plus de rigueur ce qui distingue le nouveau concept par rapport à l'alphabétisation traditionnelle et d'écarter les interprétations qui ne sont au fond qu'un réaménagement des idées traditionnelles.

D'une part, l'alphabétisation fonctionnelle se distingue de l'alphabétisation dite traditionnelle en ce sens qu'elle n'est plus une action isolée, distincte, voire une fin en soi. Elle considère plutôt la personne analphabète en situation de groupe, en fonction d'un milieu donné et dans une perspective de développement. Fondamentalement, un programme d'alphabétisation fonctionnelle se définit en relation avec des besoins à la fois collectifs et individuels. Par conséquent, il est contextualisé, comprenons conçu « sur mesure », en ce sens qu'il est différencié selon les milieux, les contextes et les personnes en cause, et adapté à des objectifs économiques et sociaux propres à ces personnes, ces milieux et ces contextes.

D'autre part, l'alphabétisation traditionnelle promeut le développement d'une maîtrise suffisante des mécanismes de lecture, d'écriture et de calcul pour que l'adulte puisse accéder à la communication écrite ou imprimée. Par contre, à l'intérieur d'un programme d'alphabétisation fonctionnelle, l'acquisition de la lecture et de l'écriture et la formation de base ne sauraient être menées parallèlement ou dissociées chronologiquement : ce sont des activités intégrées, l'une faisant partie intégrante de l'autre sans que soit établi un rapport hiérarchique ou de subordination entre les deux. De plus, alors que les programmes d'alphabétisation traditionnelle sont généralement uniformisés et prescrits par le « centre », ceux à caractère fonctionnel sont variables et flexibles, pour tenir compte à la fois de la diversité des objectifs immédiats et des situations particulières.

Hamadache et Martin (1988), soulignent que l'un des principaux avantages de l'approche fonctionnelle est d'avoir un caractère plus concret, plus directement lié au contexte dans lequel se meut la personne non alphabétisée. À l'instar de l'UNESCO, ils affirment que l'ensemble des caractéristiques fondamentales de l'alphabétisation fonctionnelle doivent être constamment gardées présentes à l'esprit, surtout en raison de

l'écart qui existe souvent entre leur acceptation de principe et leur mise en application dans la pratique. À cet égard, l'UNESCO a d'ailleurs relevé, dès 1970, un certain nombre d'interprétations ayant pour effet de dénaturer le concept d'alphabétisation fonctionnelle.

*La conception la plus simpliste consiste à considérer l'alphabétisation fonctionnelle sous l'angle de l'applicabilité pratique de notions acquises grâce à la lecture et à l'écriture. Certains pensent qu'il suffit d'organiser des cours d'alphabétisation sur les lieux de travail (entreprises, coopératives, etc.) pour que ce programme puisse être dit « fonctionnel ». D'autres mettent l'accent sur le vocabulaire, comme si un remplacement mécanique du vocabulaire traditionnel par un vocabulaire technique donnait tous les éléments nécessaires à un programme d'éducation fonctionnel. D'autres encore sont persuadés qu'il suffit de faire suivre immédiatement un cours d'alphabétisation par un cours de formation professionnelle. C'est encore une erreur de croire que la « fonctionnalisation » de l'alphabétisation traditionnelle peut consister en la juxtaposition d'un certain nombre de leçons socio-éthiques de nature à changer les attitudes sociales des analphabètes ou leur comportement à l'égard du travail. Non moins simpliste l'interprétation selon laquelle il suffirait de mettre l'accent sur les pratiques techniques, sur l'utilisation de nouvelles méthodes agricoles, sur l'emploi de textes techniques (prospectus pour les engrais, etc.) comme matériel de lecture; certains s'en tiennent à une distinction de caractère purement pédagogique entre la méthode globale d'apprentissage de la lecture, qui correspondrait à l'alphabétisation fonctionnelle, et la méthode syllabique qui représenterait l'essentiel de l'alphabétisation traditionnelle (UNESCO, 1970 : 10).*

Souscrivant au même courant de pensée, Cairns (1988) postule, à l'instar de Hamadache et Martin (1988), que l'idée de fonctionnalité en alphabétisation répond au principe selon lequel l'alphabétisation n'a de valeur que si les connaissances acquises et les habiletés développées sont réellement mises en pratique : "Rien ne sert d'avoir appris à lire, écrire et compter si ces connaissances fondamentales ne trouvent pas d'application quotidienne et concrète" (Hamadache et Martin, 1988 : 24). Par définition, l'alphabétisation fonctionnelle est indissociable des besoins de la personne et de la communauté. Elle est donc partie intégrante d'un processus global de développement à la fois personnel et collectif.

Cairns (1988) affirme, par ailleurs, que le plus grand mérite de la définition fonctionnelle de l'alphabétisation de l'UNESCO est de sous-entendre que les finalités, les buts et les objectifs de l'alphabétisation seront éventuellement différents selon les groupes concernés. Ce point de vue est partagé par De Clerck (1993) affirmant que si l'on veut tenir compte du milieu culturel et social d'une collectivité, il est difficile, voire impossible, étant donné la diversité des communautés, d'établir des normes uniformes pour déterminer le niveau d'alphabétisme permettant aux néo-alphabètes d'exercer adéquatement des activités au sein de leur groupe social.

Dans un autre ordre d'idées, Kozol (1985) considère que le terme « fonctionnel » ne répond plus aux besoins des sociétés actuelles. Même s'il a été utile, selon lui, au cours des années soixante-dix pour transcender le critère traditionnel d'un niveau de scolarité formel, il ne l'est plus parce qu'il évoque beaucoup trop une éducation à orientation « mécaniste » à laquelle Kozol (1985) s'oppose. D'après cet auteur, l'alphabétisation ne doit pas seulement aider la personne à mieux « fonctionner », elle doit surtout contribuer à sa libération (au sens de la pédagogie radicale de Freire) en adoptant une approche humaniste qui favorise le développement d'une conscience bien informée, responsable et en même temps critique de la réalité sociale. L'alphabétisation devrait de plus aider à augmenter la capacité de discernement et à acquérir une vision réaliste des contradictions sociales ainsi que la capacité de dénoncer les conditions oppressives.

### *Une taxinomie de la fonctionnalité en alphabétisation*

Dans une perspective intégrative, Fordham (1985) affirme qu'il n'existe pas une seule façon de définir l'alphabétisation fonctionnelle et qu'il est possible, voire utile au contraire, de l'envisager sous divers angles à condition de bien identifier l'objectif ultime de la fonctionnalité visée. C'est pourquoi, il propose de considérer l'alphabétisation fonctionnelle en fonction d'une taxinomie qui distingue cinq dimensions théoriques du concept de fonctionnalité, renvoyant chacune à des finalités différentes de l'alphabétisation :

- 1) *fonctionnelle* dans le sens d'acquisition des savoirs fondamentaux de la lecture et de l'écriture pour que l'écrit devienne dorénavant un instrument de communication;

- 2) *fonctionnelle* dans le sens d'utilisation de ces savoirs fondamentaux afin de continuer un processus d'apprentissage et son développement intellectuel à travers des institutions formelles ou de sa propre initiative;
- 3) *fonctionnelle* dans le sens d'application, directe ou indirecte, des habiletés issues de son alphabétisme en vue d'améliorer ses capacités de production et son potentiel de gain;
- 4) *fonctionnelle* dans le sens de développement d'une conscience critique par rapport à la situation dans laquelle on se trouve et aux possibilités de la changer;
- 5) *fonctionnelle* dans le sens de transposition de la connaissance et de la conscience critique dans l'action individuelle ou collective destinée à changer la situation.

En définitive, on reconnaît aujourd'hui que l'alphabétisation ne peut être abordée comme une habileté générale ou une matière scolaire bien circonscrite; elle renvoie plutôt à un processus complexe impliquant un ensemble d'interventions par rapport à plusieurs habiletés en interaction (Mikulecky, 1990). Elle recèle tout à la fois une dimension technique ou méthodologique (aspects cognitifs) et une dimension idéologique (paradigmes sous-jacents), qui revêtent respectivement une certaine priorité à l'intérieur d'une définition contextualisée (Bhola et Bhola, 1984). De plus, l'alphabétisation peut être envisagée par rapport à l'individu ou par rapport à la société. Dans le premier cas, elle réfère au développement de la personne ou à l'acquisition d'une forme de pouvoir par cette dernière, alors que sous l'angle social, l'alphabétisation se rapporte tout particulièrement à la question de l'adaptation de l'individu ou de son évolution dans la société contemporaine. L'orientation choisie influera sur la nature même des actions conséquentes (Thomas, 1990).

### **3.2 L'alphabétisation fonctionnelle : un processus éducatif**

Tel que mentionné antérieurement, selon Hamadache et Martin (1988), si l'on veut tenir compte de l'aspect fonctionnel de l'alphabétisation, il faut se fixer comme objectif prioritaire l'utilisation réelle des habiletés de lecture, d'écriture et de calcul dans la vie quotidienne. C'est là une condition essentielle à la réussite du processus éducatif. Au regard de cet objectif inhérent à l'alphabétisation fonctionnelle, ces auteurs, à l'instar de Clément (1985), insistent sur l'importance de considérer l'alphabétisation par rapport à un processus éducatif comprenant une phase de

préalphabétisation, une phase d'alphabétisation proprement dite et une phase de postalphabétisation formant un continuum d'alphabétisation. Cette conception s'appuie sur le principe que l'alphabétisation n'est pas monolithique et qu'elle doit être considérée sous l'angle de la continuité en tant que composante d'un processus d'éducation permanente qui débute avant l'alphabétisation proprement dite et qui se poursuit après l'apprentissage des mécanismes de base. Nous décrivons, ci-après, les trois composantes de ce processus éducatif. Par la suite, afin de situer ce processus dans une perspective québécoise, nous allons nous attarder à la représentation qu'en fournissent Hauteœur et Dugas (1987).

### 3.2.1 Le continuum d'alphabétisation selon Hamadache et Martin

L'objectif de la préalphabétisation est, selon Hamadache et Martin (1988), de satisfaire certains besoins éducatifs de la société sans nécessairement s'appuyer sur la communication écrite, mais en créant un climat favorable à l'alphabétisation. En ce sens, la préalphabétisation comprend l'ensemble des actions menées avant l'apprentissage proprement dit de la lecture, de l'écriture et du calcul, afin de "sensibiliser et de motiver le public visé pour qu'il adhère volontiers aux activités d'alphabétisation soit comme apprenant, soit comme animateur, d'une part, de préparer le futur alphabétisant au plan des aptitudes psychologiques et motrices à recevoir le cours d'alphabétisation, d'autre part" (Hamadache et Martin, 1988 : 29).

La deuxième phase, l'alphabétisation proprement dite, concerne l'enseignement des mécanismes de la lecture et de l'écriture en fonction des visées d'une utilisation réelle. À cet égard, les auteurs insistent sur l'importance de bien distinguer, comme le fait l'UNESCO, l'alphabétisation fonctionnelle qu'ils préconisent de l'alphabétisation traditionnelle, telles que décrites plus haut.

Enfin, Hamadache et Martin (1988) dénotent le sens de l'évolution de la conception de la postalphabétisation. Selon ces derniers, la postalphabétisation a d'abord été interprétée de façon plutôt restrictive et conçue comme un complément ou une étape de consolidation de l'alphabétisation et en tant que prévention contre le retour à l'analphabétisme. Mais à partir du moment où l'alphabétisation est elle-même considérée en tant que composante d'un processus d'éducation permanente, qui débute

avant que l'alphabétisation soit effective et qui continue lorsque les mécanismes de base ont été acquis, l'idée de postalphabétisation doit être envisagée dans une perspective beaucoup plus large.

*Dans cet optique, la postalphabétisation se définit comme une des bases pour la concrétisation de l'éducation continue et comme l'ensemble des mesures et actions prises pour permettre au néo-alphabète d'exercer ses compétences et d'accroître les connaissances acquises dans la phase précédente, de les dépasser et de s'engager, par de nouvelles acquisitions, dans un processus continu de perfectionnement et de plus grande maîtrise de son environnement.*

*Cette conception élargie de la postalphabétisation renforce la possibilité pour le néo-alphabète d'entamer un processus permanent d'auto-éducation et d'accéder non seulement à des informations et à des réflexions, mais aussi à des décisions et à des responsabilités effectives concernant son propre sort de même que le devenir de la communauté (Hamadache et Martin, 1988 : 52).*

Cette conception de la postalphabétisation a d'ailleurs été reprise par De Clerck (1993) qui distingue deux orientations majeures dans son actualisation : 1) la conservation et le perfectionnement par la pratique quotidienne des compétences acquises par le néo-alphabète pour être informé, pour s'informer et pour informer par la lecture, l'écriture et le calcul écrit; 2) la poursuite des apprentissages dans un système formel ou non formel d'éducation, dans une perspective de formation continue visant l'acquisition d'un niveau d'instruction supérieur.

### 3.2.2 Le continuum d'alphabétisation selon Hauteœur et Dugas

Au Québec, Hauteœur et Dugas (1987) présentent une vision du continuum d'alphabétisation qui diffère sensiblement de celle que nous venons d'évoquer. Selon ces auteurs, la phase de préalphabétisation renvoie aux actions des intervenants par rapport à la sensibilisation des milieux ainsi qu'au dépistage et au recrutement. Elle n'est donc pas associée directement au processus de formation car elle se situe antérieurement sur le continuum.

En ce qui concerne la phase d'alphabétisation proprement dite, Hauteœur et Dugas (1987) ne la définissent pas en tant que telle. Ils indiquent simplement qu'elle se caractérise par le regroupement formel, dans le temps, des intervenants avec les

personnes analphabètes à l'intérieur d'un contexte propice aux situations d'apprentissage.

Quant à la phase de postalphabétisation, on peut constater que la conception québécoise de la postalphabétisation, du moins celle empruntée à Desjardins et Dumas (1983) que présentent Hauteœur et Dugas (1987), se rapproche davantage de la vision restrictive de la postalphabétisation, qui a marqué les premiers moments de l'évolution de sa conception (Hamadache et Martin, 1988), que d'une conception élargie plus récente.

*La post-alpha doit être un ensemble d'actions prises en dehors de la « structure » régulière d'alphabétisation afin d'amener l'adulte à parfaire ses connaissances du français de base, à les intégrer facilement dans son vécu quotidien et à développer les habitudes de la vie conséquentes à son état de « nouveau connaissant » en français de base. Ou encore, [...] La post-alphabétisation peut être définie comme l'ensemble des matériels et organisations permettant à l'adulte nouvellement alphabétisé, d'entretenir, utiliser et développer les connaissances et capacités acquises ou éveillées par l'alphabétisation (Desjardins et Dumas, 1983 : 2).*

Dans les faits, Hauteœur et Dugas (1987) font remarquer qu'il semble exister un écart important entre cette conception de la postalphabétisation et son application réelle dans les activités éducatives, puisque celles-ci, même situées en dehors du contexte de l'alphabétisation, restent en relation avec l'encadrement habituel de type scolaire.

### **3.3 La fonctionnalité et le continuum de l'alphabétisme**

Selon Thomas (1983), l'expression « alphabétisation fonctionnelle » désigne, dans le contexte mondial, les projets de développement communautaire et les projets d'éducation non formelle en opposition à l'alphabétisation traditionnelle. Dans les sociétés industrialisées, cependant, cette expression permet surtout de spécifier un niveau d'alphabétisme à l'intérieur d'un continuum allant de l'alphabétisation de base à l'alphabétisation technique.

La distinction faite par l'UNESCO en 1978, entre « alphabétisme fonctionnel » et « alphabétisme tout court », a permis de tenir compte, selon Cairns (1988), du fait que le niveau des exigences en matière d'alphabétisation s'avérait différent dans les pays

industrialisés par rapport à ceux en voie de développement. En effet, avec ces définitions, l'organisme international situe la fonctionnalité à un stade postérieur (plus élevé) à l'alphabétisation de base.

Dans les faits, si la référence à un « continuum de l'alphabétisme » s'avère de plus en plus répandue pour situer les personnes quant à leurs capacités alphabètes, les opinions des auteurs diffèrent légèrement quant à la façon de décrire ce continuum et d'en désigner les différents stades entre ses deux extrêmes, à savoir l'analphabétisme complet et l'alphabétisme le plus avancé. En effet, quelle que soit la façon de décrire un tel continuum, dès que l'on veut évaluer le phénomène ou que l'on désire savoir qui est alphabète et qui ne l'est pas dans une société, on se retrouve confronté à la question posée par Olson (1987) : qu'est-ce que le fait d'être alphabète implique en capacités ou en compétences? De toute évidence, il n'existe pas une seule réponse à cette question éminemment complexe.

*Le degré d'alphabétisation peut s'échelonner sur une vaste gamme d'aptitudes allant d'un simple décodage à des évaluations critiques des écrits en passant par une interprétation littérale des mots lus. Par conséquent, la capacité de lire et d'écrire ne doit pas être considérée comme une simple aptitude mais plutôt comme un ensemble complexe d'aptitudes permettant d'évaluer l'information (Groupe Innova, 1987 : 3).*

Ce qui paraît clair toutefois, c'est que toute démarche visant à mesurer un niveau d'alphabétisme suppose certains préalables. Il faudra, entre autres, préciser à quel moment on se situe sur le continuum, identifier une « base » de référence à l'alphabétisme, connaître le genre d'alphabète concerné et le type d'alphabétisme visé. De plus, s'il importe, selon Vélis (1990), de spécifier le contenu d'un niveau minimal d'alphabétisation, seuil en deçà duquel une personne ne peut pas être considérée comme alphabète, il paraît tout aussi important, sinon plus, de savoir qui décide de ce niveau de référence et selon quelle conception de l'alphabétisation cette norme est établie.

De façon générale, la plupart des auteurs n'ont pas tendance à établir un tel seuil de façon absolue, mais ils le représentent plutôt comme un point de référence « flottant » situé quelque part sur la portion initiale du continuum de l'alphabétisme. Ce lieu de référence dépend de l'importance qualitative et quantitative des capacités alphabètes de la personne. Il dépend aussi de la nature fonctionnelle ou non de ces compétences



alphabètes. On notera toutefois que, dans tous les cas, l'alphabétisme de base est antérieur à l'alphabétisme fonctionnel sur le continuum tel que l'illustre la figure 5.1.

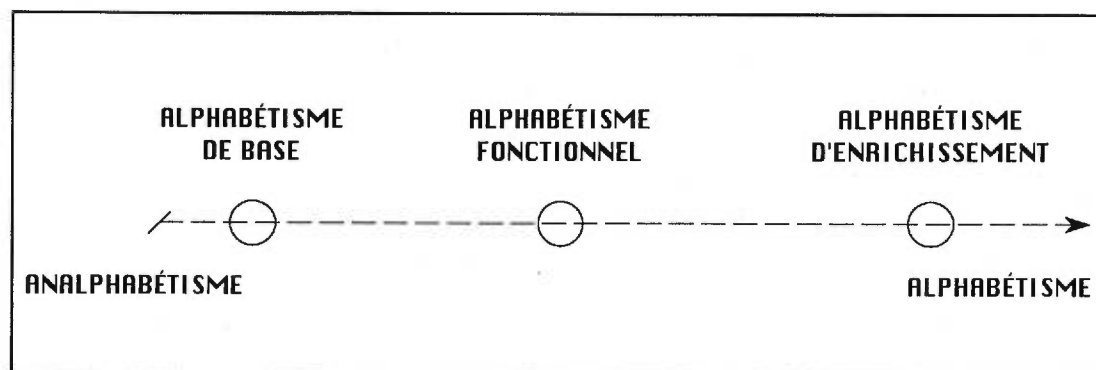


Figure 5.1 : Hypothèse de continuum de l'alphabétisme.

Selon plusieurs auteurs, il ne faut pas associer directement l'alphabétisme de base à l'acquisition proprement dite des bases instrumentales de la lecture, de l'écriture et du calcul, mais considérer plutôt qu'il représente une forme d'accession au monde de l'alphabétisme (Wells, 1987), une sorte d'assise au développement « autonome » du savoir-lire et du savoir-écrire (Venezky, 1990), ou qu'il correspond à quelques connaissances « vitales » en matière de lecture et d'écriture (Thomas, 1983).

En définitive, répondre à la question de Olson (1987) exige beaucoup de circonspection, et les auteurs s'entendent sur l'importance de tenir compte de toutes les données conceptuelles. Le concept de compétence alphabète n'aura donc pas la même signification ni les mêmes conséquences si on le fait en référence à une utilisation fonctionnelle de l'écrit dans le quotidien, par rapport à une performance scolaire, en relation avec l'acquisition d'un haut niveau de maîtrise technique de la langue écrite ou, à l'opposé, au regard d'une toute première entrée dans le monde de l'alphabétisme.

Afin de fournir une vue d'ensemble de la complexité du continuum de l'alphabétisme, il paraît opportun de considérer différents modèles propres au contexte nord-américain, à savoir ceux proposés par Powell (1977), Thomas (1983), Wells (1987), Venezky (1990), Statistique Canada (1991) et Pierre (1994). Nous les présentons ci-après de façon chronologique. On notera que, pour certains de ces modèles, on utilise le terme alphabétisation même si l'on y traite en fait d'alphabétisme.

### 3.3.1 Le modèle de Powell (1977)

Avant que l'UNESCO ait formellement distingué l'alphabétisation fonctionnelle et l'alphabétisation « tout court », Powell proposait un continuum de l'alphabétisme à trois niveaux : préalphabétisme, alphabétisme de base et alphabétisme de carrière.

Le stade du préalphabétisme équivaut (selon Powell (1977) au contenu des connaissances du programme d'une quatrième année de scolarité (environ neuf ans chez les enfants). À ce niveau, certains apprentissages de base sont réalisés, mais ne sont pas encore stabilisés et peuvent disparaître s'ils ne sont pas actualisés régulièrement. Le deuxième stade, l'alphabétisme de base, correspond aux connaissances d'une septième ou d'une huitième année de scolarisation; les apprentissages sont alors permanents et réutilisables, mais d'un niveau insuffisant pour répondre aux exigences d'une vie d'adulte en situation de travail. Ces exigences nécessitent l'accès au troisième niveau, l'alphabétisation de carrière dont le contenu, multidimensionnel et non généralisable, varie en fonction des choix professionnels de chaque personne.

### 3.3.2 Le modèle de Thomas (1983)

Thomas (1983) présente un modèle en quatre phases dont la première se rapporte à l'« alphabétisation de base » qui renvoie à la capacité de lire et d'écrire son nom et son adresse, de reconnaître et de comprendre certains mots ayant une importance sur le plan social, de même qu'à la capacité d'écrire quelques phrases simples pour communiquer avec autrui. L'auteure spécifie que les personnes qui ne possèdent pas ces capacités sont considérées analphabètes. La deuxième phase concerne l'« alphabétisation fonctionnelle » qui, en contexte nord-américain, constitue un « seuil critique » marquant la possibilité de s'acquitter des tâches de la vie quotidienne avec confiance et sérieux. La troisième phase est associée à l'« alphabétisation humaniste », c'est-à-dire l'aptitude à lire avec intelligence et discernement des œuvres littéraires de tout genre. La quatrième et dernière phase recouvre un ensemble d'« alphabétisations techniques » définies par l'aptitude à utiliser différents codes disciplinaires reliés, par exemple, à la cartographie, l'informatique, etc.

### 3.3.3 Le modèle de Wells (1987)

Le modèle de Wells (1987) identifie quatre niveaux opérationnels de maîtrise de la langue écrite, qui peuvent être associés respectivement à quatre conceptions différentes de l'alphabétisme : 1) le niveau fondamental, qui constitue en quelque sorte l'accession à l'alphabétisme : la personne peut décoder ou coder un message écrit; 2) le niveau fonctionnel, auquel la personne peut utiliser la langue écrite dans sa communauté pour ses communications interpersonnelles quotidiennes; 3) le niveau informationnel, où la personne maîtrise suffisamment la langue écrite pour avoir accès aux connaissances scolaires; 4) le niveau de maîtrise métacognitive, le plus élevé, qui permet à la personne d'agir sur les connaissances existantes et de les modifier.

### 3.3.4 Le modèle de Venezky (1990)

Venezky (1990) ne désigne pas l'alphabétisation fonctionnelle par rapport à un niveau d'alphabétisme à l'intérieur d'un continuum, mais plutôt comme un prolongement de l'alphabétisme de base. Selon cette optique, l'alphabétisme renvoie à un grand ensemble de capacités à l'intérieur duquel l'auteur distingue, uniquement pour des raisons pratiques, deux zones spécifiques d'habiletés : l'une située aux niveaux inférieurs de cet ensemble et définissant l'alphabétisme de « base », l'autre située aux niveaux supérieurs, définissant l'alphabétisme « requis » ou « nécessaire » (*required literacy*). C'est aux niveaux inférieurs que Venezky (1990) situe les capacités servant d'assise au développement « autonome » du savoir-lire et du savoir-écrire : des compétences « stables » correspondant à des sortes d'universaux de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Pour Venezky (1990), cette zone inférieure représente donc un niveau minimum d'habileté à l'écrit indiquant le seuil de l'accession à l'alphabétisme, mais insuffisant aujourd'hui pour pouvoir satisfaire aux exigences courantes d'une société industrialisée. Les compétences « requises » pour satisfaire à ces exigences se situent aux niveaux supérieurs et, contrairement aux habiletés de base, reposent entièrement sur des critères qui varient selon les individus et les sociétés. Cette zone supérieure comprend des habiletés en lecture, en écriture, en calcul et pour le traitement de documents, mais demeure indéfinissable en qualité et en quantité étant donné la variabilité des critères de référence.

On peut noter que, selon Venezky (1990), le processus d'alphabétisation doit être axé prioritairement sur la lecture, à partir du principe que parmi les capacités alphabètes associées à la lecture, à l'écriture, au calcul et au traitement de documents, la capacité essentielle est celle de lire, les trois autres en étant dépendantes et, par conséquent, supplémentaires ou secondaires. Charnley et Jones (1979) ont également fait remarquer que les besoins exprimés par les apprenants concernaient, d'abord et avant tout, l'acquisition d'habiletés en lecture.

### 3.3.5 Le modèle de Statistique Canada (1991)

À l'intérieur de la recherche évaluative intitulée *Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement*, Statistique Canada (1991) rend compte d'une exploitation maximale de l'idée de continuum. En effet, contrairement à l'étude réalisée antérieurement par le Groupe Innova (1987) sur *L'analphabetisme au Canada*, les responsables de la recherche ont décidé de ne pas déterminer un seuil d'alphabétisme. Ceci afin de ne pas catégoriser, comme dans l'enquête du Groupe Innova, les individus en deux groupes distincts : les alphabètes et les analphabètes<sup>6</sup>. Selon la conception caractérisant la recherche de Statistique Canada, un individu se situe quelque part sur le continuum de l'alphabétisme et non pas d'un côté ou de l'autre d'un seuil d'alphabétisme ou d'analphabetisme.

Cette façon de faire a été retenue afin de tenir compte de la définition révisée de l'alphabétisation fonctionnelle formulée par l'UNESCO en 1978. Cette dernière, définie au regard des « aptitudes à traiter l'information dont on a besoin pour utiliser les documents que l'on trouve habituellement au travail, au foyer et dans la collectivité », est mesurée par rapport à quatre repères situés le long d'un continuum indiquant différents niveaux de fonctionnement.

Par exemple, en ce qui concerne la lecture, les individus qui se situent au premier niveau ont de la difficulté à utiliser du matériel écrit et sont les personnes les plus

---

<sup>6</sup> L'enquête du Groupe Innova a été directement inspirée d'une recherche américaine effectuée en 1985 par le *National Assessment of Educational Progress* sur le degré d'alphabétisation des jeunes Américains de 21 à 25 ans. Dans cette recherche, les enquêteurs américains ont spécifié un seuil d'alphabétisme fonctionnel qui se définit comme suit : "pouvoir utiliser les informations écrites et imprimés pour jouer son rôle dans la société, pour atteindre ses objectifs, pour enrichir ses connaissances et pour développer son potentiel" (Groupe Innova, 1987 : 6).

susceptibles de déclarer ne pas être capables de lire. Au deuxième niveau, les individus ne sont capables d'utiliser du matériel écrit que pour accomplir des tâches élémentaires comme celle de repérer un mot familier dans un texte simple. Ils déclarent habituellement avoir de la difficulté à comprendre le matériel de lecture usuel. Ceux du troisième niveau peuvent utiliser du matériel de lecture dans un certain nombre de situations, à condition que ce matériel soit clair et que les tâches à accomplir s'avèrent simples. Bien que ces personnes disent en général ne pas éprouver beaucoup de difficultés à lire, elles ont tendance à éviter les situations où elles doivent le faire. Finalement, les individus du quatrième niveau sont capables de satisfaire à la plupart des exigences de lecture courante. Les individus de ce dernier groupe font preuve de beaucoup de polyvalence quant à leurs capacités de lecture.

### 3.3.6 Le modèle de Pierre (1994)

Pierre (1994) distingue cinq niveaux délimitant le champ de la « littératie » en fonction de la progression d'un individu dans le système scolaire. Inspiré du terme anglais *literacy*, le néologisme littératie est utilisé afin de permettre, selon Pierre, d'élargir la problématique de l'alphabétisation. Intégrant les différents facteurs historiques, politiques, socioculturels, psychologiques, éducationnels, le terme « littératie » est défini par l'auteure comme « le rapport que l'on développe avec l'écrit ».

Le premier niveau de littératie correspond à ce qui est traditionnellement appelé l'alphabétisation, c'est-à-dire l'acquisition des concepts de l'écrit et la maîtrise des mécanismes de décodage, qui devraient être acquis à la fin de la deuxième année du primaire. Le deuxième niveau, appelé niveau de littératie fonctionnelle, équivaut à la capacité de comprendre des textes familiers relativement simples, c'est-à-dire la capacité de reconstruire et de reproduire la structure sémantique du texte en respectant la perspective adoptée par l'auteur. Ce niveau devrait être atteint à la cinquième année du primaire. Le troisième niveau, celui de la littératie académique, implique la capacité de construire des connaissances nouvelles, à partir d'un texte et des informations contextuelles, en s'appuyant sur ses connaissances antérieures, ce qui renvoie à un niveau de compétence correspondant à la deuxième année du secondaire. Le quatrième niveau, dit de littératie critique, réfère à la capacité de transférer les connaissances et les processus appris dans des situations nouvelles. Cette capacité exige la mise en œuvre des processus d'analyse, d'évaluation et de mise en relation des

connaissances. Ce niveau de littératie critique se situe par comparaison à la fin des études secondaires. Le cinquième et dernier niveau réfère à la littératie créatrice qui correspond à la capacité d'inventer des solutions nouvelles à des problèmes complexes en s'appuyant sur les connaissances acquises antérieurement. Une telle capacité ne saurait être intégrée avant la fin de la formation collégiale.

En dernière analyse, les différents modèles présentés conduisent à deux constats : 1) il existe des divergences certaines entre les auteurs en ce qui a trait à la représentation qu'ils se font des divers stades de l'alphabétisme et quant à la valeur qu'ils accordent à ces stades sur le continuum de l'alphabétisme; 2) globalement, il paraît exister de fait deux mondes de l'alphabétisme : celui de l'alphabétisme de base et fonctionnel, d'une part, et celui que nous définissons comme l'alphabétisme de développement ou d'enrichissement, d'autre part. Le premier de ces deux mondes semble surtout associé au concept d'éducation de base, déjà évoqué, alors que le second semble davantage apparenté, dans les écrits de recherche, à l'idée d'instruction de type formel ou scolaire à un stade postfonctionnel. Notons par ailleurs que la plupart des travaux réalisés par l'UNESCO et d'autres organismes internationaux ne font que peu de cas de l'alphabétisme de développement ou d'enrichissement. Ce dernier a surtout été étudié aux États-Unis.<sup>7</sup> L'émergence de cette préoccupation pour l'alphabétisme de développement ou d'enrichissement semble d'ailleurs avoir été un facteur important de l'élargissement conceptuel de la notion d'alphabétisme. L'association croissante de l'alphabétisme à l'acquisition de connaissances scolaires a entraîné la détermination d'un « seuil » de compétence de plus en plus élevé dans la maîtrise de l'écrit, comme nous le verrons ci-après.

### **3.4 Des conséquences de l'actualisation du concept de fonctionnalité : exigences accrues et rehaussement du seuil d'alphabétisme**

Les préoccupations relatives à la fonctionnalité ont conduit à la détermination d'objectifs d'alphabétisation de plus en plus exigeants. Au sein des sociétés industrialisées,

---

<sup>7</sup> Sur ce plan, Powell (1990) fait remarquer que le terme *literacy* (alphabétisme) est devenu un concept fourre-tout dont les nombreuses variantes paraissent entretenir peu de rapports avec la problématique générale de l'alphabétisation telle que définie par l'Unesco. En effet, on pourra facilement trouver de la documentation sur l'alphabétisme visuel, scientifique, culturel, informatique, politique, historique, géographique, etc., que Thomas (1983) désigne comme des alphabétismes « techniques ».

l'atteinte de ces objectifs est souvent mesurée en relation avec des niveaux de scolarisation considérés nécessaires à un « bon fonctionnement » en société. Ces objectifs sont également déterminés en fonction des exigences technologiques et sociales des milieux concernés.

#### 3.4.1 La scolarité comme facteur de détermination d'un seuil d'alphabétisme

Selon Thomas (1983), la norme qualifiant à l'alphabétisme est passée, en Amérique du Nord, de la capacité de signer son nom à la réussite du cours secondaire. En effet, selon l'auteure, le niveau d'exigences a été progressivement haussé au fil des ans. Aux États-Unis, pour être considérée alphabète au début des années trente, une personne devait avoir atteint le niveau de la quatrième année du primaire. Avec l'introduction du concept de fonctionnalité, le niveau requis des études a été graduellement élevé à huit ou neuf ans de scolarité dans les années cinquante et soixante, puis fixé à douze années de scolarité vers 1980.

Tout en émettant des réserves à cet égard, l'UNESCO a elle-même proposé de corrélérer niveau de scolarité et niveau d'alphabétisme, afin de mesurer le taux d'analphabétisme d'une population. Ainsi, une personne ayant moins de cinq ans de scolarité est considérée comme analphabète « tout court » et celle ayant moins de neuf ans de scolarité, analphabète « fonctionnelle » (Groupe Innova, 1987; Cairns, 1988; Bureau, 1990).

La pertinence de mettre en relation alphabétisme et niveau de scolarité a été cependant largement contestée. De nombreux auteurs affirment en effet que cela constitue une vision simplificatrice qui ne rend pas compte de la grande complexité du phénomène (Thomas, 1990; Bhola et Bhola, 1984; Venezky, 1990; Rassekh, 1990; Graff, 1987; Hunter, 1987; Wagner, 1987). Dans ce sens, Rassekh (1990) reprend un argument commun à plusieurs en s'appuyant sur l'idée que le concept d'alphabétisme est irréductible à aucun niveau fixe de savoir, tel un niveau quelconque de l'enseignement scolaire, en raison de son caractère complexe, multidimensionnel et dynamique. L'auteur soutient que la définition résultant de cette relation, tout en étant simple et facile à évaluer, n'est pas réaliste à plusieurs égards, notamment parce que l'alphabétisme fonctionnel comprend davantage que la technique permettant de lire et d'écrire, parce que les aspects qualitatifs y sont plus importants que les aspects

quantitatifs et, pour finir, parce que l'apprentissage chez l'adulte n'est pas identique à celui que vit l'enfant ni dans son processus ni dans son contenu.

Par ailleurs, selon les enquêtes sur l'analphabétisme au Canada (Groupe Innova, 1987; Statistique Canada, 1991), il est incontestable qu'il existe un rapport étroit et positif entre la scolarisation et l'alphabetisme, à savoir que plus les personnes sont scolarisées et instruites, moins on trouvera d'analphabétisme dans leur rang. Participant à ce courant de pensée, Chall (1990) postule aussi qu'il est nécessaire d'établir une relation directe entre les politiques de scolarisation et celles d'alphabetisation, afin que les citoyens puissent répondre adéquatement aux exigences sociales toujours croissantes. Elle affirme que dans un pays comme les États-Unis, le niveau d'alphabetisme, du moins en ce qui a trait à la capacité de lecture, correspond au moins à la douzième année d'études, entre autres parce que les documents qu'il faut lire dans cette société renvoient à ce niveau de connaissances. En ce sens, Kintgen (1988) soutient que la compétence alphabète en lecture doit désormais dépasser la compréhension littérale de textes. Elle paraît de plus en plus associée, dans nos sociétés alphabètes, à la capacité de raisonner, d'analyser et d'inférer à partir du matériel lu.

### 3.4.2 Le rôle des exigences sociales sur l'accroissement du seuil minimal d'alphabetisme

Pierre (1994) constate que la définition du concept de littératie (entendons alphabetisme) a évolué avec le temps et que le contexte social s'avère un facteur prépondérant dans la détermination des normes et des niveaux d'alphabetisme attendus à chaque époque. Selon Pierre (1994), les exigences normées de qualification à l'alphabetisme ont plus évolué depuis cinquante ans qu'elles ne l'ont jamais fait dans le passé. L'auteure affirme qu'il est devenu pratiquement impossible d'intégrer le marché du travail sans un niveau élevé de littératie.

*Manifester un haut niveau de littératie aujourd'hui suppose d'être capable de traiter des textes oraux ou écrits relativement complexes, c'est-à-dire de comprendre, d'interpréter, d'analyser des textes; de construire une argumentation ou de reconstruire des textes nouveaux à partir des textes traités; d'acquérir des connaissances nouvelles et souvent sophistiquées à partir de textes produits sur différents types de médiums et, de plus en plus, dans une langue seconde (Pierre, 1994 : 298).*



De son côté, Miller (1990) note que la société a subi des transformations majeures au cours des quinze dernières années. Le développement des communications et l'implantation des nouvelles technologies ont entraîné l'élimination de plusieurs catégories d'emploi, résultant à une augmentation du chômage et à l'émergence de nouveaux besoins de formation. En vue de répondre à ces nouveaux besoins, la société a augmenté ses exigences en matière de formation de base et a redéfini à la hausse les normes de l'alphabétisme.

Plus globalement, Cairns, en introduction de l'ouvrage de Thomas (1983), associe le phénomène de la montée constante des exigences en alphabétisation à l'évolution sociale et technologique depuis l'avènement de l'ère industrielle, évolution sous-tendant des objectifs de plus en plus élevés et de plus en plus larges quant aux attentes relatives à la « fonctionnalité » des individus au sein de la société. L'auteur constate en effet que les changements technologiques s'avèrent extrêmement rapides, ce qui a pour effet de causer des difficultés d'adaptation même aux personnes les plus compétentes. Par analogie, l'auteur affirme que la simple aptitude à lire et à écrire qui, encore récemment, permettait de fonctionner adéquatement en société, est influencée et en partie supplantée par les nouvelles connaissances que nécessite l'évolution technologique. Selon lui, dans les années à venir, il sera sans doute essentiel de savoir interpréter les différents systèmes de communication et de pouvoir les utiliser d'une manière efficace et productive. Il paraît donc normal que les exigences en matière d'alphabétisme s'accroissent de façon concomitante de l'évolution des systèmes de communication. Pour Cairns, ce constat montre avec évidence que l'alphabétisme n'est pas un concept statique et que, de plus en plus, il implique non seulement la maîtrise de l'écrit, mais aussi la capacité d'utiliser les moyens de communication électroniques. Ceci amène ce dernier à souligner que « la technologie donne un sens nouveau à l'alphabétisme » (Cairns, dans Thomas, 1983 : 3).

### 3.4.3 L'influence de la « demande du marché » dans la détermination des exigences alphabètes

Hautecœur (1996) observe qu'à l'approche de l'an 2000, non seulement les exigences s'accroissent considérablement, mais l'alphabétisation devient un enjeu avant tout économique en rapport avec « l'orthodoxie du néo-libéralisme mondialisé ».

*La décennie 1990-2000 sera consacrée à l'alphabétisation et à la formation continue de la main-d'œuvre pour assurer au Canada une position de premier plan dans la concurrence internationale (Hauteœur, 1996 : 72).*

Selon l'auteur, ce discours économique dominant s'accompagne de la croyance selon laquelle les difficultés économiques du Canada sont attribuables au manque de qualification de la main-d'œuvre.

*Les mutations de l'âge postindustriel (changements techniques, nouvelles organisations industrielles, concurrence internationale) ont radicalement changé l'exigence de compétence de la main-d'œuvre. Les compétences de base associées à l'alphabétisation se sont complexifiées : elles comprennent les aptitudes de communication, mais aussi celles de traitement de l'information et d'utilisation de l'ordinateur, de résolution de problèmes, la capacité d'apprendre et de s'adapter rapidement, etc. (Hauteœur, 1996 : 72).*

Selon Hauteœur (1996), dans un tel contexte, le discours traditionnel, qui définit l'alphabétisation par rapport à la capacité de savoir lire, écrire et compter afin d'exercer toutes les activités nécessaires à un bon fonctionnement de la personne à l'intérieur de sa communauté propre, apparaît comme désuet.

Désormais, les capacités d'utiliser la langue écrite ne sont plus définies en fonction des besoins de la personne pour sa vie quotidienne, mais plutôt au regard des exigences du « marché du travail ». Ces exigences consistent en un ensemble élargi de compétences de communication, qui sont elles-mêmes incluses dans un ensemble encore plus vaste de compétences d'ordre cognitif, technique, psychologique et interactionnel. À cet égard, Hauteœur illustre son propos en empruntant à Carnerale *et al.* (1988; cité par Hauteœur, 1996) un échantillon des compétences de base (*basic skills*) souvent mentionnées aux États-Unis.

*[...] savoir apprendre — lire, écrire et calculer — écouter et communiquer oralement — penser de façon créative et résoudre des problèmes — confiance en soi, motivation, déterminer des objectifs, établir un plan de carrière — relations interpersonnelles, négociation, travail d'équipe — efficacité organisationnelle, leadership (Hauteœur, 1996 : 74).*

#### 3.4.4 La résistance à la surenchère des exigences

L'accroissement des exigences en matière de compétences alphabètes a entraîné la recherche de solutions de rechange chez certains auteurs dans le domaine. Nous

présentons ci-après deux points de vue résumant la teneur générale de l'expression de la résistance à la surenchère des exigences. Le premier, de Hauteœur (1996), dénote certaines pratiques s'opposant à la tendance à assujettir l'alphabétisation au paradigme économique. Le second, de Powell (1990), propose une solution pour arrêter l'accroissement incessant des exigences par rapport aux compétences alphabètes : rechercher une compréhension « stabilisée » du concept d'alphabétisme.

#### 3.4.4.1 Des façons différentes de concevoir l'alphabétisation

Hauteœur (1996) observe l'émergence et la mise en œuvre de certaines « pratiques dissidentes » en alphabétisation, à savoir qu'elles sont opposées au mouvement dominant en faveur d'une alphabétisation aux visées économiques. Associant l'alphabétisation à l'éducation de base, et l'éducation de base au développement communautaire, Hauteœur (1996) présente quatre formes de pratiques dissidentes en alphabétisation.

- 1) L'adaptation des milieux et des organisations au problème de l'analphabétisme et à la population ayant de la difficulté à lire et à écrire, par l'utilisation d'un « langage clair » (*plain language*) dans la communication avec l'ensemble de la population, afin de tenir compte des personnes analphabètes.
- 2) L'adaptation des stratégies d'intervention par rapport à l'analphabétisme en fonction des méthodes utilisées concernant d'autres formes de ségrégation telles le racisme, l'âgisme et le sexisme, partant du principe que l'analphabétisme est lui aussi une forme de ségrégation au sens d'un « processus systémique de déqualification et de *relégation* sociolinguistique ».
- 3) La mise à profit du mouvement de prise en charge, par des individus et des organisations, du développement économique communautaire et du développement local intégré (social, culturel, éducatif) favorisant l'appropriation de l'alphabétisation comme un outil complémentaire (pragmatique de la communication).
- 4) L'actualisation de différentes pratiques d'alphabétisation découlant de la recherche et de la reconstruction d'une identité culturelle comme chez certains peuples d'Amérique latine et d'Europe, et chez certaines nations autochtones du Canada.

#### 3.4.4.2 La stabilisation du concept d'alphabétisme

Aux États-Unis, Powell (1990) constate aussi qu'avec le temps, les attentes de la société relativement au niveau d'alphabétisme de la population n'ont cessé de croître, ayant indubitablement pour résultat une augmentation constante de l'écart entre la compétence effective des individus et le niveau de performance exigé et, par conséquent, une amplification du problème de l'analphabétisme. L'auteur soutient effectivement que, sur de telles bases, le problème de l'analphabétisme continuera irrémédiablement de se développer et deviendra à toutes fins utiles insoluble, comme l'indiquent, entre autres, les données fournies par Kozol (1985), Levine (1986) et Vélis (1990), précisant que, chaque année aux États-Unis, plus de deux millions de personnes viennent s'ajouter à la population des analphabètes, déjà estimée à environ cinquante millions d'individus.

Powell (1990) avance que la réussite des actions d'alphabétisation est intimement liée à une remise en question de la surenchère des exigences en matière d'alphabétisme et à une compréhension « stabilisée » du concept d'alphabétisme. C'est dans un principe dit de « conservation ou de permanentisation des apprentissages » que l'auteur trouve le facteur de stabilisation recherché. Il fixe donc le niveau de compétence alphabète minimale par rapport à ce principe.

L'idée de permanence de l'alphabétisme renvoie à ce qu'une personne doit connaître pour devenir « alphabétisée pour toujours » (en gros, posséder les connaissances alphabètes équivalant au contenu des connaissances du programme de la quatrième ou de la cinquième année du primaire). Selon Powell (1990), ce concept évoque la notion de durabilité, le moment où le niveau de performance assure le maintien des acquis. Selon cette conception, une personne est alphabétisée ou elle ne l'est pas. Par analogie, l'alphabétisme pourrait être comparé à des habiletés comme la natation ou l'utilisation d'un vélo, qui répondent au même principe. En effet, quelqu'un ne peut savoir à moitié nager ou à moitié aller à bicyclette. Il sait ou il ne sait pas. Toutefois, ce qui est très important selon l'auteur, c'est que de tels savoir-faire n'impliquent pas nécessairement un niveau de performance élevé ni même que ce niveau de performance corresponde à une norme particulière.

Par conséquent, Powell (1990) considère que cette façon de voir pourrait permettre de mettre fin à la surenchère des exigences qui « créent » de l'analphabétisme. De

surcroît, elle fournit une base de travail concrète aux concepteurs de programme dans la détermination du niveau de compétence requis et des objectifs de formation. Ce qui semble primordial à l'auteur, c'est qu'elle permet de départager les responsabilités concernant l'alphabétisation. En effet, d'une part, la société a la responsabilité de conduire tous les citoyens à l'acquisition de la compétence de base, c'est-à-dire l'alphabétisme permanentisé et, d'autre part, une fois la base acquise, il appartient au citoyen de remplir ses obligations envers la société en développant cet acquis, afin de s'adapter aux exigences des rôles sociaux spécifiques qu'il est appelé à jouer (alphabétisation de carrière).

### **3.5 La notion de fonctionnalité : une synthèse**

L'émergence du concept de fonctionnalité dans l'évolution de la compréhension de l'alphabétisation paraît avoir grandement contribué à élargir le sens de cette dernière. Dans un premier temps, en introduisant officiellement une distinction entre l'« alphabétisation tout court » et l'« alphabétisation fonctionnelle », l'UNESCO a fait ressortir deux nouvelles dimensions. D'abord, l'alphabétisation doit être considérée selon une perspective de développement à la fois personnel et collectif. De plus, les programmes d'alphabétisation doivent être flexibles pour tenir compte des caractéristiques sociales (environnementales) et des caractéristiques des individus concernés.

Compte tenu de la multiplicité des interprétations qui ont suivi la distinction mentionnée ci-dessus, l'UNESCO a voulu préciser de façon unitaire le sens du concept d'alphabétisation fonctionnelle. Ainsi, les précisions apportées par l'UNESCO en 1970 concernent les quatre aspects suivants : 1) une alphabétisation fonctionnelle vise l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais aussi du calcul;<sup>8</sup> 2) les apprentissages alphabètes ne sont pas une fin en soi, ils doivent servir et être réutilisés continuellement dans la vie de tous les jours; 3) les apprentissages alphabètes doivent permettre à la personne de se développer, de répondre à des besoins personnels et de remplir adéquatement différents rôles sociaux, mais ils doivent également répondre à des besoins collectifs (économiques et sociaux) en rapport avec le développement d'une communauté; 4) une alphabétisation fonctionnelle est indissociable des objectifs

---

<sup>8</sup> De fait, le calcul a été ajouté à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour correspondre davantage à l'aspect fonctionnel de l'alphabétisation.

d'éducation permanente et doit viser, par conséquent, l'éducation globale de la personne qui implique d'autres types d'apprentissage que ceux touchant à la lecture, à l'écriture et au calcul.

Le fait de concevoir l'alphabétisation selon une perspective fonctionnelle a conduit à la mise au jour d'un processus éducatif en trois phases, décrit en détail par Hamadache et Martin (1988), au regard de la préalphabétisation, de l'alphabétisation proprement dite et de la postalphabétisation. À cet égard, plusieurs auteurs (Hamadache et Martin, 1988; Clément, 1985; De Clerc, 1993; notamment) considèrent que la phase de postalphabétisation du processus s'avère la plus importante. En particulier, parce qu'elle renvoie aux visées de l'alphabétisation réussie par la permanentisation des compétences alphabètes de même qu'à la poursuite du processus d'apprentissage dans une optique d'éducation permanente.

D'autre part, la définition de l'alphabétisation fonctionnelle semble avoir eu d'autres effets. Elle a notamment permis de mettre en lumière les caractéristiques de la problématique de l'analphabétisme dans les pays industrialisés qui sont des milieux alphabètes (c'est-à-dire des milieux où une grande majorité des personnes sont alphabètes). Afin de rendre compte adéquatement de ce phénomène, plusieurs auteurs ont proposé de regarder l'alphabétisation par rapport à un processus d'accession à la compétence alphabète, c'est-à-dire à l'alphabétisme. Ce dernier est généralement défini au regard d'un continuum. Pour certains, l'alphabétisme fonctionnel représente un niveau acceptable et recherché de compétences alphabètes eu égard aux attentes de la société, alors que pour d'autres, l'alphabétisme fonctionnel ne constitue qu'un niveau minimum de compétence qui s'avère insuffisant pour satisfaire aux exigences sans cesse croissantes des sociétés modernes.

Cet accroissement des exigences s'expliquerait par le passage de l'ère industrielle à l'ère des communications impliquant l'utilisation de technologies de plus en plus sophistiquées. Les sociétés ont en effet subi des transformations majeures, entraînant l'émergence de nouveaux besoins de formation. La « demande du marché » associée au paradigme économique dominant a débouché sur une augmentation des exigences de formation et sur une redéfinition à la hausse tant de l'alphabétisme de base que de l'alphabétisme fonctionnel.

Parallèlement à ce rehaussement des exigences lié à une pensée centrée sur le développement économique, Hauteœur (1996) observe l'émergence de pratiques d'alphabétisation qui se dissocient de cette vision néo-libérale. Ces pratiques dissidentes associent principalement l'alphabétisation à l'éducation de base de la population et au développement communautaire, à l'adoption de moyens de communication adaptés au niveau minimum d'alphabétisme de la population, et enfin, à la planification de stratégies visant à contrer la ségrégation dont sont victimes les personnes analphabètes.

Par ailleurs, afin de mettre un frein à la surenchère des exigences en matière d'alphabétisme, Powell (1990) propose de s'en remettre à une compréhension « stabilisée » du concept d'alphabétisme. C'est dans le principe dit de « conservation ou permanentisation des apprentissages » que se retrouvent le facteur de stabilisation recherché. Dans cette optique, le niveau d'alphabétisme minimal correspond à l'état d'« alphabétisé pour toujours ». Ce concept de permanentisation évoque la notion de durabilité, le moment où le niveau de compétence assure le maintien des acquis. Il réfère également au principe de « persistance de l'alphabétisme » indissociable, selon De Clerck (1993), de l'adoption par le néo-analphabète de comportements dits alphabètes.

#### **4. DES OBJECTIFS ET DES CRITÈRES DE RÉUSSITE EN ALPHABÉTISATION**

L'idée même de réussite paraît naturellement et implicitement rattachée à toute entreprise éducative. Par contre, en ce qui a trait à l'alphabétisation, il est frappant de constater le nombre considérable des études qui portent sur l'échec des programmes, les obstacles et les facteurs d'abandons, entre autres, comme si la compréhension de la réussite ne pouvait venir que de l'étude du phénomène des échecs.

Les populations touchées par l'analphabétisme, et particulièrement celle des adultes ayant des incapacités intellectuelles visée par cette recherche, sont parmi les plus désavantagées de la société. Elles sont donc beaucoup plus associées à l'échec qu'à la réussite. Il appert d'autant plus important de nous attarder explicitement dans cette étude sur le sens à donner à la réussite en alphabétisation, que l'on parle de personnes, de programmes, de critères d'évaluation ou de finalités de l'entreprise d'éducation.

Ainsi, dans le texte qui suit, le concept de réussite est d'abord défini en tant que tel. Par la suite, nous traitons de la réussite en alphabétisation en fonction des critères qui servent à l'apprécier soit sous l'angle de la personne en apprentissage, soit sous celui des objectifs des programmes.

#### 4.1 Le concept de réussite

D'entrée de jeu, soulignons que la « réussite » est un concept notablement peu défini dans les écrits de recherche, même ceux qui sont clairement axés sur cette thématique. Ce sont principalement les ouvrages de référence en éducation et en psychologie qui fournissent des définitions du concept (Legendre, 1993; Foulquié, 1991; Good, 1973; Sillamy, 1980, 1983, 1989). En général, les définitions issues du domaine de l'éducation associent davantage la réussite à des attentes institutionnelles ou à des objectifs du système éducatif, plutôt qu'à ceux relevant de la personne elle-même comme on a tendance à le faire en psychologie où la réussite acquiert une connotation essentiellement subjective au regard du sentiment de satisfaction éprouvé par une personne.

Notons par ailleurs que, même s'ils s'avèrent assez rares, certains écrits de recherche contribuent à préciser le sens de la réussite. De fait, quelle que soit la source de la définition, la réussite renvoie d'abord et avant tout à l'idée d'accomplissement, d'aboutissement ou de résultat favorable.

*Réussir, au sens le plus commun du terme, c'est atteindre le but qu'on s'est fixé, réaliser un projet ou une aspiration, mener à bien une entreprise. La réussite va rarement de soi : elle exige de la chance, du talent, des efforts, la volonté et la capacité de surmonter les obstacles, d'influencer le cours des choses, de s'assurer des ressources et des appuis, bref de conjurer l'échec (Perrenoud, 1984 : 201).*

Pour Stephens et Peck (1968), la réussite peut être définie soit comme un cheminement, une progression, un processus, soit comme l'aboutissement de ce qui est tenté, désiré ou recherché, c'est-à-dire le résultat attendu. Selon eux, la difficulté n'est pas en réalité de définir la réussite, mais plutôt de déterminer les critères afin de la mesurer ou de la prédire. Sur ce plan, Stengel (1981) affirme que la mesure ou la prédiction de la réussite exige que l'on sache qui détermine les critères et qui les



appliquent, et que l'on sache également à qui ou à quoi ils s'appliquent. De fait, toute déclaration de réussite ou de succès, s'appuie sur une représentation ou une conception de ce qu'est la réussite dans telle ou telle circonstance précise. Cependant, l'auteure constate que, d'une part, les critères de réussite sont rarement précisés et que, d'autre part, à peu près personne ne semble s'en inquiéter. Cela s'explique, selon elle, par le fait que l'on se réfère à un « standard » de société (*standard interpretation*), c'est-à-dire à une interprétation implicite du sens de la réussite, généralement acceptée dans une société donnée. Dans la société américaine, cette norme implicite semble correspondre à des critères reliés au revenu et au statut social. Les équivalents dans le domaine de l'éducation incluent les résultats scolaires, les diplômes, les compétitions sportives, les sélections pour des prix d'excellence, etc. Selon une telle norme, l'éducation n'a pas de valeur intrinsèque; c'est seulement le fait qu'elle constitue un moyen d'atteindre la réussite qui lui confère de la valeur.

Selon une optique analogue à la définition de Sillamy selon laquelle "la réussite, comme l'échec, est une notion essentiellement subjective, qui ne dépend pas du niveau absolu de réalisation d'un acte, mais se situe plutôt par rapport à certaines normes et, plus particulièrement, au niveau d'aspiration de chaque individu" (Sillamy, 1989 : 237), Holmes (1986) affirme que l'appréciation de la réussite relève essentiellement de la personne concernée. Il précise en effet que la réussite dépend directement des ambitions ou des aspirations des individus, qui peuvent prendre des formes diverses : l'argent, le pouvoir, l'estime des autres, l'estime de soi, le bonheur, le style de vie, l'efficacité personnelle, la satisfaction au travail, etc. Il propose une taxinomie de la réussite comportant cinq domaines : académique, esthétique, social, physique et moral; deux dimensions : individuelle et collective; et deux modèles : compétitif et non compétitif. Il souligne cependant que, dans nos sociétés, la notion de réussite est surtout associée au domaine scolaire (essentiellement l'obtention de bons résultats et de diplômes) et au domaine social (reconnaissance sociale, succès professionnel et financier), à la dimension individuelle, et au modèle compétitif.

En définitive, les chercheurs s'entendent pour dire que le concept de réussite revêt une grande relativité et qu'il est tributaire d'un contexte donné et des critères utilisés pour en juger. La réussite paraît soumise à une « interprétation standard », fondée sur une conception méritocratique de la société, et sur les critères associés au revenu et au statut social. Ce modèle nord-américain ou occidental n'a pas de valeur universelle,

mais il n'est pas sans conséquences pour l'éducation dans les sociétés concernées. D'une part, il semble conduire à une sectorisation de l'accès à la réussite en fonction de divers groupes sociaux et, d'autre part, il paraît dépouiller l'éducation de toute valeur intrinsèque, lui conférant uniquement un statut utilitaire.

En dernière analyse, tout concourt à montrer que la réussite est une notion complexe et difficile à cerner. En effet, à la fois diffuse et évidente, la réussite ne peut se définir isolément ni dans l'absolu. Elle est éminemment relative et sujette à beaucoup d'interprétations, en particulier parce qu'elle peut être appréciée subjectivement ou objectivement, répondre à des critères implicites ou explicites et prendre des significations différentes selon le concept auquel on l'associe pour la définir et l'évaluer, telle la motivation ou la compétence (Duchesne, 1993b).

Pour faire suite à ces considérations à propos de la définition du concept de réussite, nous examinons les critères utilisés pour juger de cette réussite en alphabétisation.

#### **4.2 Deux catégories d'objectifs ou de critères de réussite**

Considérant le postulat de Charnley et Jones (1979) selon lequel les différentes conceptions de l'alphabétisation et leurs objectifs respectifs recèlent tous, au moins implicitement, des critères de réussite, on peut observer que les objectifs de l'alphabétisation peuvent être regroupés en deux grandes catégories (renvoyant à autant de critères) selon qu'ils sont déterminés de l'extérieur, inhérents aux programmes ou aux activités d'alphabétisation conçus et gérés par des tiers, d'une part, ou qu'ils sont autodéterminés, inhérents à la personne, en particulier les objectifs de type personnel ou motivationnel, d'autre part.

Au regard de ces deux grandes catégories, il paraît utile de faire remarquer que, dans l'ensemble des écrits recensés, les objectifs identifiés se rapportent presque exclusivement à la catégorie de ceux qui sont déterminés de l'extérieur et qui soutiennent les programmes de formation. Toutefois, Charnley et Jones (1979) soutiennent qu'au-delà des objectifs généraux des programmes, il est nécessaire d'accorder une grande importance aux objectifs de réussite des personnes en formation, car, ainsi que l'a montré leur étude, ce sont ces objectifs d'ordre personnel qui prennent le pas sur tous les autres aux yeux des adultes concernés.

#### 4.2.1 Des objectifs et des critères de réussite inhérents aux apprenants

La recherche réalisée par Charnley et Jones (1979) durant la campagne d'alphabétisation en Grande-Bretagne (1974-1978) a conduit à la publication du seul document recensé entièrement consacré à la mise en relation de la réussite et de l'alphabétisation : *The Concept of Success in Adult Literacy*. Nous en présentons ci-après les éléments utiles pour notre étude.

D'entrée de jeu, signalons que Charnley et Jones adhèrent à une conception humaniste de l'alphabétisation. Ils affirment que les critères de réussite ne sauraient correspondre à des objectifs établis en fonction de normes sociales et culturelles extérieures à l'apprenant. Ils doivent plutôt représenter les besoins ressentis par la personne elle-même, ses aspirations ainsi que ses motivations.

##### 4.2.1.1 Un critère dominant pour l'apprenant : la confiance en soi

Dans un premier temps, Charnley et Jones (1979) ont regroupé un ensemble d'indicateurs de réussite recensés, en douze catégories de critères. Ces catégories concernent nommément : 1) l'accroissement de la confiance en soi; 2) l'amélioration de la situation financière ou professionnelle; 3) la lecture par plaisir ou comme loisir; 4) la considération de la lecture et de l'écriture comme essentielles au développement et à l'épanouissement personnel; 5) la reconnaissance par l'apprenant de sa capacité d'agir en fonction de la réussite; 6) l'acquisition d'une plus grande sérénité sur le plan psychologique; 7) le développement de meilleures relations familiales; 8) l'amélioration des relations sociales; 9) le développement d'intérêts non reliés au travail; 10) l'arrimage des acquis d'alphabétisation à d'autres connaissances et à d'autres expériences professionnelles; 11) le développement d'habiletés en communication orale; 12) l'intégration des connaissances alphabètes dans un projet de formation continue.

À la suite d'un traitement statistique et d'une analyse qualitative de l'ensemble des données, les auteurs en sont arrivés à la conclusion que les douze catégories précitées pouvaient à leur tour être regroupées en cinq grandes catégories de critères, classées selon l'ordre d'importance suivant :

- 1) réalisations ou progrès d'ordre affectif sur le plan personnel;
- 2) réalisations ou progrès d'ordre affectif sur le plan social;
- 3) réalisations ou progrès d'ordre socio-économique;
- 4) réalisations ou progrès d'ordre cognitif;
- 5) réalisations ou progrès relatifs à l'actualisation de comportements alphabètes.

Ce classement est le résultat d'une analyse systématique montrant de toute évidence que les aspects affectifs (en lien avec le développement du sentiment de confiance), qu'ils soient d'ordre personnel ou social, prennent le pas sur tous les autres critères. Cette constatation a tellement dominé dans l'étude que l'ordre d'importance des cinq grandes catégories de critères a été établi en fonction de la fréquence d'apparition du facteur « confiance » à l'intérieur même de chacune de ces catégories.

Cependant, Charnley et Jones (1979) font remarquer que, si l'ensemble des données de recherche confirme rigoureusement la dominance des critères d'ordre affectif personnel et d'ordre affectif social, le rang effectif de chacune des trois autres catégories paraît par contre plus incertain. En fait, il apparaît que les perceptions négatives des apprenants à propos de leurs expériences scolaires antérieures ont été déterminantes dans leur appréciation des critères de réussite en accordant beaucoup d'importance à la dimension affective. Quant à elle, la valeur conférée aux divers critères de chacune des trois dernières catégories diffère grandement d'un apprenant à l'autre, et aucune constante ne ressort clairement.

Par ailleurs, en ce qui concerne le critère des réalisations ou des progrès d'ordre cognitif, classé au quatrième rang sur cinq, les auteurs font l'hypothèse que si l'étude s'était déroulée sur une plus longue période, les aspects cognitifs auraient pu (une fois la confiance en soi plus solidement établie) acquérir plus d'importance aux yeux des apprenants. En effet, pour parvenir à des réalisations significatives sur le plan cognitif, c'est-à-dire directement reliées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, il faut selon plusieurs apprenants participant à la recherche au moins quatre ou cinq années d'alphabétisation. De fait, les apprenants plus avancés sur le continuum de l'alphabétisme ont mentionné plus fréquemment les réussites sur le plan cognitif. Ils disent acquérir plus de confiance en eux dans la mesure où ils ont réussi dans les apprentissages cognitifs en tant que tels. Autrement dit, la réalisation de progrès sur le

plan cognitif contribue effectivement selon les apprenants à générer la réussite sur les autres plans, mais il faut du temps pour qu'un intérêt réel envers la dimension cognitive se développe.

Par ailleurs, Charnley et Jones insistent sur le fait qu'aucune des catégories de critères, quel que soit son classement, ne saurait rendre compte adéquatement à elle seule de la réussite d'un apprenant. Selon les auteurs, de nombreux critères peuvent agir en interaction et ils doivent plutôt être vus non pas comme des garanties de réussite, mais comme des indications des orientations et des choix potentiels de l'apprenant.

Dans le même sens, la recherche a montré que le nombre des objectifs qu'un apprenant souhaite atteindre dépend surtout du degré de transformation personnelle qu'il désire réaliser et de sa capacité de gérer à son gré ses problèmes de tous ordres. En général, les apprenants visent plusieurs réussites à la fois, toutes déterminées et appréciées subjectivement. De plus, quels que soient les objectifs ou les critères retenus, le choix de l'apprenant comportera nécessairement au moins un de ceux faisant partie des catégories reliées à la dimension affective sur le plan personnel ou sur le plan social. Généralement, les objectifs retenus par les apprenants s'inscrivent dans les finalités humanistes de l'éducation des adultes, soit le développement de la personne.

#### 4.2.1.2 Les conclusions des auteurs

Au terme de leur étude, Charnley et Jones (1979) estiment que la dominance observée des critères d'ordre affectif oblige à considérer la réussite en alphabétisation dans une perspective plus large. Concrètement, cette réussite ne saurait être appréciée uniquement en rapport avec l'acquisition de compétences en lecture et en écriture, même si ce genre de critères semble émerger à première vue. Les auteurs étayent leur analyse en précisant que l'adulte, qui s'engage en alphabétisation, place l'amélioration de ses habiletés en lecture ou en écriture ou l'obtention d'un diplôme en tête de ses priorités. Mais si on y regarde de plus près, on peut se rendre compte que l'accroissement de la compétence alphabète est étroitement lié, voire indissociable du rehaussement de l'image de soi. En réalité, l'adulte qui décide de souscrire à un processus d'alphabétisation le fait généralement, d'abord et avant tout, pour réduire ou éliminer un désavantage perçu. Fondamentalement, son objectif profond est donc de changer cette perception négative plutôt que de chercher à pallier un manque de connaissances en lecture et en écriture.

Les auteurs formulent donc l'hypothèse que le milieu de l'éducation des adultes est le plus apte à offrir des solutions qui correspondent aux besoins des adultes désavantagés aux prises avec le problème de l'analphabétisme. En ce sens, selon Charnley et Jones (1979) tout projet d'alphabétisation les concernant devrait être synonyme d'un projet d'éducation de base selon lequel le processus d'alphabétisation est envisagé de façon globale au regard de la formation intégrale de la personne plutôt qu'en fonction de l'enseignement des compétences linguistiques de base comme « matière scolaire ».

En définitive, les auteurs évoquent un certain nombre d'implications pratiques découlant de leur recherche, notamment quant à la façon dont les principaux acteurs en présence pourraient contribuer à la réussite d'un projet d'alphabétisation ou d'éducation de base. Selon eux, cette réussite dépend fondamentalement de la qualité des interactions entre les organisateurs, les tuteurs (éducateurs) et les apprenants engagés dans le projet. La qualité de ces interactions est elle-même tributaire d'une compréhension commune des buts et des objectifs du projet, ainsi que des critères qui seront utilisés afin de juger de la réussite des apprenants à l'intérieur du projet.

#### 4.2.2 Des objectifs et des critères de réussite inhérents aux programmes

Les objectifs énoncés dans les programmes de formation de base ou d'alphabétisation sont, la plupart du temps, déterminés de l'extérieur même si la visée officielle, au Québec notamment, est surtout celle de répondre aux besoins des apprenants.<sup>9</sup> Par ailleurs, la gamme des objectifs caractérisant les programmes de formation s'avère très étendue. Selon les conceptions qui les soutiennent, les objectifs de l'alphabétisation d'un individu peuvent en effet se rapporter à une liste de compétences visées, à l'apprentissage stricte d'une matière scolaire, au développement d'habiletés jugées essentielles à un bon fonctionnement en société, etc.

##### 4.2.2.1 Des objectifs fonctionnels d'ordre économique

Collins (1987) souligne que les programmes d'éducation de base des adultes recèlent surtout des objectifs se rapportant à l'aspect fonctionnel des apprentissages de base,

---

<sup>9</sup> Ce qui est notable dans la troisième édition du Guide de formation sur mesure en alphabétisation comme nous l'avons constaté précédemment.

nécessaires à la réussite académique et économique dans la société d'aujourd'hui. Cette tendance à mettre l'accent sur les apprentissages fonctionnels (entendons compétences de base) est apparue de façon manifeste au milieu des années soixante-dix dans les travaux de Northcutt (1975) visant la détermination de niveaux de compétence générale chez les adultes américains (*Adult Performance Level*).

En vertu de cette vision, la compétence minimale attendue des adultes concerne cinq catégories de connaissances générales jugées nécessaires à la réussite : 1) les connaissances relatives à la consommation, au travail ou à l'emploi, 2) les connaissances concernant l'utilisation des ressources communautaires, 3) les connaissances sur la santé, 4) les connaissances relatives au gouvernement, 5) les connaissances touchant l'application des lois. Ces connaissances de base sont associées au développement d'habiletés dans quatre domaines précis : la communication (lire, écrire, parler, écouter) le calcul, la résolution de problèmes et les relations interpersonnelles.

#### 4.2.2.2 Des objectifs fonctionnels d'ordre humaniste

Selon une perspective humaniste résolument axée sur le développement global de la personne et s'opposant par le fait même à l'approche productivo-économique de Northcutt (1975), le *Conseil international d'éducation des adultes* (Gayfer, 1983) assimile tout comme Northcutt, mais sous un autre angle, le contenu de l'alphabétisation fonctionnelle aux objectifs de l'éducation de base des adultes. En effet, pour Gayfer, l'éducation de base réfère au minimum de connaissances nécessaires pour une participation réelle à la vie de la société.

Dans cette logique, le contenu de l'alphabétisation fonctionnelle renvoie notamment, selon Gayfer (1983), aux éléments constitutifs suivants : le développement des aptitudes dans le domaine de la communication et de l'expression (lire, écrire, parler, écouter); le développement des aptitudes pour le calcul (à travers ses applications dans la vie et dans le travail); la connaissance du pays, de sa culture, de son histoire, certaines notions de géographie nationale et mondiale; certaines connaissances et aptitudes dans les domaines de la santé et de l'alimentation; le développement des aptitudes pour tenir une maison, élever une famille, trouver un emploi, améliorer ses conditions de travail; la participation effective à la vie sociale et la réalisation de l'autonomie personnelle; le développement de l'esprit critique et de l'aptitude à la

recherche personnelle; l'apprentissage de la manière d'utiliser les matériels de lecture, les services de bibliothèque, les médias, etc.

#### 4.2.2.3 Des objectifs fonctionnels d'ordre pragmatique

De Clerc (1993) présente une vision sensiblement différente des points de vue antérieurs en ce sens que la démarche d'alphabétisation est moins centrée sur l'acquisition des connaissances elles-mêmes que sur le développement d'attitudes et de comportements alphabètes pour être informé, pour s'informer et pour informer. Ces comportements sont classés en quatre catégories qui concernent l'exploitation ou l'utilisation d'informations, la quête ou la recherche d'informations, la transmission ou la communication d'informations et l'enregistrement ou le stockage d'informations.

- 1) L'exploitation d'informations consiste en l'utilisation par un individu à des fins personnelles des informations qu'il a recueillies dans la documentation imprimée et qui s'appliquent à son cas (par exemple en matière de santé, de nutrition, de loisir, ...), lui permettant de résoudre un problème immédiat, de construire de la connaissance, etc.
- 2) La quête ou la recherche d'informations concerne les comportements découlant de la volonté de s'informer et implique par conséquent une démarche active. La personne concernée est motivée à rechercher dans la documentation imprimée (journaux, livres, brochures, magazines, bulletins, etc.) une réponse à une question qui la préoccupe. Une telle conduite suppose au moins une capacité de base, sinon une habitude de la lecture, et l'accès à de la documentation écrite.
- 3) La transmission d'informations concerne les comportements visant essentiellement à informer. Par exemple, la personne communique par écrit (correspondance manuscrite ou électronique) ou diffuse oralement auprès d'autres personnes (parents, amis, voisins, ...) des informations lues dans un journal, un bulletin, une brochure, etc. Ce type de comportements dénote une évolution certaine sur le continuum de l'alphabétisme, parce que ces derniers impliquent en quelque sorte l'intégration des divers types de comportements alphabètes.
- 4) L'enregistrement ou le stockage d'informations peut concerner à la fois les comportements visant à s'informer (mise en mémoire de l'information à des fins personnelles) et les comportements visant à informer (mise en mémoire de



l'information en vue de la transmettre à d'autres). Essentiellement, la personne qui enregistre des informations consigne par écrit des données qui lui seront utiles pour les fins visées, par exemple les dépenses d'un ménage, les frais d'exploitation d'une entreprise, une liste d'anniversaires, etc. Cette conduite exige l'acquisition de capacités d'écriture.

En définitive, le développement de l'alphabétisation fonctionnelle, notamment depuis le début des années soixante-dix, a permis l'émergence d'objectifs diversifiés. Ces objectifs constituent virtuellement autant de critères de réussite. Par exemple, selon Rassekh (1990), au-delà de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, l'alphabétisme réfère à la capacité de remplir une fonction sociale, de fonctionner comme il convient au sein de la société moderne, d'entretenir une communication diversifiée avec les autres personnes (non seulement par voie orale, mais aussi par l'écrit, le chiffre, le dessin, etc.). Pour Fordham (1983), l'alphabétisation doit aussi couvrir, selon le contexte et les personnes concernées, un ensemble de services tels que la santé, la planification familiale, l'acquisition de certaines capacités techniques, la vulgarisation d'informations pratiques, cela dans une perspective de formation continue. Quant à Pearpoint (1989), président de *Frontier College* (en Ontario au Canada), il estime que l'alphabétisation doit aussi viser chez les apprenants analphabètes, la formation de la dignité, de l'estime de soi et de la capacité de choisir. Relevant d'une optique analogue, la *Déclaration du séminaire de Toronto* (Gayfer, 1987) insiste sur le principe que l'alphabétisation doit permettre aux adultes d'acquérir l'ensemble des connaissances nécessaires à l'amélioration de leurs conditions de vie et de travail et que les programmes d'alphabétisation doivent promouvoir le respect de soi, la confiance, l'esprit critique et développer en même temps les capacités nécessaires aux participants pour transformer leurs conditions de vie et leurs communautés. Pour finir, Giere (1987) considère que le concept d'alphabétisation paraît faire bon ménage avec des idées, des principes ou des objectifs concernant notamment la participation à la vie civique, la réalisation de soi, l'accession à un revenu ou à une meilleure qualité de vie, le développement de la pensée critique, de la créativité, etc.

#### 4.2.3 Un critère dominant : l'obtention d'un diplôme

Dans l'ensemble des objectifs ou des critères de réussite évoqués, celui concernant la sanction de la scolarisation par un diplôme paraît malgré tout dominer tous les autres.

En effet, dans le domaine de l'éducation de base ou de l'alphabétisation, la réussite est souvent étroitement corrélée avec l'idée de l'augmentation de la scolarité ou de l'obtention d'un diplôme. En pratique, même si les programmes afférents ne sont généralement pas sanctionnés par un diplôme, il n'est pas rare que les étudiants se voient décerner des certificats de mérite, de participation, d'assiduité, etc. qui sont en fait des substituts aux diplômes correspondant au modèle éducatif traditionnel (Boraks, 1988).

Dans le même ordre d'idées, Hillier (1988) rapporte que beaucoup d'adultes inscrits à des programmes d'alphabétisation ou d'éducation de base aux États-Unis estiment que ces programmes ne peuvent être associés à la réussite parce qu'ils ne conduisent pas à l'obtention d'un diplôme reconnu. La réussite est, pour eux, essentiellement reliée au fait de pouvoir être admis à l'équivalent d'un programme d'études secondaires. Dans le même sens, Beder et Valentine (1987), confirment que 64 % des Américains inscrits à des programmes d'éducation de base désirent avant tout obtenir un diplôme d'études secondaires, déclassant ainsi tous les autres objectifs. En effet, les adultes qui entreprennent un programme d'éducation de base ou d'alphabétisation sont sensibles aux bénéfices présumés ou promus entourant le diplôme d'études secondaires; mais en même temps, ils ne considèrent pas que l'objectif de développement des habiletés cognitives est essentiel ou primordial. Dans la plupart des cas, cet objectif d'apprentissage leur rappelle des souvenirs de situations d'échec qu'ils ne désirent pas revivre. Dans ce contexte, la valeur du diplôme est assimilée à une sorte de gros lot de loterie ou à un prix de présence sans rapport effectif avec les apprentissages réalisés (Beder et Valentine, 1987; Dixon-Krauss et Jennings, 1990). Stengel (1981) explique ce phénomène par le fait que les critères subjectifs de réussite, comme la satisfaction de la personne et l'amélioration de son image personnelle, sont souvent mis en concurrence avec des critères objectifs tels les résultats scolaires et les diplômes.

Certes, l'obtention d'un diplôme représente une réussite par rapport aux critères socialement reconnus, mais là où le bât blesse, c'est que l'accès à cette réussite ne semble pas à la portée de la majorité de ces adultes. L'absence apparente de recherche longitudinale à ce propos ne permet pas de fournir des données précises sur le nombre des adultes qui, après avoir entrepris un programme d'éducation de base, ont réussi à accéder à un programme d'études secondaires et à obtenir le diplôme (Hauteœur,

1990). Toutefois, au regard des études sur la participation et l'abandon<sup>10</sup> (Darkenwald, 1981; Williams, 1990; Balmuth, 1986; Beder et Valentine, 1987; Charest et Roy, 1992; notamment), la conclusion qui s'impose est que cette proportion doit être infime. D'ailleurs, Houchard (1991) renforce cette hypothèse : "selon les propres indicateurs du ministère [datant de 1988], les possibilités pour des adultes d'obtenir un diplôme terminal de secondaire à l'éducation des adultes sont de l'ordre de 8,8%" (Houchard, 1991 : 96).

En dépit de ces faits, les auteurs confirment que la poursuite d'études en vue de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou l'équivalent continue d'être un objectif prioritaire des programmes d'éducation de base ou d'alphabétisation aux États-Unis (Darkenwald, 1986; Collins, 1987; Williams, 1990) tout comme au Québec (Hauteœur, 1990). En réalité, les concepteurs de programmes et les formateurs d'adultes semblent avoir acquis la conviction que leur démarche conduira à l'échec si elle n'aboutit pas à cette reconnaissance sociale que représente le diplôme. L'accent est donc mis sur « l'académique » tout en continuant de promouvoir paradoxalement une philosophie de l'éducation des adultes qui s'enracine dans l'idée de continuité, de processus continu, d'apprentissage du pouvoir et de l'autogestion (Charnley et Jones, 1979; Darkenwald, 1986; Beder et Valentine, 1987).

### **4.3 Synthèse des objectifs et des critères de réussite en alphabétisation**

La réussite est une notion relative. Elle peut être appréciée subjectivement ou objectivement et en fonction de critères implicites ou explicites. En ce qui a trait à l'alphabétisation, c'est à partir des objectifs qui lui sont sous-jacents qu'il est possible d'identifier certains critères de réussite. Ces objectifs peuvent être regroupés en deux catégories, à savoir ceux d'ordre personnel et motivationnel qui sont inhérents aux apprenants et ceux relevant de l'infrastructure éducative qui sont inhérents aux programmes et aux activités d'alphabétisation.

Lorsque la réussite en alphabétisation est envisagée du point de vue des apprenants, ce sont des critères d'ordre affectif, associés au développement de la confiance en soi, qui

---

<sup>10</sup> Ces études sont évoquées dans la section suivante portant sur les facteurs de succès ou d'échec en alphabétisation.

sont le plus souvent évoqués. Cependant, lorsque la réussite est considérée du point de vue des concepteurs de programme ou de projet d'alphabétisation, des formateurs d'adultes ou des chercheurs dans le domaine, les critères pour l'apprécier dépendent des finalités, des buts et des objectifs sous-tendant la conception de l'alphabétisation de ces agents d'éducation. Cet ensemble de finalités, de buts et d'objectifs paraît surtout associé soit au développement de la personne soit à la formation d'une main-d'œuvre qualifiée.

Plus spécifiquement, les objectifs de l'alphabétisation paraissent le plus souvent centrés sur l'acquisition de connaissances en communication écrite et, lorsque l'alphabétisation est considérée dans une optique d'éducation de base, on envisage ces acquisitions sur la communication écrite comme indissociables d'un ensemble de connaissances générales utiles à la vie en société. Par ailleurs, les objectifs ou les critères de réussite de l'alphabétisation sont parfois envisagés par rapport au développement d'attitudes ou de comportements alphabètes qui sont le reflet ou la démonstration de compétences alphabètes. Cette optique concerne davantage le développement d'habiletés que l'acquisition de connaissances comme telles.

Malgré les visées fonctionnelles évoquées ci-dessus, force est de constater, tout particulièrement en Amérique du Nord, que l'obtention d'un diplôme d'études secondaires demeure implicitement un critère prééminent de la réussite en alphabétisation. Ceci, tout autant dans l'esprit des formateurs que des apprenants eux-mêmes.

## **5. DES FACTEURS DE SUCCÈS OU D'ÉCHEC DU PROCESSUS D'ALPHABÉTISATION**

Dans cette dernière section de notre réseau théorique de l'alphabétisation, nous spécifions un ensemble de déterminants, de conditions ou de facteurs qui, en conjonction avec les objectifs de l'alphabétisation, peuvent influencer sur la réussite ou sur l'échec du processus d'alphabétisation.

### **5.1 Des facteurs de succès des projets d'alphabétisation**

Hamadache et Martin (1988) constatent que l'analyse de différentes expériences d'alphabétisation permet de dégager certains facteurs déterminants pour le succès d'une opération d'alphabétisation, quelle que soit son ampleur. Tout en insistant sur

l'importance de relativiser l'information et de se garder de généraliser, ces auteurs proposent un modèle selon lequel les facteurs de succès renvoient à la fois à des facteurs d'ordre politique, à des facteurs d'ordre technique et à des facteurs découlant de principes de base relatifs à la mise en œuvre de l'alphabétisation. Au dire de Hamadache et Martin (1988), cette classification s'avère quelque peu arbitraire. Néanmoins, elle possède le mérite, selon eux, de départager ce qui revient avant tout aux responsables gouvernementaux (facteurs politiques), ce qui relève surtout de la responsabilité des administrateurs et des planificateurs (facteurs techniques), et ce qui en somme est « l'affaire de tous » (facteurs découlant des principes de base).

#### 5.1.1 Des facteurs politiques

Les facteurs politiques concernent tout à la fois ce que les auteurs appellent « l'engagement national » et « le cadre politique et socio-économique ». L'engagement national réfère à la volonté politique de favoriser ou de provoquer le changement, ce qui, au dire des auteurs, s'avère tout aussi important sinon plus que les programmes, les manuels et les maîtres. Une telle dynamique de changement doit pouvoir se retrouver dans les structures politiques et socio-économiques et se manifester au moins dans les prises de position et les écrits officiels.

#### 5.1.2 Des facteurs techniques

Ces facteurs sont évoqués par Hamadache et Martin (1988) par rapport à la planification d'une campagne d'alphabétisation, mais ils semblent pouvoir être pris en compte au regard de tout projet d'alphabétisation. Comme principe général, les auteurs estiment que les actions d'alphabétisation doivent s'adapter aux conditions et aux contraintes propres au contexte de leur réalisation. Ceci nécessite une infrastructure extrêmement souple, soutenue par une coordination qui dispose du poids et de l'autorité nécessaires pour entraîner les décisions, mobiliser les populations, réunir les ressources indispensables.

#### 5.1.3 Des facteurs découlant de principes de base relatifs à la mise en œuvre de l'alphabétisation

Selon Hamadache et Martin (1988), le succès de toute démarche d'alphabétisation est tributaire de la considération des quatre principes de base qui sont les suivants : 1) la

fonctionnalité, 2) la participation, 3) l'intégration et 4) la diversification. Sans présenter chacun de ces principes en détail, nous en synthétisons ci-après le sens général.

Ainsi, le premier principe fondamental, dont découlent les trois autres, est celui de la « fonctionnalité » (dont nous avons traité dans la section 3 du présent chapitre). Les auteurs postulent que tout projet qui s'appuie sur une conception fonctionnelle de l'alphabétisation (entendons humaniste), au sens onusien du terme, réunit les conditions nécessaires à son succès.

*[La fonctionnalité réfère à] tout ce qui touche à la vie et au plein épanouissement de l'homme. Elle prend d'abord son sens par rapport à son travail. Elle se rattache à sa culture, à ses habitudes, à ses croyances, aux valeurs qui donnent son humanité à l'existence et à cette vie intérieure qui fait la culture d'une société (Adiseshiah, 1976; cité par Hamadache et Martin, 1988 : 23).*

Le deuxième principe, étroitement relié à celui de fonctionnalité, concerne la « participation » effective des apprenants au projet d'alphabétisation. Cette participation paraît le moyen le plus efficace d'assurer une authentique motivation chez les personnes concernées. En effet, l'alphabétisation doit tenir compte des besoins et des aspirations des non-alphabètes et ce n'est qu'en se mettant à leur écoute que l'on pourra contribuer à ce que chaque adulte devienne le sujet et non plus l'objet de son alphabétisation. Ce principe est vraiment fondamental, puisque la participation effective des apprenants paraît le moyen le plus efficace d'assurer, selon les auteurs, une authentique motivation chez les personnes concernées. Par ailleurs, même si les avantages présumés de l'alphabétisme, sur le plan économique, semble constituer à première vue un motif important de participation, on notera que les raisons pour lesquelles des adultes désirent devenir alphabètes sont nombreuses et variées. Ainsi, la valeur accordée à chacune de ces raisons varie aussi d'un individu à l'autre et selon le contexte comme l'ont montré plusieurs auteurs. Il s'avère donc nécessaire de traiter ce principe avec circonspection et en prenant en compte l'ensemble des caractéristiques de l'apprenant et de sa situation de vie si l'on vise le succès du projet.

Le troisième principe, qui contribue au succès de l'alphabétisation, a trait au concept d'« intégration ». Cette intégration concerne deux dimensions : 1) l'intégration du projet d'alphabétisation dans un processus d'éducation permanente et 2) l'intégration

du projet d'alphabétisation dans un processus de changement inhérent au contexte social, politique et économique dans lequel vivent les personnes concernées. D'une part, selon Hamadache et Martin (1988), l'association de l'alphabétisation à l'éducation permanente suppose que soit assurée la postalphabétisation, puisque rien ne sert d'avoir appris à lire, à écrire et à compter si ces connaissances fondamentales ne trouvent pas d'application quotidienne et concrète. D'autre part, quant à la dimension du changement, les auteurs estiment que toute action d'alphabétisation fonctionnelle devrait permettre l'imbrication des objectifs du projet d'alphabétisation et des objectifs de développement du milieu, dans lequel il se réalise, tout autant que des objectifs de développement des individus et des groupes vivant dans ce milieu. Le principe de l'intégration implique donc que tout projet d'alphabétisation prenne en compte à la fois les caractéristiques des personnes et les caractéristiques de l'environnement dans une optique de changement ou d'amélioration continue tant pour les personnes que pour les milieux concernés.

Le quatrième et dernier principe, la « diversification », infère qu'il n'existe pas de modèle unique pour réaliser l'alphabétisation, qu'il soit question de campagnes nationales ou de projets locaux. À cet égard, le propos d'Amadou Mahtar M'Bow, directeur général de l'UNESCO, à l'occasion de la *Journée internationale de l'alphabétisation*, le 8 septembre 1976, est éclairant : "Le processus d'alphabétisation doit au contraire s'adapter aux circonstances, aux hommes, au cadre socio-économique et culturel, aux conditions de vie, et s'en inspirer. La diversification des méthodologies et des approches est donc une condition de la réussite" (Hamadache et Martin, 1988 : 25).

## **5.2 Des enseignements issus de constats d'échec en alphabétisation ou en éducation de base des adultes**

D'autres données permettent de compléter notre étude sur les facteurs de succès en alphabétisation. Plusieurs de ces données proviennent de travaux entrepris à la suite du constat des échecs dans le domaine de l'alphabétisation ou de l'éducation de base des adultes. Ainsi que l'ont souligné Hamadache et Martin (1988), la variété des stratégies, des approches et des méthodes sous-tendant l'alphabétisation n'a sans doute d'égale que la variété des résultats obtenus, qui vont du succès quasi total à l'échec le plus évident. C'est pourquoi, selon ces auteurs, il paraît opportun de chercher à tirer

des leçons non seulement des réussites mais aussi des échecs dont l'examen peut se révéler plus riche d'enseignement pour l'avenir qu'une réussite inexploitée.

### 5.2.1 L'échec des programmes d'alphabétisation et d'éducation de base des adultes

Darkenwald (1986) affirme que l'échec des programmes d'éducation de base des adultes, maintes fois constaté aux États-Unis, ne peut pas être attribué à un facteur en particulier, mais à un ensemble de facteurs agissant en synergie pour entraver leur efficacité à conduire à l'atteinte des objectifs éducatifs. Il évoque en particulier cinq facteurs concourant à l'échec des programmes ou à l'inefficacité de l'enseignement : 1) le recrutement continu qui oblige l'enseignant et les participants à s'adapter sans cesse à l'arrivée de nouveaux apprenants dans le groupe; 2) l'absentéisme qui est une caractéristique universelle des programmes d'éducation de base et qui est considéré comme le principal obstacle à un enseignement et à un apprentissage efficaces; 3) le peu de temps réellement consacré à la tâche, à l'intérieur ou à l'extérieur du milieu formel de formation, qui a un effet proportionnel sur la maîtrise de cette tâche; 4) l'hétérogénéité qui oblige l'enseignant à composer avec des groupes où l'on retrouve des besoins, des motivations et des attentes tout aussi divergents que les aptitudes et les habiletés des participants;<sup>11</sup> 5) le manque de formation ou une formation inadéquate des enseignants.

Aux États-Unis, Boraks (1988) attribue l'échec des programmes au peu d'intérêt que l'on porte aux apprentissages et à la réussite des apprenants. De fait, les programmes sont avant tout évalués sur une base administrative en fonction de la méthode utilisée, du nombre de tuteurs formés et du nombre d'adultes inscrits. Par contre, l'évaluation des progrès des apprenants est souvent laissée pour compte. Crandall (1984) confirme ces conclusions dans une étude réalisée aux États-Unis à propos de deux cent treize programmes d'alphabétisation. Cette étude a révélé que les méthodes d'enseignement constituaient, d'abord et avant tout, la priorité des enseignants concernés, alors que seulement 2 % d'entre eux manifestaient de l'intérêt à l'égard de l'évaluation des progrès des apprenants.

---

<sup>11</sup> Au Québec, Houchard (1991) rapporte que les formateurs sont nombreux à considérer que l'hétérogénéité du groupe de même que « l'admission continue » de nouveaux apprenants en cours de session constituent deux des principales difficultés relativement à l'organisation de la formation.



## 5.2.2 Le phénomène des abandons en alphabétisation ou en éducation de base des adultes

Même si le concept de réussite n'est généralement pas défini précisément, la documentation touchant les conditions de la réussite dans le domaine de l'éducation de base des adultes est abondante. Depuis trois décennies, les préoccupations à cet égard ont été croissantes et il ressort de nombreuses études que l'un des principaux facteurs contributifs à l'atteinte de la réussite éducative, dans ce domaine, se retrouve dans la recherche des moyens de prévenir l'échec ou de contrer les abandons chez les apprenants concernés. Dans la perspective selon laquelle la réussite est associée au fait de persister ou de terminer un programme ou un cycle d'études, le phénomène de l'abandon dans les programmes d'éducation des adultes semble dramatique, principalement dans les programmes d'éducation de base et d'alphabétisation.

### 5.2.2.1 Des données éloquentes

Sans contredit, l'abandon est un phénomène particulièrement endémique dans le secteur de l'éducation de base des adultes. Balmuth (1986) fait remarquer que les étudiants inscrits à un programme d'éducation de base aux États-Unis abandonnent quatre fois plus que les étudiants de tout autre programme dans le domaine de l'éducation des adultes.

C'est au cours des années soixante-dix que diverses études ont commencé à constater des taux d'abandon typiquement élevés chez les adultes inscrits à des programmes d'éducation de base aux États-Unis. D'abord, l'étude longitudinale de Kent (1973), menée auprès de 2 300 adultes de l'éducation de base, indique un taux d'abandon d'environ 60 %, sur une période de six mois. De leur côté, Beder et Valentine (1987) mentionnent que le tiers des adultes inscrits à un programme d'éducation de base abandonnent le programme après cette période de six mois. L'étude de Mezirow *et al.* (1975) rapporte un taux d'abandon de 25 % à 49 % durant les cinq premières semaines de cours. Au début des années quatre-vingt, dans son étude effectuée dans l'état américain de Virginie, Boraks (1981) révèle que 39 % des étudiants engagés dans un programme d'éducation de base abandonnent avant vingt heures de cours, 60 % avant quarante heures et 90 % avant d'avoir participé à cent heures d'enseignement.

Sur un autre plan, l'étude de Anderson et Darkenwald (1979) auprès de 9 173 participants à l'éducation des adultes indique que les apprenants les moins scolarisés sont ceux qui abandonnent le plus, ce qui est confirmé par Beder et Valentine (1987). Ces derniers constatent de plus, à l'instar de Griffin (1991), que la participation à l'éducation des adultes est, elle aussi, en relation directe avec le niveau d'accès à la scolarisation. Ainsi, les adultes qui ont le moins profité de mesures éducatives, dans le passé, sont les moins enclins à s'y engager de façon active.

#### 5.2.2.2 La motivation et la persistance ou l'abandon dans un programme d'alphabétisation

Fagan (1988), qui s'est intéressé tout particulièrement aux aspects motivationnels intervenant dans la décision d'un adulte de s'inscrire à un programme d'alphabétisation et de le poursuivre jusqu'au bout, identifie trois variables susceptibles d'influencer de manière déterminante les personnes concernées. La première variable est de nature idéologique, la deuxième est d'ordre psychologique et la troisième relève des structures et des circonstances.

La variable idéologique concerne les objectifs. Fagan (1988) distingue deux types d'objectifs : des objectifs à court terme, pratiques et concrets, par exemple obtenir un emploi, et des objectifs à plus long terme, personnels et abstraits, notamment rehausser son image personnelle. Selon cet auteur, même si l'objectif immédiat est de trouver un emploi, les individus cherchent surtout à être reconnus comme des personnes de valeur et envisagent l'alphabétisation comme un moyen d'améliorer leur image ainsi que l'ont souligné Charnley et Jones (1979). Toutefois, Fagan rappelle que lorsque deux objectifs, l'un immédiat et l'autre à long terme, entrent en compétition, celui qui est immédiat l'emporte généralement sur l'autre et l'éclipse. La variable psychologique se rapporte à l'intensité de la motivation, c'est-à-dire à la volonté d'une personne d'atteindre des objectifs, ou à sa conviction plus ou moins affirmée que le programme entrepris ou à entreprendre l'aidera à atteindre ses objectifs. La dernière variable, structurelle et circonstancielle, a trait aux conditions de vie, au milieu et au « facteur temps », autrement dit à un environnement propice à l'engagement et à la persévérance à rester dans un programme. À cet égard, Fagan (1988) affirme que l'adulte doit se sentir soutenu par son entourage et être capable d'accorder la priorité à sa formation au-delà des contraintes du travail, de la famille et des autres obligations sociales.

### 5.2.2.3 Une étude sur les abandons en alphabétisation au Québec

Les données rapportées par Charest et Roy (1992) et Roy (1991a, 1991b) paraissent confirmer l'importance du phénomène des abandons dans le domaine de l'alphabétisation au Québec. En effet, sur une période de trois ans, entre 1988 et 1991, plus de la moitié des étudiants inscrits ont quitté la formation et au moins 80 % de ces départs ont été considérés comme des abandons, pour un taux annuel d'environ 40 %.

Charest et Roy (1992) ont identifié trois catégories de raisons d'abandon, mentionnées à la fois par des formateurs ou des formatrices et par des apprenants ayant effectivement abandonné leur formation : 1) des raisons liées à la personne elle-même, à savoir l'échec, les difficultés d'apprentissage, le manque d'intérêt pour les cours, la suspension ou le renvoi, les problèmes personnels ou de santé; 2) des raisons liées à l'environnement social, c'est-à-dire tous les facteurs extérieurs à la personne à l'exception de ceux liés au milieu scolaire qui la contraignent ou l'incitent à abandonner ses cours, notamment ceux reliés à l'emploi, à un problème de transport, à un déménagement, à un problème familial<sup>12</sup> ou à un problème financier; 3) des raisons liées au milieu scolaire, c'est-à-dire tous les motifs d'abandon qui ont trait à l'organisation et au contenu des services offerts à l'éducation des adultes, entre autres, des problèmes liés aux cours comme tels, des difficultés avec le groupe-cours, des difficultés relationnelles avec le formateur, des problèmes posés par les conditions de formation (l'horaire, les locaux, la taille de l'établissement, etc.).

De façon générale, les raisons liées à l'environnement social constituent le motif le plus fréquemment évoqué, que ce soit par les formateurs ou par les apprenants ayant abandonné. Cependant, là où il y a une différence notable entre les deux groupes de répondants, c'est dans l'importance accordée aux raisons liées au milieu scolaire. En effet, un apprenant sur trois justifie son abandon en indiquant des raisons mettant en cause le milieu scolaire. Par contre, les formateurs n'associent ce type de raisons qu'à 2,9 % des départs. Sur ce plan, les insatisfactions manifestées par les apprenants sont surtout reliées au cours lui-même (contenu du cours, formation offerte), au mauvais classement (cours trop facile ou trop difficile) ou au manque de résultats satisfaisants

---

<sup>12</sup> On peut noter une certaine ambiguïté entre la première et la deuxième catégorie de raisons justifiant l'abandon. Par exemple, il paraît difficile de distinguer les « problèmes personnels » de la première catégorie de certains types de problème de la deuxième catégorie, notamment « un problème familial ».

à court terme. Les apprenants invoquent aussi la qualité de l'animation du formateur, c'est-à-dire sa façon d'enseigner ou son manque de disponibilité pour répondre aux besoins particuliers des apprenants. Par ailleurs, les aspects les moins considérés, parmi les raisons touchant à l'organisation scolaire, concernent l'environnement physique, en particulier l'horaire, les règlements, les locaux, la localisation géographique du centre de formation, etc.

Charest et Roy (1992) notent que ces données relatives à l'organisation scolaire, recueillies dans un contexte informel (discussions lors d'entrevues individuelles ou de groupe), constituent presque toujours un deuxième motif venant appuyer la raison «officielle» d'abandon des cours, une raison généralement liée à l'environnement social : "Tout se passe comme si la décision de quitter était le résultat de la conjugaison de plusieurs facteurs. Un élément externe doit venir s'ajouter pour que la personne abandonne la formation même si la situation scolaire ne lui convenait pas nécessairement" (Charest et Roy, 1992 : 63).

À l'opposé, Charest et Roy (1992) rapportent ce que des apprenants considèrent comme des conditions idéales d'apprentissage les incitant à poursuivre leur formation. Ces conditions sont de trois ordres. D'abord, il faut un bon formateur, c'est-à-dire une personne qui prend le temps d'expliquer, qui se préoccupe de tous les adultes du groupe, qui est encourageante et capable de faire le lien entre la vie quotidienne et les apprentissages. En effet, il appert que la relation entre l'apprenant et le formateur soit primordiale. Lorsque des difficultés relationnelles existent, les apprenants pensent à quitter la formation. De plus, il faut une organisation scolaire qui respecte le rythme de chacun, qui tient compte du niveau d'apprentissage de tous les participants, qui propose du matériel pédagogique de qualité et en quantité suffisante, et dont le personnel de formation soit stable. Enfin, il est essentiel que le groupe d'apprenants soit composé d'adultes motivés. À cet égard, le climat de la classe ou de l'établissement peut être aussi un facteur incitant à l'abandon. En ce qui a trait à ce dernier point, lorsque l'on demande aux répondants d'apprécier les services éducatifs fournis, les apprenants critiquent surtout le manque d'homogénéité des groupes. Ils ne présentent pas le fait que des personnes ayant des compétences différentes fassent partie d'un même groupe : les moins avancées se sentent dévalorisées tandis que les plus avancées considèrent qu'elles ne peuvent apprendre à un rythme satisfaisant.

Houchard (1991) constate par ailleurs que les formateurs en alphabétisation sont rarement informés des raisons de l'abandon de la formation par les apprenants. Nonobstant, parmi les raisons les plus souvent évoquées par les formateurs, le « découragement » des participants face au processus de formation comme tel semble constituer la principale des causes (une fois sur trois). Autrement, les formateurs font état de raisons liées à des problèmes de santé, à des problèmes familiaux, à des problèmes économiques ou à l'absence de motivation chez les apprenant. À l'instar de Charest et Roy (1992), l'auteur précise qu'en fait plusieurs raisons interviennent souvent concurremment pour expliquer l'abandon.

### 5.2.3 Des obstacles à la participation des apprenants adultes

Dans une étude réalisée aux États-Unis en 1981, Cross (1990) identifie un ensemble de facteurs perçus par les apprenants adultes comme des entraves à l'apprentissage. L'auteure classe ces obstacles en trois catégories : les obstacles liés à la situation de vie de l'apprenant, les obstacles liés au concept de soi comme apprenant et les obstacles relevant de l'organisation de la formation. Ces derniers obstacles d'ordre institutionnel sont par définition structureux et associés aux organisations de services éducatifs. Ils réfèrent donc aux pratiques et aux procédures qui excluent ou découragent des adultes (particulièrement ceux qui travaillent) de participer à des activités éducatives. Mentionnons, par exemple, des horaires inadéquats, des locaux mal situés, des cours non appropriés pour la population visée, des exigences perçues comme étant trop strictes, etc.

Quant aux obstacles en relation avec le concept de soi, ils relèvent essentiellement des attitudes et de la perception que la personne a d'elle-même comme apprenant, par exemple le sentiment d'être trop vieux, le peu de confiance en ses possibilités d'apprendre, la désaffection pour les études, etc. À cela, Cross (1990) ajoute que les personnes ayant peu d'instruction sont celles qui, le plus souvent, manquent d'intérêt pour l'apprentissage et de confiance en leurs capacités d'apprendre (Beder et Valentine, 1987; Griffin, 1991).

Enfin, les obstacles associés à la situation de vie de l'apprenant sont définis au regard d'événements, plus ou moins majeurs, qui le conduisent à prendre des décisions par rapport à ses responsabilités d'adulte, susceptibles d'empêcher la poursuite d'une

formation, par exemple des problèmes financiers, des responsabilités familiales ou reliées au travail, des problèmes de transport, un mariage, un divorce, etc.

### *Un modèle de participation des apprenants à l'éducation des adultes*

Au regard des trois catégories d'obstacles à la persistance dans un programme de formation, que nous avons identifiés ci-dessus, Cross (1990) propose un modèle (figure 5.2) visant à mieux faire comprendre la dynamique motivationnelle de la participation des apprenants dans un programme d'éducation des adultes. Ce modèle est appelé *Chain-of-Response (COR) Model for Understanding Participation in Adult Learning Activities* (que nous traduisons par « modèle interactionnel de compréhension de la participation en éducation des adultes »). Au dire de l'auteure, ce modèle infère que la participation à une formation, quelle qu'en soit la forme, n'est pas une action isolée. Elle s'inscrit plutôt dans une démarche globale impliquant un ensemble d'éléments en interaction continue dans un environnement donné. La participation est fonction de l'évaluation, généralement implicite, par l'apprenant de chacune des composantes en cause au regard de sa situation personnelle dans son environnement.

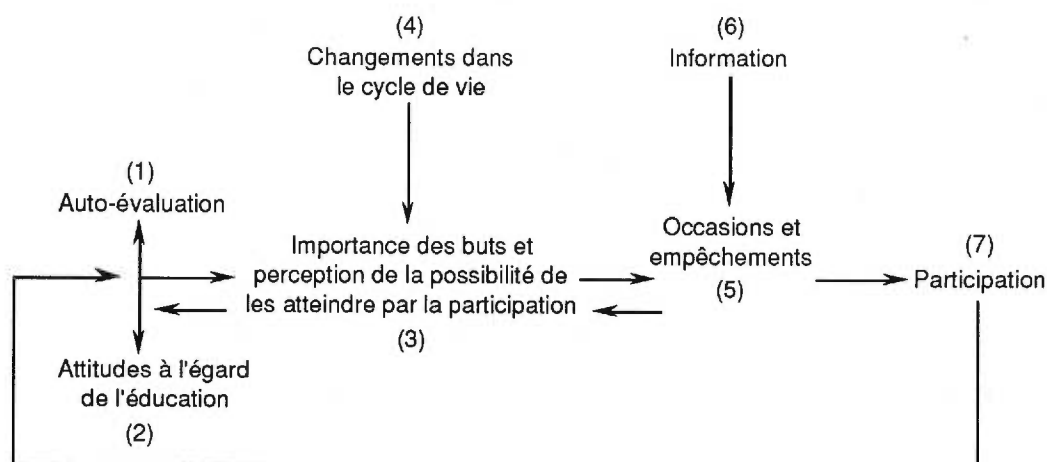


Figure 5.2 : Modèle interactionnel de compréhension de la participation en éducation des adultes (Cross, 1990 : 124) (traduit de l'américain par nos soins).

Tel qu'illustré à la figure 5.2, le modèle proposé par Cross (1990) comprend sept composantes déterminant la dynamique motivationnelle permanente à l'intérieur d'un processus lui-même interactif et récurrent. Pour notre recherche, nous ne procédons pas à une analyse détaillée du modèle. Nous allons nous contenter d'en identifier les

différentes composantes ci-après, ce qui nous semble suffisant pour bien saisir, à l'aide du schéma proposé, les éléments les plus susceptibles de favoriser ou de nuire à l'engagement et à la participation d'un apprenant adulte dans un projet de formation : 1) l'auto-évaluation de sa propre valeur personnelle (estime de soi comme personne et comme apprenant; 2) les attitudes à l'égard de l'éducation (conceptions, préjugés, etc.); 3) l'importance attribuée au but poursuivi et la perception de la possibilité de l'atteindre en participant à la formation; 4) les changements dans le cycle de vie (moment de la vie jugé propice à entreprendre une formation); 5) les opportunités et les empêchement de la vie courante; 6) la qualité de l'information (sur les activités de formation ainsi que sur le cadre de leur mise en œuvre); 7) la participation en tant que telle (participation active, intéressée).

#### 5.2.4 L'incidence des caractéristiques personnelles de l'apprenant et de l'organisation éducative sur le succès ou l'échec de la formation

De Clerck (1993) présente les résultats d'études qui ont cherché à mettre en lumière le degré d'influence sur la réussite ou l'échec des actions d'alphabétisation de certains facteurs sociodémographiques, socioculturels et économiques, entre autres. Ces facteurs rendent compte des rapports existant entre les diverses caractéristiques des personnes (néo-alphabètes) et leur environnement. Les conclusions des études rapportées montrent que la fréquentation scolaire en bas âge, un milieu socio-économique aisé, la présence et l'utilisation réelle de matériels alphabètes, la motivation des personnes à s'engager véritablement dans un processus de changement, de même que l'atteinte par l'apprenant d'un niveau de lecture dépassant le décodage s'avèrent des facteurs qui, plus que d'autres, peuvent conduire à la réussite en alphabétisation.

Par contre, l'âge, le sexe, le nombre d'années de formation en alphabétisation, l'exposition aux médias tels la radio, la télévision ou le cinéma, le milieu de vie (rural ou urbain), ainsi que la participation à des organisations politiques ou communautaires sont des facteurs qui ne paraissent pas avoir d'incidence sur le succès ou l'échec du processus d'alphabétisation. De plus, De Clerck (1993) souligne que l'obtention d'un diplôme de fin d'études en alphabétisation ne saurait garantir la persistance des acquis alphabètes : les études effectuées à ce sujet suite au *Programme expérimental mondial*

*d'alphabétisation*, au début des années soixante-dix, montrent que 20 % des participants « diplômés » étaient redevenus analphabètes.

### *L'incidence de l'organisation éducative*

Un grand nombre d'auteurs ont cherché à connaître les effets de l'organisation scolaire sur la réussite des apprenants et des programmes. Indépendamment des ordres d'enseignement considérés, plusieurs de ces études ont contribué à une meilleure compréhension de l'influence de l'organisation éducative sur le succès ou l'échec des apprenants ou des programmes. Ouellet (1987) présente une vision synthétique de diverses études sur cette question, principalement américaines, qui ont été réalisées à partir du milieu des années soixante et surtout au cours des années soixante-dix. Certaines d'entre elles ont abouti à la conclusion que l'organisation éducative n'avait que peu ou pas d'influence sur le rendement scolaire. On avance que ce sont surtout les facteurs liés à « l'environnement social et familial » (Beudelot et Establet, 1973; Bourdieu et Passeron, 1970; Coleman *et al.*, 1966; Jencks, 1979; Husen, 1972) ou les facteurs touchant aux « habiletés intellectuelles héritées génétiquement » (Jensen, 1969), qui expliquent les variations dans le rendement scolaire. Par contre, d'autres recherches ont soutenu que l'organisation éducative influençait de façon notable la réussite scolaire. Cependant, plusieurs ont insisté sur le fait que cette influence pouvait varier en fonction de chacune des dimensions de l'organisation éducative considérée (Bidwell et Kasarda, 1975; Breton *et al.*, 1972; Guthrie, 1970).

En fait, on a pu constater, selon Ouellet (1987), des effets appréciables de l'organisation scolaire sur la réussite en étudiant d'autres facteurs que ceux reliés aux ressources humaines et physiques. Mentionnons en particulier, le climat de l'école, le mode de gestion de l'école, le leadership pédagogique de la direction de l'école, la stabilité du personnel enseignant, le caractère structuré des programmes, le type d'encadrement des élèves, la valorisation du succès à l'intérieur de l'école, la reconnaissance de rythmes différents d'apprentissage, l'ordre et la discipline dans l'école, le temps consacré à l'apprentissage, le soutien des autorités locales, etc. Enfin, le vaste « mouvement pour l'excellence en éducation » et le courant de recherche sur « l'efficacité de l'école » ont aussi contribué à répandre l'idée que l'organisation éducative avait une réelle incidence sur le rendement scolaire des apprenants.



### 5.3 Synthèse des facteurs de succès ou d'échec en alphabétisation

Cette dernière section de la présentation de notre réseau théorique de l'alphabétisation a permis de dresser un portrait d'ensemble des principaux facteurs susceptibles d'influer positivement ou négativement sur le processus d'alphabétisation. Cette question a été abordée en fonction de la perspective développée par Hamadaché et Martin (1988) sur les facteurs déterminants du succès dans les actions d'alphabétisation. Par la suite, c'est plus particulièrement sous l'angle de l'analyse des échecs, dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation de base des adultes, que les facteurs d'influence ont été étudiés.

Selon Hamadache et Martin (1988), pour mener au succès, tout projet d'alphabétisation doit être compris en vertu d'un ensemble dans lequel chacun des paliers de décision ou d'intervention doit être cohérent et s'harmoniser les uns avec les autres. Ainsi, que ce soit au niveau des politiques, de l'organisation d'un projet de plus ou moins grande envergure, ou de l'organisation des activités d'apprentissage comme telles, l'ensemble de la structure éducative doit correspondre à une conception fonctionnelle de type humaniste de l'alphabétisation au sens onusien du terme.

Par ailleurs, partant d'un constat d'échec alarmant, diverses études ont permis de mettre en relief un certain nombre de facteurs qui entravent le processus d'apprentissage dans les programmes d'alphabétisation ou d'éducation de base des adultes. Ces études traitent plus spécifiquement de l'échec des programmes de formation et du phénomène des abandons dans ces mêmes programmes d'étude.

En ce qui a trait à l'échec des programmes de formation, Darkenwald (1986) affirme que l'échec constaté ne peut être attribué à un seul facteur, mais plutôt à un ensemble de facteurs agissant en synergie. En ce sens, il avance que cinq facteurs principaux sont en cause : le recrutement continu, l'absentéisme, le peu de temps accordé à la formation, l'hétérogénéité des groupes, le manque de formation ou une formation inadéquate des enseignants.

En ce qui concerne la question des abandons et des échecs qui en découlent, Charest et Roy (1992), au Québec, ainsi que Cross (1990), aux États-Unis, ont identifié trois catégories de raisons ou d'obstacles conduisant à l'échec ou à l'abandon de la formation par les apprenants adultes en alphabétisation ou dans un autre programme

d'étude. Ces catégories ont trait à 1) des raisons ou des obstacles liés à la situation de vie personnelle de l'apprenant (comprenant l'environnement social); 2) des raisons ou des obstacles liés au concept de soi comme apprenant (déterminé par les situations d'échec connues antérieurement, par les difficultés d'apprentissage, par le manque de motivation, etc.); 3) des raisons ou des obstacles liés à l'organisation de la formation (que ce soit au niveau des structures pédagogiques ou administratives). Selon Charest et Roy (1992) de même que Houchard (1991), l'abandon de la formation en alphabétisation résulte généralement d'une combinaison de plusieurs facteurs agissant en synergie.

De son côté, Cross (1990) propose un « modèle interactionnel de compréhension de la participation en éducation des adultes » dans lequel elle met en interaction sept différentes composantes influant sur la participation ou la non-participation des adultes. Ces composantes sont 1) l'auto-évaluation par l'apprenant de sa propre valeur personnelle, 2) les attitudes à l'égard de l'éducation, 3) le degré d'importance du but poursuivi et la perception quant à la possibilité de l'atteindre en participant à la formation, 4) les changements dans le cycle de vie, 5) les occasions et les obstacles à la participation, 6) la qualité de l'information, et 7) la participation en tant que telle. Cette modélisation de Cross (1990) a l'intérêt de mettre en interrelation des composantes motivationnelles qui, prises isolément, ne peuvent expliquer la poursuite ou l'abandon d'une formation, mais qui, lorsque regardées en interaction, permettent de considérer l'apprenant dans toute sa complexité de personne adulte.

## **6. SYNTHÈSE DE LA PRÉSENTATION DU RÉSEAU THÉORIQUE DE L'ALPHABÉTISATION**

D'entrée de jeu, nous constatons que, depuis peu, les auteurs distinguent de plus en plus les termes alphabétisation et alphabétisme. Même si le terme alphabétisation est encore le plus souvent utilisé pour représenter les deux réalités, on notera que l'alphabétisme s'oppose à l'analphabétisme, référant à l'état ou au résultat d'une alphabétisation réussie (Rassekh, 1990). Quant au terme alphabétisation, il renvoie à l'ensemble des actions mises en œuvre afin d'instaurer l'alphabétisme ou pour contrer l'analphabétisme.

Quant à l'alphabétisation, il ne paraît pas opportun de chercher à la définir selon une perspective universelle. Au contraire, de nombreux auteurs indiquent, à l'instar de Bhola et Bhola (1984), qu'il faut plutôt s'efforcer de la spécifier par rapport au contexte social dans lequel on se trouve, en s'appuyant sur des principes et des objectifs de portée générale. Par ailleurs, on notera que l'alphabétisation voulue « fonctionnelle » ne peut se définir par rapport aux seuls apprentissages de la lecture, de l'écriture et du calcul, car elle s'avère indissociable de la capacité de fonctionner au sein de la société. Enfin, toute entreprise d'alphabétisation est appelée à se préciser à la fois en rapport avec les besoins propres de la personne aux prises avec le problème de l'analphabétisme, les caractéristiques de son développement ainsi que les exigences de son environnement.

Bien que la maîtrise des formes écrites de la communication constitue l'essence même de l'alphabétisation, les actions d'alphabétisation se prêtent à bien d'autres visées et s'appuient sur des principes, des conceptions, des approches fort diversifiés. Ainsi, sous le patronage de l'UNESCO, l'alphabétisation est devenue indissociable de l'évolution de la pensée politique, économique et socioculturel dans les différentes sociétés.

Par ailleurs, l'alphabétisation a subi l'influence de l'un ou l'autre (ou de plusieurs à la fois) des principaux courants de pensée en éducation. Sur ce plan, la prépondérance du courant humaniste contemporain, sous-jacent à toute approche de type andragogique, n'est plus à démontrer. Les humanistes croient que l'alphabétisation est avant tout un moyen d'épanouissement de la personne, ce qui les amènent à reléguer au second plan, voire à négliger, les objectifs touchant à l'acquisition de connaissances et au développement d'habiletés en communication écrite. Quant au courant béhavioriste, il a connu son apogée dans le domaine de l'alphabétisation au cours des années soixante-dix avec le projet APL (Northcutt, 1975) en axant la démarche sur le développement d'un ensemble de compétences, dans divers domaines, dont celui de l'alphabétisation. Le fait d'envisager l'alphabétisation sous l'angle de l'un ou l'autre de ces deux courants a contribué à définir sa dimension fonctionnelle et à la situer dans une optique plus large d'éducation de base, voire d'éducation permanente. Par ailleurs, le courant radical a aussi connu une grande influence dans les milieux populaires de certains pays où la méthode d'alphabétisation de Paolo Freire a été implantée. Enfin, de façon générale, le courant traditionnel d'alphabétisation, axé strictement sur l'enseignement

et l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul comme une matière scolaire, occupe toujours une place importante dans le monde de l'alphabétisation, notamment au Québec.

D'autre part, le concept de fonctionnalité est celui qui a, sans contredit, le plus grandement influencé l'évolution de la conception de l'alphabétisation à travers le monde. De ce fait, il a grandement participé à l'élargissement de la conception traditionnelle de l'alphabétisation. À cet égard, l'UNESCO distingue l'alphabétisation fonctionnelle de l'alphabétisation traditionnelle sur plusieurs points : l'alphabétisation fonctionnelle ne concerne plus les individus pris isolément, mais les groupes, les communautés, les sociétés. Corollairement, l'alphabétisation vise à répondre non seulement aux besoins individuels mais également aux besoins collectifs. De plus, les programmes d'alphabétisation se conçoivent désormais en fonction des milieux, des contextes, des personnes en cause ainsi qu'au regard des objectifs économiques et sociaux de ces communautés. Autrement dit, avec l'idée de fonctionnalité, l'alphabétisation a acquis un statut de phénomène social plutôt qu'individuel.

Selon cette optique, l'UNESCO considère qu'une personne est « fonctionnellement alphabète » lorsqu'elle est capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de celui de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, à écrire et à calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté.

L'alphabétisation est donc envisagée par rapport à l'individu et par rapport à la société. Dans le premier cas, elle infère l'acquisition par la personne concernée d'un plus grand contrôle sur sa vie, alors que, sous l'angle social, elle vise tout particulièrement la meilleure harmonisation possible entre les besoins de l'individu et les attentes ou les exigences de la société (Thomas, 1990). Ajoutons qu'au regard de la fonctionnalité, l'alphabétisation a été de plus en plus considérée par rapport à un processus éducatif global en trois phases (préalphabétisation, alphabétisation proprement dite et post-alphabétisation) intégrées aux visées mêmes de l'éducation permanente.

Parallèlement, l'ajout de la dimension fonctionnelle à l'alphabétisation a eu pour effet d'augmenter les exigences en matière d'alphabétisme. Dans les pays industrialisés, le passage de l'ère industrielle à celle des communications ainsi que l'implantation de

nouvelles technologies ont fait émerger de nouveaux besoins de formation. Pour répondre à ces nouveaux besoins de formation et aussi pour répondre à la « demande du marché », nos sociétés ont augmenté leurs exigences concernant la formation de base et, par conséquent, redéfini à la hausse la portée du concept d'alphabétisme. Selon Powell (1990), il est dangereux de ne pas réagir à cette surenchère qui ne peut que conduire à un constat d'analphabétisme de plus en plus élevé. Pour mettre un frein à l'accroissement des exigences en matière d'alphabétisme, cet auteur invite à une compréhension « stabilisée » du concept, selon laquelle le niveau d'alphabétisme minimal correspond au moment ou à l'état permettant à un individu d'être « alphabétisé pour toujours ». Par ailleurs, en réaction à l'accroissement des exigences et en rupture avec le mouvement dominant en faveur d'une alphabétisation centrée sur les besoins économiques, on a observé, notamment au cours des années quatre-vingt-dix, l'émergence et la mise en œuvre de pratiques dissidentes en alphabétisation. Ces pratiques se situent surtout en lien avec les mouvements de prise en charge par les communautés du développement local, tant sur le plan économique, social que culturel.

Au Québec, bien qu'il y ait eu des conceptions de l'alphabétisation et des pratiques fort diversifiées au cours des années quatre-vingt, les approches semblent davantage centrées aujourd'hui sur l'alphabétisation traditionnelle. D'abord, la formation est principalement dispensée par les services d'éducation des adultes des commissions scolaires dont la structure organisationnelle est essentiellement de type institutionnel. Ensuite, le programme officiel du ministère de l'Éducation, dont le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation* est le véhicule, propose par son approche dite « instrumentale-fonctionnelle » un processus de formation qui s'organise essentiellement en fonction de l'apprentissage du français et de l'arithmétique. De fait, le discours utilisé pour promouvoir les visées « fonctionnelles » du programme gouvernemental en alphabétisation ne résiste pas à l'analyse qui fait ressortir une orientation clairement traditionnelle axée sur la scolarisation de la population adulte.

Néanmoins, l'idée d'alphabétisation fonctionnelle fait toujours partie intégrante du paysage de l'alphabétisation au Québec. Elle peut même prendre trois significations différentes : premièrement, une approche d'alphabétisation plus ouverte, plus souple, plus près des besoins des personnes; deuxièmement, la poursuite et l'aboutissement d'un processus d'alphabétisation pour ceux et celles qui ne peuvent ou ne veulent pas

entreprendre des études de niveau secondaire; troisièmement, un niveau d'alphabétisme minimum permettant de participer au bon fonctionnement de sa communauté.

De façon complémentaire, les troisième et quatrième sections de notre réseau théorique traitent plus spécifiquement de la réussite en alphabétisation. D'abord, notre étude s'arrête à la spécification des objectifs ou des critères de réussite en alphabétisation et par la suite, sur un ensemble de facteurs pouvant influencer positivement ou négativement sur cette réussite.

Par rapport à la spécification des objectifs ou des critères de réussite en alphabétisation, l'étude des différents ouvrages concernant les conceptions ou les objectifs en alphabétisation a permis de faire ressortir deux types de critères de réussite : d'une part, ceux déterminés de l'extérieur, inhérents aux programmes ou aux activités d'alphabétisation conçus ou gérés par des tiers, et d'autre part, ceux déterminés par la personne elle-même, en fonction d'objectifs personnels ou motivationnels qui lui sont propres. Sur ce plan, Charnley et Jones (1979) affirment que pour qu'il y ait réussite en alphabétisation, il faut aller au-delà des objectifs ou des critères de réussite des programmes et qu'il est nécessaire d'accorder une importance prépondérante aux objectifs de réussite des personnes en formation.

Quant aux objectifs des programmes d'alphabétisation, ils forment un ensemble très vaste et très diversifié. Ils peuvent correspondre aux objectifs de l'éducation de base référant au minimum de connaissances nécessaires pour une participation réelle à la vie de la société; renvoyer à une liste de compétences minimales au regard des exigences d'une société donnée; impliquer le développement d'attitudes et de comportements alphabètes pour être informé, pour s'informer et pour informer; et pour finir, se confiner strictement aux visées de l'apprentissage d'une matière scolaire. Toutefois, quels que soient les objectifs retenus, on notera que, dans les pays industrialisés, le critère concernant la sanction de la scolarisation par un diplôme paraît encore dominer tous les autres, ceci tout autant pour les apprenants que pour le reste de la société.

Quant aux facteurs pouvant contribuer au succès des actions d'alphabétisation, Hamadache et Martin (1988) les regroupent en trois catégories : les facteurs politiques (cadre politique et socio-économique, engagement gouvernemental), les facteurs techniques (planification et mise en œuvre de projets, programme ou campagne

d'alphabétisation) et les facteurs qui découlent en particulier de quatre principes de base impliquant tous les acteurs concernés, à savoir la fonctionnalité, la participation, l'intégration et la diversification.

Par ailleurs, au regard d'études sur les abandons et les échecs des programmes, il ressort que les nombreux abandons observés dans les formations en alphabétisation ne peuvent s'expliquer que par une combinaison de différents éléments qui peuvent être d'ordre personnel, d'ordre social ou d'ordre scolaire (Charest et Roy, 1992). Dans le même ordre d'idées, Cross (1990) catégorise les facteurs, qui font obstacle à la participation à des activités de formation en éducation des adultes, en trois groupes : ceux qui sont reliés à la situation de vie de l'apprenant, ceux liés au concept de soi comme apprenant et ceux qui relèvent de l'organisation de la formation.

Cependant, les raisons évoquées dans les écrits, concernant spécifiquement l'étude de l'échec des programmes de formation en alphabétisation et en éducation de base des adultes, ne concernent essentiellement que des facteurs d'ordre organisationnel. Pourtant, face à ce constat d'échec, les éducateurs d'adultes, comme le rapporte Williams (1990), proposent des solutions reliées à l'application des principes andragogiques, à savoir ceux qui préconisent des actions éducatives centrées sur le développement global de la personne, sur ses motivations, ses connaissances et ses expériences.

D'autre part, on ne peut que constater l'importance des facteurs d'ordre motivationnel dans le domaine de l'alphabétisation comme dans celui de l'éducation des adultes en général. Sur ce plan, le modèle proposé par Cross (1990) permet de comprendre que la participation ou la non-participation d'un apprenant adulte à des activités de formation résulte de l'évaluation par ce dernier d'un ensemble de facteurs (perceptions, attitudes, événements, objectifs personnels, situations favorisantes ou non) agissant en synergie pour former sa décision d'entreprendre ou de poursuivre une formation.

Enfin, De Clerck (1993) fournit une liste de différents facteurs sociodémographiques, socioculturels et socio-économiques, en particulier, susceptibles de jouer un rôle dans la réussite de l'alphabétisation. Par ailleurs, en ce qui concerne l'influence des facteurs d'ordre organisationnel, Ouellet (1987) souligne que, dans les pays industrialisés, les caractéristiques individuelles et sociales auraient en fait plus d'incidences sur la réussite que l'organisation scolaire en tant que telle.

## CHAPITRE VI

### LE RÉSEAU THÉORIQUE DU PHÉNOMÈNE DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES

Le but de cette recherche étant de concevoir une proposition de schème conceptuel pour l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, nous avons réalisé, pour cette troisième dimension de l'ensemble de notre réseau théorique, une synthèse des éléments jugés les plus susceptibles d'apporter un éclairage approprié sur le phénomène des incapacités intellectuelles au regard de l'objectif à atteindre.

L'incapacité intellectuelle a fait l'objet de nombreuses recherches au cours du siècle qui s'achève, surtout en psychologie et en médecine. De plus, avec le mouvement de désinstitutionnalisation, amorcé en particulier au début des années quatre-vingt, et la promotion de l'intégration scolaire, la recherche en la matière paraît avoir connu un certain accroissement dans le domaine de l'éducation.

Pour la présentation du réseau théorique du phénomène des incapacités intellectuelles, nous traitons des principales données théoriques concernant la description et l'explication du phénomène. De façon concomitante, nous nous arrêtons à l'apport de ces éléments théoriques au développement des pratiques éducatives auprès des personnes ayant des incapacités intellectuelles. Nous réalisons cette synthèse en prenant appui, en particulier, sur les données fournies par l'*American Association on Mental Retardation* [AAMR] au sujet de la définition du phénomène des incapacités intellectuelles, ainsi que sur la recherche de Paour (1991a, 1991b) dont les travaux rendent compte des théories existantes dans une optique intégrative permettant de préciser les caractéristiques du fonctionnement cognitif des personnes ayant des incapacités intellectuelles.



## 1. DES CONSIDÉRATIONS PRÉLIMINAIRES

Avant de nous arrêter à la notion d'incapacité intellectuelle en tant que telle et aux éléments théoriques qui lui sont sous-jacents, il paraît opportun de formuler deux remarques qui font suite à la revue de la documentation concernant cette dimension du réseau théorique de notre recherche. La première concerne la rareté des documents mettant en lien l'éducation des adultes, l'alphabétisation et l'incapacité intellectuelle. La seconde a trait au vide statistique à propos des personnes ayant des incapacités intellectuelles, dans les grandes enquêtes québécoises et canadiennes sur la santé et les limitations d'activités ainsi que dans celles portant sur l'alphabétisation.

En ce qui a trait à la première remarque, soulignons que dans l'abondante documentation concernant l'alphabétisation, l'éducation des adultes et autres domaines associés, les écrits qui traitent des adultes ayant des incapacités intellectuelles sont très peu nombreux quelle que soit leur provenance, et leurs données sur le sujet, souvent parcellaires. En effet, dans le domaine de l'éducation des adultes, les rares recherches s'intéressant aux personnes handicapées portent essentiellement sur des problèmes touchant les adultes handicapés en général, plutôt que sur ceux d'un groupe en particulier. De plus, celles qui sont axées sur l'éducation des adultes ayant des incapacités intellectuelles paraissent moins nombreuses que celles concernant tout autre groupe de personnes handicapées. Par ailleurs, les chercheurs du domaine de l'éducation, qui se sont attardés au phénomène des incapacités intellectuelles, ont surtout centré leurs études sur les enfants qui présentent de telles incapacités plutôt que sur les adultes.

Pour ce qui est de la seconde remarque, précisons que la consultation des principales enquêtes québécoises et canadiennes touchant le problème à l'étude permet d'établir deux constats. Le premier nous amène à noter que, dans deux enquêtes majeures portant sur la santé et sur les limitations d'activités de la population, la catégorisation des personnes ayant des incapacités intellectuelles prête à confusion. En effet, on peut observer que, dans l'*Enquête Santé Québec* du Ministère de la Santé et des Services Sociaux (1988b), les données touchant les personnes présentant une « déficience mentale ou intellectuelle » sont recueillies sous la rubrique « problèmes psychologiques qualifiés de sévères » et que, dans l'*Enquête sur la santé et les limitations d'activités* de Statistique Canada (1989), le « retard du développement (arriération mentale) » est considéré sous la rubrique « autres » incluant les limitations

dues aux difficultés d'apprentissage, à un désordre émotif ou psychiatrique ou à un retard du développement. En conséquence, les données statistiques concernant les personnes ayant des incapacités intellectuelles s'avèrent généralement peu accessibles, partielles et sujettes à beaucoup d'interprétations. Par exemple, en ce qui a trait à la fréquence du phénomène, l'*Enquête Santé Québec* estime le nombre des personnes présentant une « déficience mentale ou intellectuelle » à 17 792, ce qui ne correspond à aucune des données existantes ni aux taux de prévalence généralement avancés.<sup>1</sup>

Le deuxième constat conduit à remarquer que, dans les grandes enquêtes traitant d'analphabétisme ou d'alphabétisation, notamment celle sur *L'alphabétisme au Canada* (Groupe Innova, 1987) et l'*Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement* (Statistique Canada, 1991), aucune des stratifications utilisées ne permet de distinguer clairement les personnes handicapées à l'intérieur des échantillons. Dans le même ordre d'idées, les informations colligées annuellement par le ministère de l'Éducation afin d'établir le portrait statistique de la population inscrite en alphabétisation dans les commissions scolaires du Québec, n'apportent aucune information spécifique concernant les adultes ayant des incapacités intellectuelles.

## 2. LE CONCEPT D'INCAPACITÉ INTELLECTUELLE : APERÇU GÉNÉRAL

Le concept d'incapacité intellectuelle recouvre un phénomène multidimensionnel d'une grande complexité, dont on a tenté de décrire et d'expliquer les différentes facettes par une multitude de théories, souvent sans chercher à établir de liens entre celles-ci.

Les auteurs en général s'entendent sur le fait que les conceptions du phénomène ainsi que les définitions qu'elles sous-tendent ont une importance primordiale, car elles influent directement tant sur l'image des personnes concernées que sur la planification des services (Hogan, 1983; Lowitzer, 1986; Perron, 1989; Burack *et al.* 1990; Goodman, 1990; Mulick et Antonak, 1992, AAMR, 1994; Langevin, 1996).

---

<sup>1</sup> Hogan (1983) avance un taux de prévalence de plus de 2% de la population totale, ce qui représenterait pour le Québec environ 140 000 personnes. Quant à l'Office des personnes handicapées du Québec [OPHQ], il estimait leur nombre à au moins 200 000 en 1984. Ces chiffres correspondent à un taux de prévalence de 3% (reconfirmé au printemps de 1997), inférant un nombre total de 224 100 personnes ayant des incapacités intellectuelles, dont 182 200 ont 15 ans et plus. Par ailleurs, alors qu'en Grande-Bretagne on estime qu'une personne sur cent a des incapacités intellectuelles, Niemi *et al.* (1989) évoquent aussi un taux de 3% pour l'ensemble de la population mondiale en spécifiant qu'environ six millions d'américains, dont la moitié est d'âge adulte, présentent de telles incapacités.

Autrement dit, la façon de concevoir les personnes et leurs caractéristiques, de les classer ou de les catégoriser, et de gérer le problème socialement est tributaire de la représentation même que l'on se donne du phénomène.

Même si beaucoup reste à faire, des progrès considérables ont été réalisés au cours des deux dernières décennies par rapport à la compréhension du phénomène des incapacités intellectuelles. À cet égard, l'*Année internationale des personnes handicapées* en 1981, la *Décennie des personnes handicapées*, de 1983 à 1992, et pour le Québec spécifiquement, la mise en œuvre de la *Politique d'ensemble de prévention de la déficience et d'intégration sociale des personnes handicapées*, à compter de 1984, de même que celle concernant *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle*, adoptée en 1988, ont été des événements marquants au regard de l'importante révision conceptuelle amorcée au début des années quatre-vingt.

## 2.1 L'évolution de la conception de l'incapacité intellectuelle

Si l'on remonte au début du vingtième siècle, on constate que les définitions du phénomène de l'incapacité intellectuelle nous ont été fournies surtout par le domaine médical. Ces définitions s'appuyaient sur des hypothèses quant à ses causes et ses effets ainsi que sur des évaluations des caractéristiques physiques des personnes concernées. On définissait alors le phénomène comme une maladie et un trouble mental qui, selon le courant de l'*Eugénique scientifique*, compte tenu de sa gravité, pouvait même compromettre l'avenir génétique de la population (Rioux, 1989; Mulick et Antonak, 1992).

Traditionnellement, l'incapacité intellectuelle a été diagnostiquée en s'appuyant principalement sur la performance d'une personne à une épreuve standardisée d'intelligence dont le résultat s'exprime par un quotient intellectuel [QI]. Les tests servant à déterminer le quotient intellectuel ont été élaborés et mis au point en s'appuyant sur le modèle positiviste expérimental des sciences « pures », inadéquat selon plusieurs auteurs pour représenter la complexité d'une personne. En effet, comme le souligne Van der Maren (1996), une personne ne peut être l'objet d'une science positive, parce qu'elle n'est pas un objet construit, manipulable, sécable, isolable. En cherchant à quantifier l'intelligence, on a fait l'erreur, selon cet auteur, de croire en la possibilité de représenter les personnes par des nombres.

*L'objet d'une science positive doit pouvoir être expérimental, il doit pouvoir être « paramétrisable » et donner lieu à des mesures permettant la vérification des prédictions formulées à partir de la théorie de cet objet. Ceci suppose que les éléments constitutifs de cet objet puissent fournir, tout au long de leur évolution, des indices qui ne varient pas en nature mais seulement en quantité. Or, voilà ce qui pose problème quand on a affaire avec un objet changeant, pour ne pas dire vivant (Van der Maren, 1996 : 33).*

Par ailleurs, depuis les années soixante-dix, l'émergence des principes de la « normalisation » et de la « valorisation des rôles sociaux » (Wolfensberger, 1972, 1984) a permis d'envisager un changement d'orientation conceptuelle, parce qu'ils mettent l'accent sur l'importance des aspects sociaux et relèguent au second plan la dimension médicale du problème. C'est ainsi que pour l'élaboration de sa politique intitulée *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle : un impératif humain et social*, le Ministère de la Santé et des Services Sociaux (1988a) s'appuie sur ces principes et cible, à l'instar de Grossman (1983), deux facteurs indissociables et déterminants du phénomène, soit une lenteur d'apprentissage et un développement insuffisant des capacités d'adaptation. Cette politique, qui vise prioritairement la désinstitutionnalisation et l'intégration sociale des personnes ayant des incapacités intellectuelles, définit le phénomène plutôt sociologiquement que psychologiquement, en mettant l'accent sur l'assistance dont auraient besoin les personnes concernées afin de développer des habiletés utiles pour une participation accrue à la vie de la société.

C'est dans le sens de cette évolution conceptuelle, mettant en relation le fonctionnement intellectuel et les capacités d'adaptation, que l'on a assisté à l'introduction de mesures d'évaluation des « comportements adaptatifs »<sup>2</sup> dont le but est d'établir un profil de développement social plutôt qu'un niveau (âge) de fonctionnement cognitif

---

<sup>2</sup> Mentionnons entre autres des outils tels : *Adaptive Behavior Scale [ABS]* mis au point par l'AAMD en 1975 et adapté pour le Québec sous les appellations *Échelle de comportements adaptatifs* et *Échelle Québécoise de Comportements Adaptatifs [EQCA]*.

Par ailleurs, notons que l'AAMR préfère le concept d'habiletés adaptatives à celui de comportement adaptatif : "L'accent mis sur le terme habiletés adaptatives ne doit pas être considéré comme un rejet du terme comportement adaptatif. Il représente plutôt un changement lié, en partie, aux inquiétudes entourant la nature conceptuelle du comportement adaptatif et des problèmes qui s'en suivent au niveau de la mesure. [...] Le concept d'habileté adaptative implique une multitude de compétences et fournit ainsi une meilleure base pour plusieurs éléments clés de la définition" (AAMR, 1994 : 36).

défini par le quotient intellectuel. La notion de comportement adaptatif "réfère à la qualité de la performance quotidienne pour s'adapter aux exigences environnementales" (AAMR, 1994 : 36). Par l'évaluation du comportement adaptatif, on cherche donc à préciser l'aptitude d'une personne à satisfaire aux normes d'autonomie personnelle et de responsabilité sociale attendues pour son âge et son groupe culturel. Une telle évaluation devrait normalement déboucher sur des actions à mettre en œuvre dans la collectivité afin d'adapter ses activités aux besoins de telles personnes et ainsi, aider ces dernières à développer leurs capacités en les soutenant dans l'apprentissage et dans l'exercice de leur autonomie.

Au Québec, cette évolution dans la conceptualisation du phénomène des incapacités intellectuelles a aussi été associée, d'une part, aux travaux de l'*Organisation mondiale de la santé* [OMS] et à ceux de groupes affiliés comme la *Société canadienne* et le *Comité québécois de la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps* [SC/CQCIDIH]<sup>3</sup> et, d'autre part, aux travaux de l'*American Association on Mental Retardation* [AAMR]<sup>4</sup> portant sur la révision périodique de la définition du phénomène.

Indiquons à cet égard que la définition de l'association américaine a fait l'objet, entre 1988 et 1992, d'une nouvelle révision conceptuelle en profondeur. Cette révision accorde la priorité à une considération plus globale des besoins de la personne au regard de son intégration sociale, plutôt que de mettre l'accent sur le diagnostic des problèmes en vue du classement ou de la catégorisation. Ainsi, la définition du « retard mental » (dont nous traiterons à la section 3 du présent chapitre), proposée par

---

<sup>3</sup> Selon ces organismes, si l'influence de la *Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps* [CIDIH] s'est considérablement accrue au Québec depuis le milieu des années quatre-vingt dans les domaines de l'adaptation-réadaptation et de l'intégration sociale des personnes handicapées, "la CIDIH a cependant été peu utilisée dans les milieux de la déficience intellectuelle" (SC/CQCIDIH, 1991 : 8).

<sup>4</sup> L'*American Association on Mental Deficiency* [AAMD] avant décembre 1988.

l'AAMR en 1992 (AAMR, 1994),<sup>5</sup> se veut, au dire des auteurs, le reflet des « changements dans la compréhension de ce qu'est le retard mental ».<sup>6</sup>

*Par « retard mental », on entend un état de réduction notable du fonctionnement actuel d'un individu. Le retard mental se caractérise par un fonctionnement intellectuel inférieur à la moyenne, associé à des limitations dans au moins deux domaines du fonctionnement adaptatif : communication, soins personnels, compétences domestiques, habiletés sociales, utilisation des ressources communautaires, autonomie, santé et sécurité, aptitudes scolaires fonctionnelles, loisirs et travail. Le retard mental se manifeste avant l'âge de 18 ans (AAMR, 1994 : xv).*

Avec cette nouvelle définition, l'AAMR précise des balises pour guider le diagnostic, classer les forces et les faiblesses des personnes concernées par rapport à dix sphères d'habiletés adaptatives. Elle détermine également la nature et l'importance des besoins de soutien pour la personne concernée. Bref, par cette définition, l'AAMR propose un nouveau cadre de référence devant permettre de préciser la capacité d'une personne à satisfaire aux normes d'autonomie personnelle et de responsabilité sociale correspondant à son âge et à son groupe culturel. Conséquemment, un tel cadre de référence devrait favoriser l'identification des mesures à mettre en œuvre dans la collectivité afin d'adapter ses activités aux besoins des personnes concernées.

En fait, cette définition « fonctionnelle » s'inscrit dans une perspective qui invite à considérer le phénomène des incapacités intellectuelles par rapport à une dynamique interactionnelle entre la personne et l'environnement. Cela apparaît comme un tournant dans la façon de concevoir l'incapacité intellectuelle. En effet, en moins de vingt ans, le concept d'incapacité intellectuelle est passé d'un statut d'attribut personnel, absolument immuable, à un statut d'état de fonctionnement complexe et polymorphe en constante évolution, sujet à amélioration compte tenu des interactions harmonieuses entre la personne et l'environnement. Les auteurs de la 9<sup>e</sup> édition du

---

<sup>5</sup> Nous référons ici à l'édition québécoise (1994) du manuel de l'AAMR publié en 1992. Cette édition québécoise a été traduite par une équipe de chercheurs sous la direction de Paul Maurice, professeur à l'Université du Québec à Montréal. Toutes les citations sont tirées de cette édition québécoise.

<sup>6</sup> Un certain nombre de remarques nous paraissent nécessaires en ce qui concerne l'utilisation du terme « retard mental » (*mental retardation*) pour représenter le phénomène des incapacités intellectuelles. Cette question sera abordée plus loin dans ce travail.

manuel de l'AAMR soulignent que la révision effectuée se démarque des précédentes par ce changement de paradigme.

*Il [Le manuel] constitue un changement paradigmatique, d'une conception du retard mental comme un «trait» caractéristique absolu de la personne à une vision plus interactive entre la personne avec un fonctionnement intellectuel limité et son environnement (AAMR, 1994 : ix).*

Selon une perspective analogue, qui met en relief l'importance des interactions entre la personne et son environnement, la théorisation de Paour (1991a, 1991b), issue d'une volonté d'intégration des données théoriques existantes, propose, par son *modèle cognitif et développemental du retard mental*, une représentation du fonctionnement cognitif des personnes ayant des incapacités intellectuelles que nous traiterons plus loin dans le détail. Selon Paour, le «retard mental» se caractérise essentiellement par un «sous-fonctionnement cognitif chronique» résultant de causes diverses, mais fondamentalement associé à la «privation d'expériences de la maîtrise des processus de contrôle cognitif». Au dire de l'auteur, ce sous-fonctionnement cognitif chronique constitue «la cause immédiate et directe de la formation et du maintien du retard mental».

Dans le même ordre d'idées, les travaux réalisés par la Société canadienne et le Comité québécois de la CIDIH (1989), concernant la révision du concept de «handicap», nous amènent à considérer ce dernier non plus comme une caractéristique propre à la personne, résultant uniquement de ses déficiences ou de ses incapacités, mais plutôt comme une «perturbation» résultant à la fois de déficiences ou d'incapacités et d'obstacles reliés à des facteurs environnementaux. Cette révision a eu pour effet d'élargir le concept de handicap en lui ajoutant une dimension sociale.

À cet égard, on notera que, dès 1991, les organismes précités insistent davantage sur cette dimension environnementale en introduisant, dans leur modélisation du *Processus de production des handicaps*, la notion de «situations de handicap» définie comme «la perturbation de la réalisation des habitudes de vie d'une personne, résultant de l'interaction entre les capacités de cette personne et son environnement, au niveau de la réalisation des activités quotidiennes».

*En accord avec les prises de position du Mouvement mondial des personnes handicapées, c'est la considération des FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX et non*

*plus des facteurs individuels dans le PROCESSUS DE PRODUCTION DES SITUATIONS DE HANDICAP qui a caractérisé l'approche québécoise (Société canadienne et Comité québécois de la CIDIH, 1991 : 8).*

En définitive, nous constatons que les définitions du phénomène des incapacités intellectuelles se développent par rapport à une dynamique interactionnelle considérant à la fois les personnes concernées et l'environnement dans lequel elles vivent. Cela, quels que soient les termes utilisés pour nommer le phénomène, puisque sur ce plan, aucun consensus véritable ne paraît émerger, du moins au Québec. Ceci nous amène à nous arrêter pour formuler quelques observations critiques au sujet des choix terminologiques opérés.

## 2.2 L'évolution de la terminologie

Parce que le vocabulaire n'est pas neutre, les auteurs reconnaissent généralement que le fait d'utiliser tel ou tel terme pour identifier un phénomène n'est pas sans conséquence sur la compréhension même d'un phénomène. Au Québec, l'usage de l'expression « déficience intellectuelle » s'est répandu, dans les milieux professionnels concernés à la suite de la publication par l'Office des personnes handicapées du Québec (1984) du rapport *À part...égale*. Cette locution a progressivement remplacé l'expression « déficience mentale » surtout utilisée jusque là en référence à la terminologie américaine (*mental deficiency*). Aux États-Unis, il n'existe pas plus de consensus au sujet de la terminologie, mais le terme actuellement retenu par l'AAMR est celui de « retard mental » (*mental retardation*).<sup>7</sup>

*Le manuel conserve le terme « retard mental ». Plusieurs individus avec cette incapacité demandent l'élimination de ce terme car il est stigmatisant et souvent mal utilisé comme une description sommaire d'êtres humains complexes. Après de considérables délibérations, nous avons conclu que nous étions incapables à ce moment-ci d'éliminer le terme malgré ses défauts reconnus. Le but de ce manuel était de définir et de créer un système de classification moderne pour*

<sup>7</sup> En 1982, pour l'ensemble des États-Unis, un seul état américain (le Colorado) n'utilisait pas le terme « *mental* » dans sa terminologie officielle mais plutôt « *significantly limited intellectual capacity* » et trente-trois états utilisaient l'expression « *mental retardation* » (Patrick et Reschly, 1982). Cinq ans plus tard, vingt-huit états utilisaient encore la terminologie de l'AAMD, « *mental retardation* », et le terme « *mental* » disparaissait de la terminologie de sept des états restant, remplacé par « *intellectual capacity* », « *individuals with exceptional needs* », « *educationally handicapped* », « *developmentally disabled* », « *intellectually handicapped* » ou « *learning impairment* » (Utley et al., 1987).



*l'incapacité connue couramment comme le retard mental et, dans le but d'accomplir cela, nous devons utiliser le terme d'usage commun pour cette incapacité (AAMR, 1994 : x).*

En ce qui concerne le monde francophone, les traducteurs du manuel de l'AAMR font remarquer que chaque pays utilise différentes appellations de façon variable. En plus de l'expression déficience intellectuelle, ces derniers mentionnent celles d'arriération mentale, de débilité mentale, de déficience mentale, etc. Ils postulent que l'expression déficience intellectuelle crée une certaine confusion, puisque cette dernière s'arrête au seul déficit intellectuel alors que le « retard mental » implique aussi un déficit des habiletés adaptatives. De plus, le choix des traducteurs s'est porté sur l'expression « retard mental », parce qu'elle "s'avérait mieux traduire le sens américain, être plus précise et refléter l'usage francophone international dans les milieux professionnels et scientifiques" (AAMR, 1994 : xiv).

Soulignons également qu'au regard de l'usage québécois de l'expression « déficience intellectuelle », la proposition de nomenclatures de la Société canadienne et du Comité québécois de la CIDIH (1991) invite à mieux distinguer les concepts de déficience et d'incapacité en associant le premier à une nomenclature des systèmes organiques et le second à une nomenclature des capacités. Cette distinction entraîne deux nouvelles définitions des concepts précités. Ainsi, le terme déficience est réservé à « toute anomalie ou modification physiologique, anatomique ou histologique », alors que celui d'incapacité est employé pour signifier « toute réduction des activités physiques ou mentales considérées comme normales pour un être humain ». Autrement dit, comme le souligne Langevin (1996 : 136), "la déficience correspond à une atteinte organique, alors que l'incapacité fait état de difficultés à accomplir des activités".

En fait, comme les incapacités d'ordre intellectuel ne sont pas assimilables comme telles à une déficience d'un système organique, bien qu'elles puissent dans certains cas découler d'une telle déficience, il paraît opportun de remplacer l'expression « déficience intellectuelle » par l'expression « incapacité intellectuelle ».

Dans le même ordre d'idées, l'expression « retard mental » apparaît problématique elle aussi, mais pour des raisons différentes. D'abord, à cause de son caractère stigmatisant, déjà évoqué par l'AAMR, et de l'ambiguïté inhérente au terme « mental », d'une part, mais aussi parce que le terme « retard » ne peut rendre compte que d'une seule

dimension du phénomène. Par rapport au premier aspect, en dépit de ce que les traducteurs du manuel de l'AAMR avancent, on peut constater que les termes utilisés aux États-Unis, tant pour parler des personnes que du phénomène, par exemple « retard mental » ou « retardés mentaux » (*mental retardation, mentally retarded*), ont quasiment disparus des publications québécoises et des réseaux d'intervention intéressés. D'ailleurs, une expression comme « retardé mental » revêt certainement, au Québec à tout le moins, une connotation péjorative pour plusieurs intervenants et parents des personnes concernées. De plus, ce qui semble tout aussi fondamental, il est difficile de distinguer d'emblée si le terme « mental » est utilisé spécifiquement en référence au psychisme, à l'intelligence ou par rapport à ces deux concepts. L'utilisation de ce terme équivoque risque donc de placer des personnes dans une double situation handicapante, associant *de facto* maladie mentale et incapacité intellectuelle.<sup>8</sup>

Par ailleurs, le caractère réducteur du terme « retard » est mis en lumière au regard des connaissances actuelles dans le domaine. Même si Paour (1991a, 1991b) a choisi l'expression « retard mental » parce que, selon lui, cette dernière a progressivement supplanté la terminologie précédente, sa théorisation elle-même laisse rapidement voir les limites de cette expression, en particulier compte tenu de son objectif d'intégration des différents courants théoriques. En effet, comment rendre compte à la fois des théories axées sur le « retard » et de celles fondées sur le « déficit » en utilisant le mot retard comme terme générique? Ainsi que le souligne Langevin (1992), bien que le retard soit la manifestation la plus visible du phénomène, il est considéré par plusieurs auteurs comme résultant de déficits de fonctionnement, ce dont ne rend pas compte l'expression « retard mental », à la fois trop spécifique dans son premier terme et trop ambigu dans son second.

En définitive, quels que soient les termes et expressions cités dans la présente recherche, ils doivent être compris comme référant, dans notre esprit, à l'expression

---

<sup>8</sup> Par exemple, la formulation d'une nouvelle du journal télévisé du Réseau de télévision TVA, en date du 19 juillet 1993, illustre bien le problème. L'animateur dit (transcription par nos soins) : "En Bosnie, les *Casques bleus* canadiens ont trouvé plus de 200 malades mentaux, abandonnés depuis trois jours dans un hôpital psychiatrique. Pour la plupart, des enfants et des bébés [...]". De toute évidence des personnes ayant des incapacités intellectuelles, des enfants surtout, que le lendemain, on appellera « handicapés mentaux ». L'utilisation des expressions « malades mentaux » et « handicapés mentaux », particulièrement en référence à un centre psychiatrique, contribue à entretenir la confusion dans l'esprit de la population, déjà peu et mal informée à propos des incapacités intellectuelles.

« incapacité intellectuelle ». Soucieux de cohérence et de précision dans le discours, nous pensons qu'il est adéquat et justifié d'utiliser les expressions « personne ayant des incapacités intellectuelles » ou « personne présentant des incapacités intellectuelles », "que celles-ci soient accompagnées ou non d'une déficience organique" (Langevin, 1996 : 136).

Pour faire suite à ces précisions, nous allons nous attarder, dans les pages qui suivent, à spécifier la nature des conceptions du phénomène des incapacités intellectuelles issues des travaux de l'AAMR (1994), d'une part, et de la théorisation de Paour (1991a, 1991b), d'autre part.

### **3. LA DÉFINITION DU PHÉNOMÈNE DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES : LE POINT DE VUE DE L'AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION**

Par rapport à la définition du « retard mental » que nous avons évoquée précédemment, l'AAMR (1994) formule quatre postulats qui la sous-tendent. Ces postulats sont considérés comme des conditions essentielles à son utilisation :

- 1) Pour être valide, l'évaluation tient compte de la diversité culturelle et linguistique des sujets ainsi que des différences dans leurs modes de communication et leur comportement.*
- 2) Le déficit du fonctionnement adaptatif d'un individu se manifeste dans le cadre de l'environnement communautaire typique des sujets de son groupe d'âge et dépend de l'importance de ses besoins personnels de soutien.*
- 3) Certaines faiblesses spécifiques d'adaptation coexistent souvent avec des forces dans d'autres domaines d'adaptation ou avec d'autres capacités personnelles.*
- 4) Le fonctionnement général d'une personne présentant un retard mental s'améliore généralement si elle reçoit un soutien adéquat et prolongé (AAMR, 1994 : 3).*

D'entrée de jeu, rappelons que l'originalité de la nouvelle définition tient au fait qu'elle met l'accent sur les services de soutien nécessaires à la personne plutôt que sur les niveaux de déficience découlant des mesures du quotient intellectuel. Ceci implique une relativisation des tests d'intelligence quant à leur capacité à rendre compte du phénomène et en ce qui a trait à leur utilité pour la détermination des mesures d'aide pour les personnes concernées. Nonobstant, il faut remarquer que l'association

américaine conserve malgré tout l'usage de ce type de mesures dans la détermination et l'évaluation des incapacités intellectuelles. Cette approche, qui peut sembler paradoxale, laisse transparaître les antagonismes des théoriciens et des professionnels<sup>9</sup> à propos de la conception du phénomène, mais elle autorise aussi à envisager que, malgré des réticences certaines, des changements réels soient en cours.

Dans les faits, si le « fonctionnement intellectuel significativement inférieur à la moyenne » est défini par un quotient intellectuel (*entre 70 et 75 ou moins*), il est spécifié que les résultats des tests par lesquels ces informations ont été obtenues ainsi que les autres données disponibles "devraient être évalués par une équipe multidisciplinaire" (AAMR, 1994 : 3). De plus, ces résultats doivent nécessairement être mis en relation avec les limitations observées dans les domaines du fonctionnement adaptatif, puisque "les altérations intellectuelles se manifestent en même temps que des déficits du fonctionnement adaptatif" (*Ibid.* : 3). Selon l'association américaine, les aptitudes dans les dix domaines visés — communication, soins personnels, compétences domestiques, habiletés sociales, utilisation des ressources communautaires, autonomie, santé et sécurité, aptitudes scolaires fonctionnelles, loisirs et travail — "sont indispensables au fonctionnement de l'individu et sont souvent liées au besoin spécifique de soutien des personnes ayant un retard mental. Dans l'ensemble du fonctionnement adaptatif, les aptitudes varient selon l'âge, et l'évaluation du fonctionnement d'un individu doit donc tenir compte de son âge chronologique" (AAMR, 1994 : 4).

Sur ce plan, il ressortait déjà des travaux de Utley *et al.* (1987), que les échelles comportementales remplaçaient de plus en plus les tests d'intelligence pour l'évaluation des incapacités intellectuelles aux États-Unis. Ces mêmes auteurs notaient aussi un usage décroissant de la classification en quatre niveaux de déficience selon le QI établie par l'AAMD (nom originel de l'AAMR). À cet égard, que le système révisé de classification de l'AAMR implique l'utilisation d'un code unique de diagnostic (sans spécification d'un degré de gravité) qui abolit les catégories antérieures (retard mental léger, moyen, grave ou profond) fondées sur le QI. L'association américaine suggère plutôt de spécifier la nature et l'intensité de l'aide nécessaire puisque de telles

---

<sup>9</sup> La révision conceptuelle de l'AAMR a soulevé une vive opposition de l'*American Psychological Association*, une opposition dont la teneur est exposée par Jacobson et Mulick (1992) dans la revue de l'association.

"descriptions sont plus fonctionnelles, pertinentes et orientées vers les services et les résultats que le système d'étiquetage actuellement en usage" (AAMR, 1994 : 32).

*Un diagnostic pourrait donc se formuler ainsi : « une personne ayant un retard mental qui requiert des soutiens limités en communication et en habiletés sociales. » Un autre exemple pourrait être : « une personne ayant un retard mental qui requiert des soutiens intenses dans le domaine des habiletés sociales et de l'autonomie » (Ibid. : 32).*

Ce changement paradigmatique dans l'évaluation des incapacités intellectuelles "constitue un des changements majeurs engendrés par la définition" (Ibid. : 137). Il s'avère d'une importance capitale au regard du postulat selon lequel « le fonctionnement général de la personne ayant un retard mental s'améliore généralement avec un soutien adéquat et prolongé ». En effet, selon l'optique de l'AAMR, il est possible d'envisager qu'en dépit de ses limitations, à raison d'une aide appropriée, la personne ayant des incapacités intellectuelles soit de moins en moins handicapée, en ce sens qu'elle acquiert progressivement les habiletés utiles à la réalisation de ses habitudes de vie en ayant de moins en moins d'entraves (situations de handicap) à cette réalisation.

### **3.1 Structure générale de la définition du « retard mental »**

La définition de l'AAMR s'appuie, tel que mentionné plus haut, sur un modèle théorique « fonctionnel », car elle tient compte de la façon dont les personnes évoluent dans leur environnement spécifique. En ce sens, le retard mental dénote "un état particulier de fonctionnement limité au sein de la communauté qui se manifeste pour la première fois au cours de l'enfance et dans lequel les limitations au niveau de l'intelligence coexistent avec des limitations au niveau des capacités adaptatives" (AAMR, 1994 : 8). Corollairement, le retard mental ne peut être perçu comme une maladie physique ou psychique, ni comme une caractéristique immuable de la personne concernée. C'est pourquoi les auteurs insistent sur la dimension descriptive de la définition qui met l'accent sur le fonctionnement d'une personne « à un moment donné et dans un environnement donné ».

Ainsi, la notion de «retard mental» paraît indissociable, selon les auteurs, de "«l'ajustement» entre les capacités de l'individu et la structure et les attentes de son

environnement personnel et social" (*Ibid.* : 7). Une telle approche implique de fait qu'il est nécessaire de connaître les capacités de la personne, et de comprendre la structure et les attentes de son environnement personnel et social pour décrire adéquatement cet «état de fonctionnement». En reconnaissant la nécessaire association entre les «incapacités intellectuelles et adaptatives», cette définition concorde avec les définitions antérieures de l'association. Mais, le fait de mettre l'accent sur le fonctionnement de la personne dans son environnement reflète une nouvelle tendance de l'évolution conceptuelle dans ce domaine. La figure 6.1 illustre les caractéristiques «fonctionnelle» et «multidimensionnelle» de la définition de l'AAMR et permet de comprendre que les "éléments clés dans la définition du retard mental sont les *capacités* (ou compétences), les *environnements* et le *fonctionnement*" (AAMR, 1994 : 8).

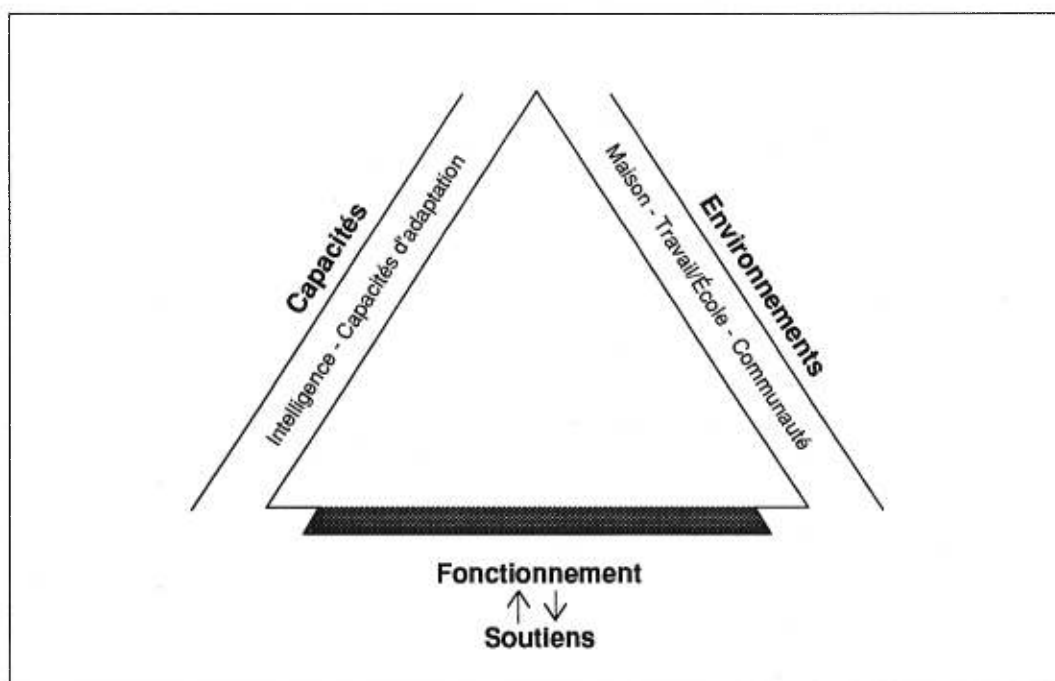


Figure 6.1 : Structure générale de la définition du retard mental (AAMR, 1994 : 8).

L'AAMR propose une explication du modèle qui met en lumière l'aspect fonctionnel et interactionnel de la conception révisée du phénomène des incapacités intellectuelles. En plaçant le «fonctionnement» à la base du triangle, on veut souligner qu'il s'agit avant tout d'un modèle fonctionnel. En situant les «capacités»

sur le côté gauche du triangle, on indique que le fonctionnement associé aux incapacités intellectuelles découle à la fois de limitations au niveau de l'intelligence et au niveau des capacités d'adaptation. Ceci permet de distinguer ces limitations fonctionnelles par rapport à d'autres, telles les limitations physiques ou émotionnelles, reliées à des états de fonctionnement différents. De plus, le fait de situer ces particularités sur un seul côté du triangle indique qu'elles sont nécessaires mais insuffisantes pour comprendre complètement le concept en cause. L'ensemble des « environnements » dans lesquels les personnes ayant des incapacités intellectuelles réalisent leurs habitudes de vie sont représentés sur le côté droit du triangle dont la nature équilatérale indique qu'une connaissance de ces environnements est nécessaire pour comprendre globalement le concept.

Par ailleurs, en faisant appel à une seule structure (le triangle), pour situer sur ses deux côtés les composantes « capacités » et « environnements », on précise que l'interaction entre ces composantes est essentielle à la compréhension du phénomène des incapacités intellectuelles. Enfin, le modèle montre la dynamique interactionnelle entre le fonctionnement et le besoin de ressources de soutien. On cherche à montrer que les besoins d'assistance des indicateurs du fonctionnement de la personne, mais aussi, que la présence ou l'absence de soutien influe sur ce fonctionnement.

Afin de compléter cette information sur la structure générale de la définition de l'AAMR, nous ajoutons quelques précisions à propos des concepts clés du modèle que sont les capacités, les environnements et le fonctionnement.

### 3.1.1 Les capacités

La description des capacités s'inscrit dans la théorie des compétences générales faisant état des attributs qui permettent à un individu de fonctionner en société. L'AAMR (1994) souligne que ces attributs concernent les capacités intrinsèques de l'individu en rapport avec « l'intelligence conceptuelle qui englobe la cognition et l'apprentissage », d'une part, et son aptitude à fonctionner dans un contexte social renvoyant à

l'intelligence pratique et à l'intelligence sociale,<sup>10</sup> d'autre part. Les auteurs affirment que le « retard mental » peut affecter certains domaines de compétences personnelles, reliés à l'intelligence conceptuelle, sociale ou pratique, sans affecter les autres domaines de compétences. Ce qui signifie en clair que le phénomène des incapacités intellectuelles n'indique pas un « état d'incompétence globale », mais plutôt des limitations intellectuelles spécifiques propres à chaque personne dans son milieu de vie. Dans cette optique, le diagnostic d'incapacité intellectuelle ne saurait se réduire, selon les auteurs, à un résultat obtenu à un test d'intelligence. Les limitations intellectuelles dénotées doivent donc influencer significativement sur le fonctionnement adaptatif pour satisfaire aux exigences de la définition.

### 3.1.2 Les environnements

L'environnement fait référence à « l'ensemble des endroits spécifiques dans lesquels une personne vit, apprend, joue, travaille, se socialise et interagit ». Les environnements positifs, tels les endroits appropriés à son âge et à son passé socioculturel, favorisent non seulement la croissance, le développement, le bien-être et l'amélioration de sa qualité de vie, mais ils lui fournissent également plus de possibilités « d'atteindre l'interdépendance optimale et la productivité et de profiter d'une participation maximale à la vie communautaire ».

*Les environnements désirables pour les personnes avec un retard mental ont trois caractéristiques principales : ils fournissent les occasions de satisfaire les besoins de la personne; ils favorisent le bien-être de la personne au niveau*

---

<sup>10</sup> "L'intelligence pratique désigne la faculté de se comporter en individu indépendant vis-à-vis des activités quotidiennes. Elle inclut la capacité d'utiliser ses aptitudes physiques (quelles qu'elles soient) pour atteindre le plus haut degré possible d'indépendance personnelle. L'intelligence pratique est essentielle aux « habiletés adaptatives » telles que les facultés sensori-motrices, les soins personnels et les aptitudes à la sécurité. Elle est aussi importante pour d'autres « habiletés adaptatives » telles que les matières académiques de base, le travail, les loisirs, l'autonomie et l'utilisation des ressources communautaires.

L'intelligence sociale désigne la faculté de comprendre les attentes sociales et le comportement des autres et de juger de façon appropriée comment se conduire dans diverses situations sociales. Les principales composantes de l'intelligence sociale sont la conscience sociale et la sociabilité. Plus spécifiquement, elles englobent la compréhension sociale, la perspicacité, le jugement et la communication. [...] L'intelligence sociale est essentielle au comportement adaptatif : habiletés sociales, communication, travail, loisirs, travaux domestiques et utilisation des ressources communautaires" (AAMR, 1994 : 13).



*physique, social, matériel et cognitif; ils favorisent l'impression de stabilité, de prévisibilité et de contrôle (AAMR, 1994 : 10).*

Au sujet de l'environnement, la définition de l'AAMR indique que le fonctionnement de la personne peut être influencé tout autant par la nature de son environnement que par ses propres capacités. Et les auteurs ajoutent que "les types, rôles et niveaux de soutien nécessaires pour améliorer le fonctionnement peuvent refléter autant ces caractéristiques de l'environnement que les capacités de l'individu" (*Ibid.* : 11).

### 3.1.3 Le fonctionnement

La définition de l'AAMR précise qu'il y a manifestation de retard mental seulement dans le cas où des limitations intellectuelles spécifiques ont un effet réel sur le fonctionnement de la personne, c'est-à-dire lorsqu'elles affectent sa capacité à affronter les défis ordinaires de la vie quotidienne au sein de la communauté. Les auteurs soulignent l'importance de tenir compte de la relativité de la notion de « limitations intellectuelles » dont la signification découle en fait des exigences de l'environnement. Ces exigences sont définies en fonction de standards locaux représentatifs des attentes éducationnelles, vocationnelles et familiales, notamment. Ainsi, le fonctionnement de la personne peut être affecté diversement selon la signification que l'on réserve, dans un milieu donné, aux limitations des capacités intellectuelles et à celles du fonctionnement adaptatif qui caractérisent conjointement le « retard mental ».

*La relativité de la signification fait référence au fait qu'il n'existe pas de façon unique de définir un retard au niveau de la performance. Chaque personne avec un retard mental présente des différences au niveau de la nature, de l'étendue et de la gravité de ses limitations fonctionnelles, selon les exigences et les contraintes de son environnement et selon la disponibilité des facilités de soutien (AAMR, 1994 : 11).*

## 3.2 Incidences de la définition du « retard mental » de l'AAMR pour les adultes

Le manuel de l'AAMR consacre un chapitre à la présentation d'une vue d'ensemble de l'impact de la définition du retard mental sur les services aux adultes concernés, sur

leurs familles, les pourvoyeurs de services et les systèmes de soutien visant à répondre aux besoins de ces adultes.

*Cette définition, avec l'importance qu'elle confère aux habiletés adaptatives, la primauté qu'elle accorde à l'environnement et l'accent qu'elle met sur les soutiens individuels, présente des implications et des défis importants pour les systèmes de soutien aux personnes adultes (AAMR, 1994 : 135).*

Les auteurs du manuel soutiennent que les quatre postulats sous-tendant la mise en application de la définition, évoqués au début de cette section, reflètent les tendances actuelles au sujet de la conception du phénomène. Ces dernières, associées à un accroissement des connaissances dans le domaine, mettent en lumière une nouvelle façon d'envisager les possibilités de vie pour les personnes concernées. Ces tendances recouvrent un certain nombre de dimensions qui dénotent, entre autres, la volonté de mettre l'accent sur les forces et les capacités plutôt que sur les limitations, l'importance de favoriser l'accès à des environnements normalisés et de prévoir des services appropriés à l'âge des personnes, la nécessité d'individualiser et de personnaliser l'assistance aux personnes, la possibilité d'améliorer le fonctionnement adaptatif chez les personnes ayant des incapacités intellectuelles.

Cette combinaison de tendances semble déterminer un changement paradigmatique en ce qui a trait au type d'aide à prévoir pour les personnes ayant des incapacités intellectuelles. Eu égard à la situation prévalant dans la société américaine (relativement semblable à celle que nous avons connue au Québec), ce changement de vision quant au soutien à offrir aux personnes implique, selon l'AAMR, une remise en question profonde et une redéfinition des systèmes de services.

### 3.2.1 Des services en milieu communautaire

La conception renouvelée du phénomène des incapacités intellectuelles oblige à concevoir une nouvelle organisation des services éducatifs, notamment aux adultes. Sur ce plan, la définition proposée accorde la primauté aux milieux communautaires comme le lieu privilégié à la fois de l'évaluation et de la réalisation des habiletés adaptatives, parce que ces milieux représentent « l'environnement par excellence de tout le monde ». En même temps, l'AAMR affirme aussi que « la famille constitue

l'environnement fondamental le plus naturel ». De façon sous-jacente, cette assertion entraîne logiquement que l'on prévoit aussi du soutien pour les familles.

*Le choix d'«environnements communautaires typiques pour les pairs par l'âge» confère aux personnes qui présentent un retard mental un statut d'adultes à part entière et plaide en faveur de leur participation complète à la vie communautaire (AAMR, 1994 : 136).*

### 3.2.2 Des services d'aide en fonction des besoins et des capacités des personnes

En mettant l'accent sur les besoins individuels des personnes, on veut inciter les pourvoyeurs de services à s'éloigner du modèle de «programme pour tous» et à planifier des mesures de soutien fonctionnelles qui tiennent compte spécifiquement des besoins individuels de chaque personne concernée. Cette perspective souligne une fois de plus la volonté de l'AAMR de donner plus d'importance aux aptitudes et aux capacités des personnes qu'à leurs limitations et d'accroître, par un soutien personnalisé, leurs possibilités de participer à la vie de la société.

*Le fait de s'éloigner de la conception historique du retard mental présenté comme un ensemble de déficits permet de percevoir les personnes qui en sont atteintes comme des «personnes» d'abord et exige des stratégies d'intervention fonctionnelles et orientées vers des buts précis. Ces juxtapositions servent également à rappeler continuellement que le groupe de personnes que l'on a étiquetées comme présentant un retard mental est un groupe hétérogène et que l'on ne peut faire de prédiction valide sur les limitations d'une personne donnée en tentant de faire des extrapolations à partir du niveau de ses habiletés ou du plafonnement de ses capacités (AAMR, 1994 : 136).*

Par ailleurs, le fait d'éliminer de la définition le principe de classification selon le niveau de gravité des incapacités (légères, moyennes, graves, profondes) contribuera, selon les auteurs, à optimiser les services vu les besoins réels des personnes. Cela concourra également à freiner la tendance à développer des services ou des programmes visant en bloc tous les individus identifiés d'un niveau donné de fonctionnement, représenté par l'étiquette d'une catégorie abstraite (déficience moyenne ou sévère par exemple).

### 3.2.3 Des services de soutien individualisés

Selon les auteurs, la conceptualisation renouvelée du « retard mental » implique nécessairement un soutien individualisé, comme nous l'avons souligné précédemment. Ce soutien peut relever diversement de la famille et d'autres personnes proches (aides naturels) ainsi que des intervenants travaillant dans des services génériques ou spécialisés (figure 6.2). De fait, c'est de la disponibilité et de la combinaison adéquate de ces deux sources de soutien, que découle l'amélioration du fonctionnement adaptatif de la personne. Selon cette optique, la priorité doit être accordée aux aides naturels qui s'avèrent les plus adéquats pour la personne car plus proches de sa situation de vie. Les ressources professionnelles soutiennent les aides naturels, ou les suppléent lorsqu'ils ne sont pas disponibles, mais aussi lorsque ces aides naturels ne conviennent pas, entre autres, à l'âge chronologique ou au niveau de développement de la personne concernée.

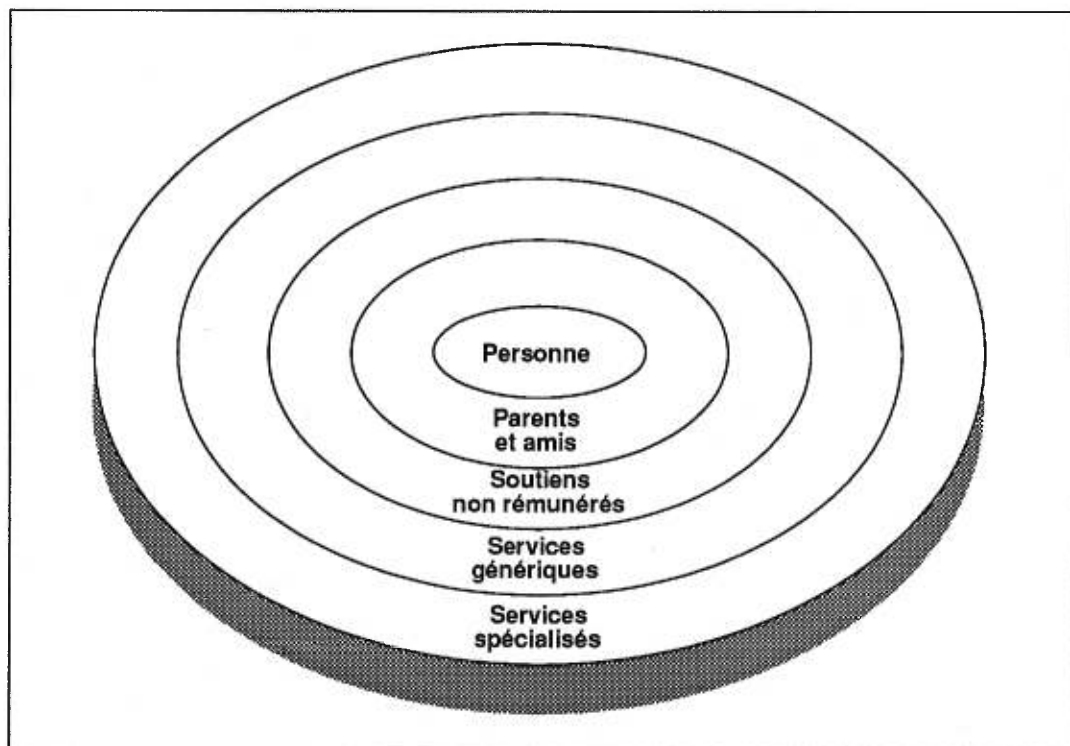


Figure 6.2 : Nature des systèmes de soutien (AAMR, 1994 : 145).

L'AAMR conclut ce chapitre traitant de l'application de la définition du « retard mental » au domaine des services aux adultes en insistant sur le besoin d'assistance à

long terme des adultes ayant des incapacités intellectuelles. En effet, si les incapacités intellectuelles persistent normalement toute la vie, le fonctionnement de la personne s'améliore généralement si elle reçoit un soutien adéquat et persistant. L'AAMR (1994) fait remarquer que cette amélioration du fonctionnement pourrait avoir des conséquences bénéfiques non seulement sur la personne concernée, mais aussi sur la société en général du fait que les besoins d'aide de la personne diminueront au fur et à mesure que ses habiletés adaptatives s'accroîtront.

### **3.3 La contribution de l'AAMR à la compréhension du phénomène des incapacités intellectuelles : une synthèse**

La définition du « retard mental » la plus récente de l'AAMR fournit des balises pour guider le diagnostic, pour classer les forces et les faiblesses des personnes concernées, par rapport à dix sphères d'habiletés, et pour déterminer la nature et l'importance des besoins de soutien de la personne concernée. Cette définition introduit une vision qui oblige à prendre en compte la façon dont les personnes vivent et participent à l'évolution de leur milieu d'appartenance. L'interaction personne-environnement qui sous-tend la définition rénovée de l'AAMR implique un changement de paradigme important, tant pour l'évaluation des besoins d'assistance de la personne que pour la mise en œuvre de services appropriés. Ces services sont désormais personnalisés. Les aides naturels et les milieux les plus proches de la personne sont appelés à jouer un rôle accru, soutenus en cela par des ressources professionnelles qui centrent leur action sur le développement des habiletés adaptatives chez les personnes ayant des incapacités intellectuelles.

En dernière analyse, la conceptualisation renouvelée de l'AAMR s'avère intéressante en ce qu'elle remet en question la conception traditionnelle du phénomène des incapacités intellectuelles au sein de la société (américaine). De plus, elle insiste sur l'importance d'envisager ce phénomène dans une optique mettant continuellement la personne en relation avec son environnement. Toutefois, nous le constatons, cette vision surtout sociologique du phénomène n'explique pas, elle décrit. Malgré la valeur de l'apport descriptif de la définition de l'AAMR, nous pensons nécessaire, eu égard à notre objectif de recherche, de l'enrichir d'une compréhension la plus vaste possible du fonctionnement cognitif des personnes concernées. Ceci devrait contribuer à accroître

la pertinence et la validité de notre proposition de schème conceptuel pour l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles.

Dans cette optique, il convient d'accorder une attention particulière aux travaux du psychologue Jean-Louis Paour qui a consacré plus de dix ans à l'élaboration de sa proposition d'un "modèle intégrateur du retard mental qui puisse rendre compte des données les plus solidement établies" (Paour, 1991a : 4). La section qui suit vise donc à fournir une représentation synthétisée de la théorisation de cet auteur, telle qu'elle est actualisée par son *modèle cognitif et développemental du retard mental*.

#### 4. LA THÉORISATION DE PAOUR : UN POINT DE VUE INTÉGRATEUR

La théorisation de Paour (1991a) s'inscrit dans la recherche d'une explication résolument psychologique du phénomène des incapacités intellectuelles. Au regard de l'élaboration de son modèle, Paour a voulu traiter un contenu sujet à de nombreuses polémiques en se plaçant en dehors des querelles d'écoles pour poser un regard intégrateur sur les théories les plus marquantes de ce domaine d'étude. Il présente donc son *Modèle cognitif et développemental du retard mental* comme un « cadre théorique unitaire », un cadre de référence psychologique pour « comprendre et intervenir ». Pour notre recherche, nous examinons en particulier les trois aspects de cette théorisation les plus susceptibles d'éclairer notre réseau théorique du phénomène des incapacités intellectuelles, à savoir :

- la proposition d'intégration des principaux courants théoriques qui ont marqué le domaine d'étude;
- la modélisation du fonctionnement cognitif chez les « personnes ayant des incapacités intellectuelles »;<sup>11</sup>
- la description des caractéristiques cognitives et non cognitives associées aux incapacités intellectuelles.

---

<sup>11</sup> Rappelons que nous avons choisi cette terminologie pour les raisons que nous avons mentionnées plus haut. En l'utilisant dans la présentation de la théorisation de Paour, nous ne voulons pas laisser entendre qu'elle correspond à son propre choix. Nous souhaitons simplement conserver la cohérence terminologique de l'ensemble de notre texte. Paour (1991a, 1991b) s'en tient essentiellement aux expressions « retard mental » pour nommer le phénomène et « retardés mentaux » pour qualifier les personnes.

## 4.1 L'intégration des courants théoriques

C'est à travers la recherche des liens de complémentarité entre les différentes théories que Paour va s'efforcer de mieux comprendre et d'expliquer la nature du phénomène des incapacités intellectuelles au regard du cadre de référence que lui fournissent les modèles issus de la psychologie cognitive, notamment ceux concernant le traitement de l'information et la résolution de problèmes.

Les concepts de « retard » et de « déficit » représentent respectivement les deux courants théoriques prétendant détenir l'explication du phénomène des incapacités intellectuelles. De ces deux grands courants, le premier est plus homogène. Il est axé sur le « retard de développement » et représente donc la « théorie retard ». Quant au second, moins unitaire sur le plan de la recherche, il fait état à son tour de deux autres courants théoriques centrés sur le concept de « déficit ». Ces derniers renvoient à des théories dites « déficitaires » concernant les processus cognitifs élémentaires dans le premier cas, et les processus cognitifs supérieurs dans le second. Paour examine tous ces courants théoriques de manière à faire ressortir leur complémentarité et à mettre en lumière la pertinence de son propre modèle pour expliquer le phénomène.

### 4.1.1 La théorie retard

C'est à Zigler (1969) que l'on attribue le développement de cette théorie selon laquelle :

- 1) *les différences qui existent entre les personnes retardées mentales et non retardées seraient de même nature que celles qui distinguent l'enfant normal aux différentes étapes de son développement (qui distinguent donc des enfants normaux d'âge différent);*
- 2) *les processus responsables du retard n'auraient pas d'autres conséquences sur le développement intellectuel des personnes retardées que la lenteur et l'arrêt prématuré;*
- 3) *à même niveau de développement, les personnes retardées mentales disposeraient des mêmes capacités cognitives que les non retardées* (Paour, 1991a : 24).

Ainsi, selon ces trois hypothèses, la différence de rendement intellectuel, entre les personnes « retardées » et les autres de même âge chronologique, s'explique par une

différence de niveau de développement intellectuel global et non par un déficit spécifique. Les personnes présentant des incapacités intellectuelles se caractériseraient d'abord et avant tout par un retard de développement intellectuel. Selon Paour, cette conception du phénomène, qui se fonde sur l'idée d'un simple retard, s'appuie sur des données scientifiques valides, en l'occurrence "l'identité de l'ordre d'apparition des conduites et des compétences (étapes de la genèse des structures logico-mathématiques et des capacités langagières, notamment)" (Paour, 1991a : 27). Cette caractéristique a valu à cette conception de se faire appeler aussi la « théorie de l'identité hiérarchique développementale ».

Même si Paour accepte ce concept général d'identité hiérarchique développementale dans sa démarche d'intégration des théories, il critique le caractère incomplet de la théorie qui ne prend pas en compte de manière cohérente l'existence objective de « discordances développementales ». Les discordances sont des différences observées systématiquement, au même âge mental, entre personnes avec et sans incapacités intellectuelles; elles croissent avec l'âge chronologique et deviennent plus visibles à l'adolescence. L'auteur affirme en effet que les phénomènes de discordances dans la séquence de développement ont été les premiers à mettre en évidence les limites de la théorie retard.

Selon Paour, l'identité hiérarchique développementale concerne plus spécifiquement des connaissances à forte structuration interne, telles celles de type logico-mathématiques, qui se développeraient de façon relativement homogènes chez les personnes présentant des incapacités intellectuelles ( ce sont surtout ces connaissances que les tenants de la théorie retard ont étudiées). Par contre, plus les connaissances exigent une structuration personnelle, plus elles font ressortir des discordances qui infirment, dans une certaine mesure, la théorie retard. En effet, contrairement à ce que postule la théorie retard, l'incapacité intellectuelle ne se caractérise pas uniquement par une lenteur de développement, mais également par des « fixations », c'est-à-dire des arrêts temporaires, plus ou moins prolongés et parfois permanents, à différents niveaux du traitement de l'information.



De telles observations ont contribué au développement d'une conception déficitaire du phénomène, notamment chez les personnes dont le problème est d'origine organique.<sup>12</sup> En effet, dans cette population, il paraît impossible de rejeter l'hypothèse d'un déficit d'ordre structural relatif à la perception, la mémoire et l'attention notamment (dont nous traiterons ci-après), même si on peut également observer chez elle une identité de la séquence de développement. Par la suite, comme le souligne Paour (1991a), la psychologie cognitive a soulevé une objection incontournable à la théorie retard en montrant que les personnes présentant des incapacités intellectuelles faisaient preuve d'une moindre « efficacité » massive et systématique dans les tâches de résolution de problèmes, que l'origine du phénomène soit organique ou non. Ce constat conduira aux hypothèses d'un déficit cognitif d'ordre structural ou d'ordre fonctionnel.

#### 4.1.2 Les théories déficitaires

S'il n'y a qu'une théorie retard, il existe par contre plusieurs théories autour du concept de déficit, invoquant autant de type de déficits pour expliquer le phénomène. Afin de clarifier les choses, Paour propose d'étudier les théories déficitaires par rapport à deux conceptions générales du déficit : celle issue de l'hypothèse d'un déficit structural (théorie déficitaire au sens fort) et celle relevant de l'hypothèse d'un déficit des stratégies cognitives ou métacognitives (théorie déficitaire au sens faible). Ces deux conceptions générales se distinguent et s'opposent principalement par la localisation du déficit, selon que les chercheurs les situent respectivement à un niveau structural, en rapport avec les processus cognitifs élémentaires, ou à un niveau fonctionnel, en lien avec les processus cognitifs supérieurs.

##### 4.1.2.1 Un déficit structural

Le déficit structural (ou des capacités de base) concerne les processus élémentaires du traitement de l'information, principalement les systèmes perceptifs, mnésiques, et énergétiques (l'attention). Cette théorie avance quatre postulats principaux qui sont les suivants :

---

<sup>12</sup> Zigler a lui-même développé une distinction entre les déficiences d'origine organique et non organique, associant ainsi sa théorie retard à une étiologie non organique. Selon Paour, l'erreur d'interprétation de Zigler se situe dans cette association directe entre les causes initiales du phénomène et ses conséquences développementales.

- 1) le déficit est une « caractéristique spécifique du retard mental », le distinguant ainsi de la normalité;
- 2) le déficit est « constant et irréversible », se manifestant tout au long du développement et ne pouvant être atténué ou éliminé par des interventions éducatives;
- 3) le déficit est « inné » et constitue la manifestation d'un dysfonctionnement ou d'une atteinte du système nerveux central;
- 4) le déficit est « général » parce que, à travers les processus élémentaires, il atteint nécessairement les processus de niveau supérieur.

La théorie du déficit de base a été renforcée, dans les années quatre-vingt, par les travaux de Spitz (1987) notamment, concernant le processus de la résolution de problèmes, pour lequel des différences évidentes entre personnes avec et sans incapacités ont été notées. Ces différences, au même âge mental, ont été interprétées comme "la conséquence d'un déficit des capacités de base du traitement de l'information" (Paour, 1991a : 56).

Paour soulève un ensemble d'objections et critique la façon dont les données visant à étayer cette théorie ont été recueillies, étudiées et interprétées. Cette critique de la méthodologie employée l'amène à émettre un certain nombre de réserves au sujet de cette théorie. En situant exclusivement le déficit à un niveau structural de base, cette dernière lui semble en effet trop réductrice. D'abord, il semble très difficile de prouver, selon Paour, qu'aucun autre déterminant, par exemple le niveau de développement ou la motivation, n'interfère dans le processus. De plus, il est aussi possible que la méthodologie utilisée biaise les résultats que les chercheurs associent *a priori* à un déficit de base.

*Dans la mesure où l'on a essentiellement donné du matériel verbal à traiter, un certain nombre d'auteurs [...] n'excluent pas que la lenteur des traitements résulte, au moins partiellement, de la pauvreté, du manque d'intégration ou de la désorganisation des connaissances sémantiques (Paour, 1991a : 59).*

Par ailleurs, la majorité des travaux concernant ce type de théories ont été menés avec des adolescents ou de jeunes adultes, avec et sans incapacités, de même âge chronologique. Les groupes de jeunes sans incapacités sont composés d'élèves du secondaire ou de niveau plus avancé, vivant dans des environnements éducatifs et

culturels différents de ceux où vivent les jeunes ayant des incapacités intellectuelles. Cette constatation conduit Paour à affirmer "qu'on ne peut s'empêcher de penser que ces deux populations ont nécessairement des motivations et des aspirations différentes et risquent fort de former des représentations de la situation d'expérimentation, elles aussi, bien différentes" (Paour, 1991a : 60).

De plus, il ressort de l'ensemble des travaux «une extrême variabilité inter-individuelle et intra-individuelle», à savoir que le déficit des capacités de base est très différent d'une personne à l'autre et très différent chez une même personne, selon les capacités étudiées. Les chercheurs n'ont vraisemblablement pas tenu compte, selon Paour, de cette variabilité. D'autre part, la répétition des expériences et l'entraînement ont favorisé, chez plusieurs, une amélioration des réponses, ce qui a mené certains auteurs à rejeter l'hypothèse d'un déficit structural, puisque le déficit n'était pas constant. Finalement, Paour exprime sa principale réserve à l'égard de cette théorie en ces termes :

*Même si l'interprétation des indicateurs psychophysiologiques n'est pas toujours aisée, il n'en demeure pas moins qu'on ne peut absolument pas rejeter a priori l'existence de déficits constants, y compris dans le cas de retard mental léger. Mais admettre leur éventualité ne revient en aucune façon à postuler leur existence. C'est pourquoi, en l'état actuel de nos connaissances, il est tout à fait prématuré d'interpréter les différences d'efficacité des processus de base du traitement de l'information comme l'expression d'un fonctionnement irréductiblement déficitaire du système nerveux central (Ibid. : 61).*

Malgré ses objections, Paour ajoute que "ces réserves n'ont pas pour objet de rejeter la thèse déficitaire ni en bloc ni en détail. [...] En fait, il paraît difficilement possible de réfuter expérimentalement la théorie déficitaire; c'est peut-être d'ailleurs une autre de ses faiblesses" (Paour, 1991a : 61). La conclusion de l'auteur oblige à considérer que s'il est difficile de prouver qu'il y a effectivement déficit structural (ou des capacités de bases), il est également malaisé de prouver qu'il n'y en a pas. Considérant son objectif d'intégration des théories, Paour soutient qu'il faut admettre l'existence d'éventuels déficits des capacités de base, si "l'on ambitionne [...] de rendre compte du retard mental dans sa dimension globale" (Ibid. : 66). Par conséquent, le *modèle cognitif et développemental du retard mental* tiendra compte à la fois du constat d'identité hiérarchique du développement des connaissances (théorie retard) et de l'éventualité d'un déficit des capacités de base (théorie d'un déficit structural).

#### 4.1.2.2 Un déficit fonctionnel

Ce courant théorique (le plus récent) met l'accent sur les stratégies cognitives et les processus métacognitifs impliqués dans le fonctionnement intellectuel. Les différentes théories issues de ce courant font état d'un changement progressif de l'orientation de la recherche, caractérisé par le déplacement du déficit du niveau stratégique au niveau métastratégique.

##### *Le déficit des stratégies cognitives*

La théorie d'un déficit stratégique repose sur la démonstration qu'il est possible de faire acquérir par l'enseignement des stratégies cognitives et que ces acquisitions améliorent considérablement les performances des personnes concernées par rapport aux personnes non entraînées de même âge chronologique présentant ou non des incapacités intellectuelles. Selon Paour (1991a), cette observation fait état d'une certaine compatibilité entre la théorie d'un déficit stratégique et la théorie retard. Mais en même temps, elle semble remettre fondamentalement en question la théorie déficitaire traditionnelle des capacités de base. La théorie du déficit stratégique situe donc le problème par rapport aux stratégies cognitives, c'est-à-dire au niveau des médiateurs stratégiques qui assurent l'efficacité des processus du traitement de l'information de niveau supérieur et non pas au niveau des processus de base, élémentaires ou inférieurs, du traitement de l'information. Autrement dit, en situant ce déficit à un niveau supérieur, c'est-à-dire au niveau des stratégies cognitives, de l'organisation des connaissances et de la gestion métacognitive des traitements de niveau inférieur, le rendement intellectuel des personnes concernées peut s'expliquer par un déficit du contrôle des processus de base plutôt que par un mauvais fonctionnement des processus de base eux-mêmes. Ainsi, les personnes ayant des incapacités intellectuelles traiteraient l'information moins activement et moins efficacement parce qu'elles ne recourent pas à des « stratégies efficaces » de mémorisation et d'apprentissage et surtout, parce qu'elles n'arrivent pas à utiliser « spontanément » les stratégies dont elles disposent.

##### *Le déficit des processus métacognitifs*

L'hypothèse d'un déficit stratégique s'est toutefois heurtée à un obstacle de taille, car les stratégies enseignées se sont avérées peu stables et difficilement généralisables.

Pour tenter de comprendre ces phénomènes, les recherches se sont tournées vers diverses hypothèses d'un déficit métacognitif. Ces hypothèses considèrent principalement deux aspects de la métacognition, celui de la « connaissance des stratégies cognitives » et celui du « contrôle de l'exécution des stratégies cognitives ».

Les connaissances métacognitives correspondent à celles qu'une personne possède à propos de son propre fonctionnement cognitif. Toutefois, selon Paour (1991a), il n'est pas suffisant de seulement connaître des stratégies efficaces, encore faut-il « pouvoir » et « vouloir » les mettre en pratique, c'est-à-dire être en mesure de mettre en œuvre un ensemble de « processus exécutifs » (une dimension du fonctionnement cognitif dans le modèle de Paour) et de pouvoir gérer l'influence des déterminants émotionnels et motivationnels sur cette actualisation. L'auteur considère en particulier quatre hypothèses de processus métacognitifs déficitaires : le déficit métacognitif généralisé, le déficit du contrôle exécutif, le déficit des processus de généralisation, le déficit motivationnel. Ces hypothèses vont du plus général au plus spécifique.

#### 1) Un déficit métacognitif généralisé

Paour situe cette hypothèse d'un déficit métacognitif généralisé par rapport à une conception « analytique » de l'intelligence "selon laquelle un ensemble de « savoir-faire cognitifs » relativement généraux et mobilisables dans un grand nombre de traitements différents déterminerait l'efficacité intellectuelle" (Paour, 1990a : 69).

Sternberg (1986) distingue trois types de composants : 1) l'exécution des opérations (encodage, inférence, comparaison, entre autres); 2) l'organisation et le contrôle de la mise en œuvre des opérations précédentes (sélection des opérations, planification, etc.); 3) l'acquisition des connaissances.

Sternberg (1985, 1986) a de plus proposé, à partir de sa théorie de l'intelligence, une liste de caractéristiques fonctionnelles pouvant expliquer le « retard mental » :

- l'absence de certains composants du traitement de l'information;
- la moindre disponibilité des composants (ne pas savoir quand les mobiliser);
- la moindre efficacité dans l'exécution des composants;
- l'inadéquation de leur vitesse d'exécution (trop lent ou trop rapide);
- l'insuffisance des interconnexions entre les différents composants;
- l'insuffisance des rétroactions issues de l'exécution des composants;

- la faiblesse de l'organisation et du stockage en mémoire des connaissances;
- l'insuffisance et inadéquation des motivations;
- la limitation éventuelle des capacités de base;
- les déficits de l'attention.

Néanmoins, Paour attribue à cette énumération de caractéristiques le mérite de bien montrer la nécessité d'exclure "toute interprétation du retard mental en fonction d'un déficit unique" (Paour, 1991a : 75).

## 2) Un déficit du contrôle exécutif

Butterfield et Belmont (1977) présentent le contrôle exécutif comme "une instance supérieure de gestion, responsable de la mobilisation des ressources physiques et mentales, qui assure l'unité et la continuité de la conduite intellectuelle" (Paour, 1991a : 77). Cette hypothèse cherche à rendre compte : "a) d'un traitement de niveau supérieur qui gère et contrôle les traitements de niveau inférieur responsables de la transformation effective de l'information; b) des étapes régulatrices de la résolution des problèmes (anticipation, correction rétroactive ...); et c) des relations entre les capacités cognitives et les déterminants non cognitifs de leur mise en œuvre (émotion, motivation ...)" (*Ibid.* : 77).

De leur côté, Butterfield et Ferreti (1984, 1987) décrivent les constituants du contrôle exécutif comme un ensemble de procédures chargées de la mise en œuvre et de la gestion des stratégies cognitives. Ces auteurs identifient quatre processus exécutifs principaux qui s'apparentent aux étapes de la résolution de problèmes :

- la définition d'un but en fonction des réponses apportées;
- la sélection d'une stratégie connue ou la construction d'une nouvelle stratégie permettant de résoudre le problème;
- l'exécution de la stratégie jusqu'à l'atteinte du but fixé;
- l'évaluation de la réponse et, le cas échéant, la reconsidération de l'exécution de la stratégie ou de la stratégie elle-même.

Tel que mentionné précédemment, plusieurs recherches ont permis de mettre en évidence la faiblesse des processus de contrôle en situation de résolution de problèmes chez les personnes ayant des incapacités intellectuelles.

### 3) Un déficit des processus de généralisation

D'autres études ont fait ressortir la difficulté qu'ont les personnes présentant des incapacités intellectuelles à généraliser les acquis antérieurs. Cette inaptitude est considérée comme un déficit des processus de généralisation. Ainsi, Campione *et al.* (1984) affirment que ces personnes se caractérisent par « un manque d'utilisation spontanée des stratégies cognitives », de même que par une « incapacité foncière à transférer toute stratégie cognitive nouvellement apprise ».

Butterfield et Ferreti (1987) ont interprété cette difficulté à généraliser par « l'absence ou l'insuffisance de leur automatisation » des savoir-faire, en particulier en situation de résolution de problèmes. Pour leur part, Belmont et Mitchell (1987) fournissent une interprétation non cognitive de cette difficulté en affirmant qu'elle relève d'une « perception subjective de la difficulté des tâches ».

Au regard de ces recherches sur le processus de généralisation, Paour dénonce le fait que la plupart des recherches entreprises sur le sujet négligent de considérer le niveau de connaissances des personnes concernées. Selon Paour, il est important de tenir compte des connaissances générales que possède la personne sur le sujet à traiter, puisque "la compréhension notionnelle du problème à résoudre est un des facteurs de la généralisation" (Paour, 1991a : 84).

### 4) Un déficit motivationnel

C'est en s'appuyant sur les travaux de Borkowski et de ses collaborateurs (Paour rapporte treize publications et pas moins de douze collaborateurs) touchant les facteurs d'utilisation, de maintien et de généralisation des stratégies cognitives, que Paour cherche à montrer l'importance des aspects non cognitifs dans le fonctionnement intellectuel et le développement du « retard mental ». Il s'intéresse particulièrement au modèle élaboré par Borkowski (Borkowski *et al.*, 1987; Borkowski *et al.*, 1990) pour deux raisons spécifiques : premièrement, parce qu'il propose une compréhension intégrative et fonctionnelle de la métacognition et deuxièmement, parce qu'il pourrait mener à la compréhension des différences de

fonctionnement intellectuel en intégrant les interactions entre les éléments cognitifs et non cognitifs.

Les études de Borkowski et de ses collaborateurs s'appuient sur la démonstration de la difficulté marquée qu'ont les personnes présentant des incapacités intellectuelles à mobiliser spontanément des stratégies cognitives. Ces études corroborent également l'hypothèse de Sternberg (1985) selon laquelle les connaissances métacognitives demandent à être activées. Les auteurs insistent sur le rôle de cette dimension fonctionnelle (activation) mettant en relation permanente les connaissances, d'une part, et le fonctionnement, d'autre part. Ce principe s'avérera d'une importance majeure dans la modélisation de Paour.

Par ailleurs, afin de mieux cerner le rôle que joue la motivation dans un tel processus, Borkowski et ses collaborateurs se sont intéressés aux travaux relatifs à deux types de motivation : la motivation reliée à la réussite comme finalité et la motivation rattachée à la compréhension de la tâche à accomplir. Ils ont aussi tenu compte des travaux touchant l'influence des conceptions naïves de l'intelligence sur l'efficacité cognitive et à ceux portant sur l'estime de soi.

Ces recherches ont permis à Borkowski et à ses collaborateurs, auxquels s'associe Paour (1991a) d'affirmer que s'il est raisonnable de penser que les déterminants émotionnels et motivationnels influent sur le fonctionnement cognitif, le rôle qu'ils exercent effectivement à l'intérieur d'une démarche stratégique ou de résolution de problèmes reste à démontrer. Les auteurs ont donc cherché à préciser les processus de cette influence, en analysant spécifiquement l'importance que la personne accorde au fait de faire des efforts et d'adopter une démarche stratégique. Leur démarche s'appuie sur la théorie des attributions causales de Weiner (1979) qu'ils ont adaptée à leur propre modèle qui distingue deux types d'attributions causales :

- 1) des « attributions générales », antérieurement construites, correspondant à la façon habituelle de préjuger de la réussite ou de l'échec quant à une matière scolaire ou une tâche à accomplir : autrement dit, une sorte de lien causal préétabli;



- 2) des « attributions locales » relatives à la tâche en cours, déterminant directement la prise de décision de la personne concernée quant à la sélection et à la mise en œuvre d'une stratégie.<sup>13</sup>

Selon Borkowski *et al.* (1990), la formation des attributions locales dépend des attributions générales antérieures. Ainsi, la perception immédiate de la difficulté d'une tâche peut réactiver la manière habituelle de réagir. Cependant, en agissant sur la situation elle-même, il serait peut-être possible d'influencer l'interprétation de la difficulté et ainsi aider la personne à s'éloigner de son schéma habituel d'interprétation en créant ou provoquant une sorte de reprogrammation des attributions. À l'intérieur de plusieurs expériences, Borkowski *et al.* (1990) ont montré l'importance de ce processus d'attribution pour assurer le maintien et la généralisation d'une stratégie nouvellement acquise. Par conséquent, ils avancent que le maintien de l'attention, la persistance sur la tâche et l'efficacité du traitement de l'information dépendent du processus « local » d'attribution. Selon eux, on doit donc tenter de reprogrammer les systèmes d'attributions chez les personnes ayant des incapacités intellectuelles par des interventions spécifiques, afin de rendre l'instruction des stratégies plus efficaces. Cette opération s'avère nécessaire puisque, selon ces auteurs, les attributions antérieures déjà intégrées auront tendance à influencer sur le comportement stratégique de façon prépondérante, empêchant ainsi l'acquisition de nouveaux comportements stratégiques.

#### 4.1.3 L'argumentation « intégrative » de Paour

Paour (1991a, 1991b) cherche à éliminer, par sa théorisation, le constituant central de l'opposition traditionnelle entre les deux courants théoriques principaux associés respectivement au retard et au déficit. En effet, cette opposition relève selon lui d'une

---

<sup>13</sup> On peut noter, à l'instar de Tardif (1992) que les recherches sur les attributions causales menées dans une perspective d'amélioration des interventions psycho-éducatives ont conduit les chercheurs à considérer les émotions comme de bons indicateurs de la motivation. En effet, ces dernières semblent constituer, bien plus que les causes invoquées, les motifs de l'engagement, de la participation et de la persistance dans l'action. Eu égard aux caractéristiques des personnes ayant des incapacités intellectuelles, il apparaît utile de savoir que le lien entre les sentiments de fierté, de déception, d'appréciation et de dépréciation de soi sont associées au lieu de la cause (facteurs internes ou externes), que les sentiments de colère, de culpabilité, de joie et de pitié sont liées à la contrôlabilité de la cause (facteurs contrôlables par le sujet), alors que les sentiments de confiance et de désespoir sont associées à la stabilité de la cause (facteurs changeant ou non dans le temps).

association directe entre les causes initiales et distales du phénomène, et les conséquences de cette association sur le plan développemental. L'essentiel de l'argumentation de Paour tient à la distinction des deux « relais causals » sous-tendant l'explication du phénomène des incapacités intellectuelles, à savoir « l'éventualité d'un déficit des capacités de base » et « le sous-fonctionnement cognitif chronique ». Ce faisant, Paour veut distancer les causes, initiales et distales<sup>14</sup> du phénomène par rapport à ses manifestations.

Cette façon d'effectuer le rapprochement entre les théories découle de la volonté, clairement exprimée par l'auteur, de rechercher une explication du phénomène qui soit résolument psychologique. Dans cette optique, Paour situe la cause immédiate et directe de « la formation et du maintien du retard mental » au niveau du fonctionnement cognitif qui est caractérisé, chez les personnes concernées, par un « sous-fonctionnement chronique » :

*Dernier des relais psychologiques, le fonctionnement cognitif doit être reconnu comme la cause directe de la formation et du maintien du retard mental. Reconnaître la dépendance du retard mental par rapport au fonctionnement cognitif conduit à reconnaître du même coup, sa relative indépendance par rapport aux causes initiales. Cette double acceptation est essentielle : elle est en effet la condition nécessaire de toute compréhension réellement intégrative du retard mental. C'est justement parce que les différentes théories du retard mental postulent une dépendance directe et constante entre causes initiales et conséquences développementales qu'elles se sont opposées. Désigner le fonctionnement cognitif comme le dernier maillon d'une chaîne causale, et donc comme le responsable ultime, permet de lever ces contradictions en assurant l'indépendance des constructions cognitives par rapport aux causes distales (externes et internes) du retard mental. Selon cette interprétation, l'identité hiérarchique développementale ne s'oppose plus à l'existence de déficits des capacités de base; de même, la possibilité d'induire des progrès cognitifs ne remet pas nécessairement en cause l'éventualité de déficits structuraux (Paour, 1991b : 56).*

Paour soutient donc que l'opposition entre les principales théories dépend d'abord d'une confusion dans la détermination des différents plans de causalité. Par ailleurs, cette opposition tient aussi, selon l'auteur, à une comparaison inadéquate de leurs

---

<sup>14</sup> Les causes initiales réfèrent aux causes premières, de nature étiologique et les causes distales renvoient à des causes externes et internes relativement à des réactions de l'environnement ou de la personne elle-même, à la prise de conscience par la personne de ses propres limitations, à des carences familiales, aux conséquences négatives de prises en charge spécialisées, etc.

plans d'analyse respectifs. Par exemple, si l'on analyse la théorie retard en fonction des acquis notionnels, on observe effectivement que l'identité hiérarchique développementale valide la théorie. C'est l'acquis qui importe, indépendamment des retards ou des erreurs en cours d'acquisition. Par contre, lorsque c'est le processus qui est étudié, c'est-à-dire les stratégies et les modalités fonctionnelles utilisées, les disparités entre les personnes, avec et sans incapacités, ressortent de façon prédominante. Cela conduira Paour à affirmer que ces théories ne sont pas contradictoires, car elles ne concernent pas les mêmes objets : "la théorie retard concerne le produit du développement alors que la théorie déficitaire concerne ses processus" (Paour, 1991a : 150). Ainsi, en situant les théories par rapport à la distinction des plans structural et fonctionnel de sa modélisation, Paour peut prétendre lever les contradictions qui semblent les opposer ou les invalider, et mettre plutôt en relief leur complémentarité.

Par conséquent, Paour postule qu'une compréhension « intégrative » du phénomène doit passer tout à la fois :

- par la reconnaissance de l'existence d'une certaine identité hiérarchique développementale entre personnes avec et sans retard mental (théorie retard);
- par la reconnaissance de l'éventualité d'un déficit structural ou déficit des capacités de base (théorie déficitaire de type structural);
- par la reconnaissance de l'existence d'un déficit fonctionnel en rapport avec les processus de contrôle des stratégies cognitives et métacognitives (théorie déficitaire de type fonctionnel).

Au terme de son analyse, Paour souligne que le fait de reconnaître le caractère complémentaire des différentes théories ne suffit toutefois pas à réaliser leur intégration. Cette dernière dépend selon lui de deux conditions essentielles : "d'une part, « bien distinguer les aspects structuraux des aspects fonctionnels » en n'assimilant pas trop vite ces derniers aux connaissances stratégiques et métastratégiques; d'autre part, « préciser la nature des relations » entre le fonctionnement cognitif des retardés mentaux et les caractéristiques de leur développement intellectuel (fixations, discordances, ralentissement progressif)" (Paour, 1991a : 189).

Dans le même ordre d'idées, tout en reconnaissant que la psychologie cognitive, par le biais du modèle global du traitement de l'information, offre un cadre favorable à

l'intégration des principales approches, l'auteur constate qu'en réalité, "aucun des modèles actuels ne semble capable de proposer une explication cohérente et intégrative des faits reconnus liés au retard mental" (*Ibid.* : 191). Compte tenu de l'étude réalisée, il formule l'hypothèse que son *modèle cognitif et développemental du retard mental* peut satisfaire les conditions intégratives évoquées ci-haut pour quatre raisons principales : 1) parce qu'il rend compte des « déterminants structuraux » des phénomènes de fixation et surtout de l'importance des « déterminants fonctionnels » de ces phénomènes; 2) parce qu'il rend compte du « sous-fonctionnement cognitif chronique » en tant que « facteur décisif de la *construction* du retard mental »; 3) parce qu'il rend compte de l'existence d'un « processus privilégié d'interaction entre les déterminants cognitifs et non cognitifs » de l'efficacité intellectuelle chez les personnes ayant des incapacités intellectuelles; et enfin 4) parce qu'il rend compte des « capacités évolutives » des personnes concernées.

Paour affirme que sa modélisation constitue d'abord un « cadre descriptif » utile pour « penser » le phénomène et « concevoir » des interventions psychopédagogiques. Mais du même souffle, il avance qu'une telle proposition acquiert une valeur de « modèle explicatif » "dès lors que l'on particularise certaines caractéristiques fonctionnelles et structurales, comme je l'ai fait à propos du retard mental" (Paour, 1991a : 191).

#### **4.2 Le modèle cognitif et développemental du retard mental : structure et fonctionnement**

La démarche intégrative de Paour trouve son aboutissement et son actualisation dans la formulation du *modèle cognitif et développemental du retard mental* tel qu'illustré par la figure 6.3. Ce modèle vise l'explication du phénomène des incapacités intellectuelles en rapport avec une représentation de l'organisation intellectuelle comportant deux grandes dimensions, l'une structurale et l'autre fonctionnelle. La dimension structurale contribue essentiellement à définir le potentiel cognitif, alors que la dimension fonctionnelle concerne l'ensemble des processus de contrôle, c'est-à-dire le fonctionnement cognitif, assurant la gestion et l'expression du potentiel cognitif.

La modélisation de Paour paraît effectivement justifier sa valeur explicative en ce qu'elle forme une représentation de l'ensemble des interactions entre les niveaux

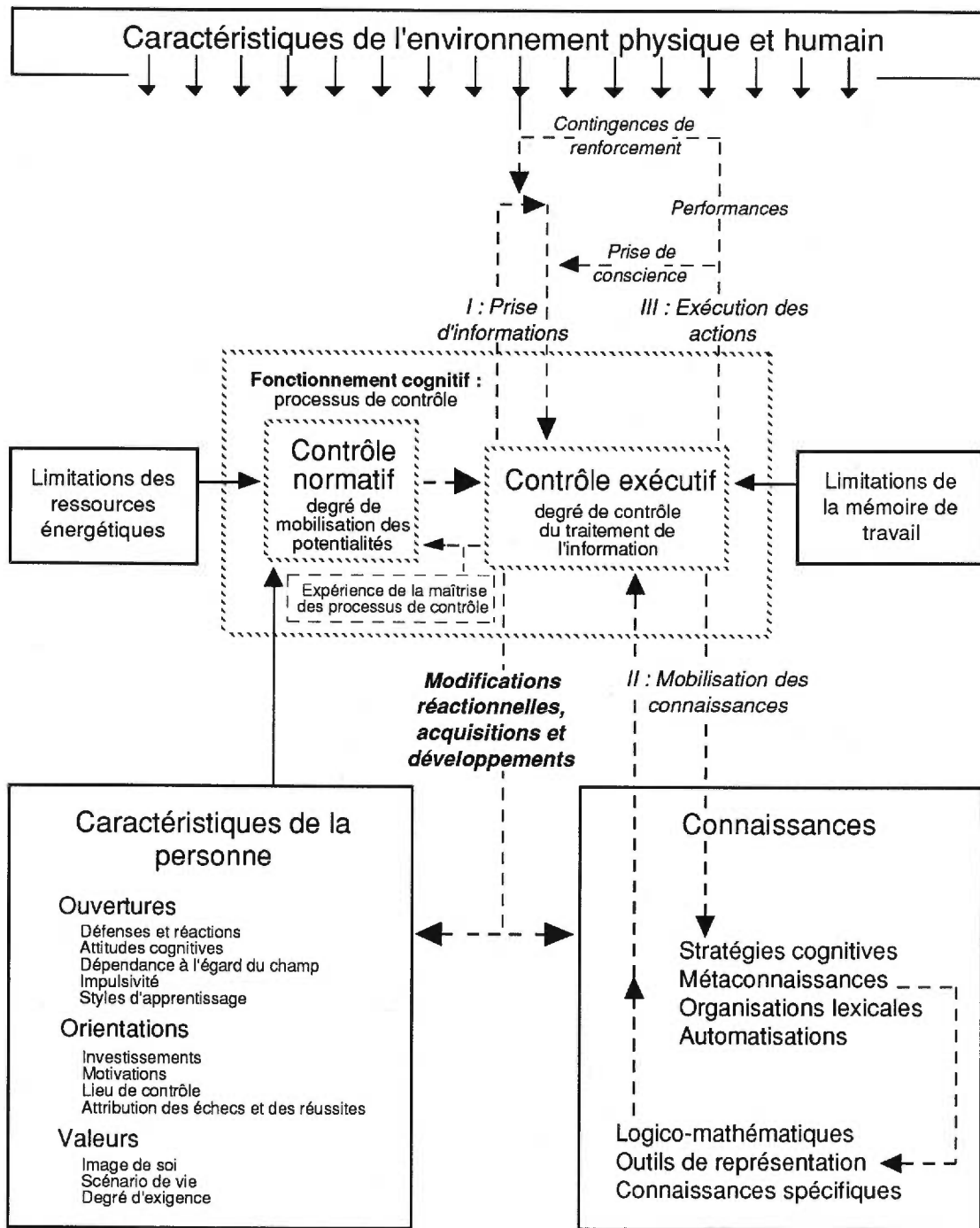


Figure 6.3 : Schématisation du *modèle cognitif et développemental du retard mental* proposée par Paour (1991b : 70).

structural et fonctionnel de l'organisation intellectuelle et une représentation des rôles que jouent ces interactions dans la détermination des incapacités intellectuelles.

#### 4.2.1 La dimension structurale du modèle : les composants structureaux

La dimension structurale de l'organisation intellectuelle comporte cinq composants qui contribuent essentiellement à définir le potentiel cognitif. Ce sont les ressources énergétiques (attention), la mémoire de travail, les caractéristiques de la personne, les caractéristiques de l'environnement physique et humain, ainsi que les connaissances.

##### 4.2.1.1 Les ressources énergétiques et la mémoire de travail

Paour examine conjointement ces deux premiers composants structureaux. Les limitations reconnues dans ces deux domaines sont en lien direct avec la théorie déficitaire de type structural. Sur ce plan, Paour reconnaît l'éventualité de déficits de base des processus du traitement de l'information qui se caractérisent par des limitations de la mémoire de travail (à court terme et à long terme) et par des limitations des ressources énergétiques. En effet, l'auteur note que l'étude comparative du fonctionnement intellectuel chez des individus de même âge chronologique, ayant ou non des incapacités intellectuelles, permet de conclure que, dans l'ensemble, les personnes présentant des incapacités intellectuelles se distinguent "par la lenteur et la moindre capacité des processus de base du traitement de l'information : encodage, empan mnésique, mémorisation à court terme, balayage de la mémoire à court terme, exécution d'opérations, récupération d'informations en mémoire à long terme, temps de réaction ... La capacité de mémoire à court terme des adultes retardés mentaux légers est, selon la nature des stimulus à mémoriser, inférieure de deux à trois unités d'information par rapport à celle de l'adulte normal estimée, dans les mêmes tâches, à sept unités" (Paour, 1991a : 51).

Par ailleurs, l'auteur fait remarquer que les chercheurs se sont moins préoccupés des limitations des ressources énergétiques que de la capacité de mémoire de travail. Pourtant, il appert que les ressources énergétiques influent sur le rendement intellectuel « par la quantité et la répartition de l'attention accordée au traitement de l'information ». Paour ajoute que la mobilisation des connaissances dans la mémoire à long terme ainsi que le niveau d'automatisation des habiletés cognitives ont un impact important sur la dépense énergétique. Par conséquent, "on ne doit donc pas négliger l'hypothèse d'un déficit énergétique chez les retardés mentaux qu'il soit d'origine constitutionnelle (la fatigabilité est notable à partir d'un certain degré de retard et dans

le cas de certaines étiologies), lié à une mauvaise hygiène de vie [...] ou, encore, consécutif à un manque « d'expertise » intellectuelle sur lequel nous reviendrons" (Paour, 1991a : 53).

Pour finir, l'auteur précise que l'éventualité d'un déficit structural ne saurait être envisagée sans considérer l'influence certaine des aspects non cognitifs sur le développement ou les limitations de ces capacités de base. Parmi les aspects non cognitifs qu'il faudra prendre en compte, l'auteur mentionne en particulier les attitudes éducatives parentales, la maladie ou la douleur et la situation affective et relationnelle.

#### 4.2.1.2 Les caractéristiques de la personne

Il est uniquement question ici de caractéristiques non cognitives. Paour (1991a) s'intéresse aux caractéristiques réactionnelles et défensives associées aux incapacités intellectuelles et étroitement reliées aux expériences d'échec et de ségrégation vécues par ces personnes.<sup>15</sup>

*Elles ont été identifiées comme : des traits de personnalité, des attitudes cognitives, des styles cognitifs ou d'apprentissage, des orientations spécifiques de la motivation (outerdirectedness), la faiblesse de l'estime de soi, une orientation des mécanismes de défense, la pauvreté des investissements, l'attente de l'échec, l'incapacité à se prendre en charge (helplessness), la faiblesse du degré d'exigence, un lieu du contrôle externe, un système d'attribution des échecs et des erreurs inadapté, l'absence ou l'inadaptation du scénario de vie ... (Paour, 1991b : 48).*

Paour insiste sur l'importance de l'influence de ces caractéristiques dans leurs rapports interactifs avec le fonctionnement cognitif et le sous-fonctionnement cognitif. En effet, elles conditionnent le fonctionnement cognitif en fixant les « valeurs par défaut » des différents processus du traitement de l'information. Le choix de l'expression « par défaut » signale la « stabilité » de ces caractéristiques non cognitives qui agissent comme « pré-réglages » du système perceptif et des normes personnelles qui, conjointement, régissent les processus de contrôle du traitement de l'information. Chez les personnes ayant des incapacités intellectuelles, ces pré-réglages affectent

---

<sup>15</sup> Ces caractéristiques non cognitives sont décrites plus amplement à la section 4.3 de ce chapitre.

l'efficacité du fonctionnement cognitif en fixant et en maintenant les processus de contrôle à un niveau faible et peu exigeant, ce qui constitue la source principale du sous-fonctionnement cognitif dont il sera question plus loin. Leur influence n'est pas absolue cependant puisqu'elle s'exerce à travers le relais du fonctionnement cognitif.

Paour (1991a) énumère également les principales causes distales favorisant l'émergence de ces caractéristiques : les réactions de l'environnement, les carences familiales, les conséquences négatives de la prise en charge spécialisée, les réactions de la personne elle-même, et la prise de conscience par la personne de ses propres limites. L'auteur ajoute à ces causes « la privation d'expériences de la maîtrise du contrôle cognitif ». Qui plus est, il situe cette dernière au centre de son modèle parce que, selon lui, elle chapeaute l'ensemble des caractéristiques évoquées.

#### 4.2.1.3 Les caractéristiques de l'environnement physique et humain

Le modèle de Paour accorde une place importante à ce composant, qui souligne une interaction constante entre les caractéristiques de l'environnement et les caractéristiques de la personne. Tout en soulignant l'influence permanente de ce composant sur le fonctionnement cognitif, l'auteur fait remarquer que les caractéristiques de l'environnement physique et humain n'influencent pas directement les caractéristiques de la personne, puisque leur influence, tout comme celle des autres composants structuraux, passe nécessairement par le relais du fonctionnement cognitif.

*L'environnement se distingue toutefois des autres composants dans la mesure où il est le seul sur lequel l'expérimentateur et l'éducateur peuvent avoir une influence directe. Il est donc important de connaître les dimensions (sociales, relationnelles et matérielles) et les caractéristiques susceptibles d'améliorer le fonctionnement cognitif (Paour, 1994a : 212).*

#### 4.2.1.4 Les connaissances

Le fait de situer les connaissances au niveau des composants structuraux permet d'éviter l'assimilation des aspects fonctionnels (processus de contrôle cognitif) et des connaissances stratégiques et métastratégiques d'ordre structural. Cette distinction paraît essentielle à la compréhension du modèle de Paour.



C'est en passant par une explication de la construction des connaissances chez les personnes ayant des incapacités intellectuelles que l'auteur tente plus particulièrement de rapprocher la « théorie retard » et les « théories déficitaires ». Son analyse distingue deux types de connaissances, celles qui ne conservent pas l'empreinte des conditions fonctionnelles de leur construction et celles qui en conservent l'empreinte. Les premières, celles étudiées surtout par les tenants de la théorie retard, vont dans le sens du constat de l'identité hiérarchique développementale; les secondes vont mettre en évidence un écart significatif de l'efficacité cognitive entre les personnes avec et sans incapacités intellectuelles, contribuant de ce fait à renforcer la position « déficitaire ».

*Les connaissances qui ne conservent pas l'empreinte des conditions fonctionnelles de leur construction*

Ce sont des connaissances caractérisées par une forte structuration interne que la personne doit découvrir et sur lesquelles le sous-fonctionnement cognitif a un effet de tout ou rien, à savoir que la personne parvient à les construire avec un certain retard (acquisition) ou qu'elle n'y parvient pas (fixation et arrêt du développement). Il s'agit des connaissances de base les plus générales (schèmes sensori-moteurs, systèmes généraux de représentation, structures logico-mathématiques et une grande partie des structures linguistiques). Paour explique le phénomène des fixations comme étant révélateur d'une insuffisance globale du fonctionnement cognitif correspondant à une faible activation des principales boucles fonctionnelles<sup>16</sup> impliquées dans le traitement de l'information. Toutefois, une fois construites, qu'il y ait eu épisode de fixation ou non, ces connaissances ne semblent pas d'une nature différente de celles construites par les personnes qui ne présentent pas d'incapacités intellectuelles, car ce sont des connaissances qui ne gardent pas de traces des conditions de leur formation.

En effet, ces connaissances se forment par l'action à l'intérieur d'un processus de découverte. Cette découverte étant favorisée, soutenue ou guidée par la forte structuration interne de ce type de connaissances, la personne peut plus facilement constater par elle-même si la réponse est adéquate, adaptée ou si elle ne l'est pas. Malgré la nature « supportante » de ce type de connaissances, Paour souligne expressément la faible motivation des personnes concernées à rechercher la compréhension, à utiliser

---

<sup>16</sup> Nous précisons la nature de ces boucles fonctionnelles plus loin (4.2.2.1).

les savoirs nouvellement acquis et à atteindre la maîtrise de leur contrôle sur les situations et sur leur propre fonctionnement cognitif. Cette faible motivation démontre, selon l'auteur, l'influence permanente des aspects non cognitifs sur les aspects cognitifs, quel que soit le type de connaissances. Ceci explique aussi pourquoi ces connaissances sont malgré tout plus accessibles aux personnes sans incapacités intellectuelles.

*Les connaissances qui conservent l'empreinte des conditions fonctionnelles de leur construction*

Ces connaissances requièrent une structuration personnelle. Contrairement au premier type de connaissances évoqué (à forte structuration interne), leur construction exige de la personne qu'elle invente ses propres relations et sa propre structuration. Il est question, d'une part, des connaissances spécifiques, des réseaux sémantiques organisateurs du lexique, des organisations des savoirs et savoir-faire propres au traitement de l'information et, d'autre part, des stratégies cognitives et des métaconnaissances, lesquelles exercent une influence déterminante sur le contrôle exécutif.

*Bien plus que les contenus spécifiques, ce sont surtout les aspects « d'organisation, de métaconnaissance et d'automatisation » qui conservent l'empreinte des conditions fonctionnelles d'acquisition. Les conséquences d'un fonctionnement cognitif déficitaire ne s'expriment pas ici en tout ou rien comme dans le cas des fixations mais par des « différences qualitatives durables » de l'organisation des connaissances en mémoire à long terme (Paour, 1991b : 52).*

Conséquemment, l'organisation des connaissances dépendra de plus en plus des structurations antérieures. Même si ces structurations sont déficientes, comme c'est le cas chez les personnes ayant des incapacités intellectuelles, elles fonctionnent tout de même comme des cadres d'assimilation des nouvelles connaissances. Ce processus résulte inévitablement en un élargissement de l'écart entre les personnes ayant des incapacités intellectuelles et celles qui n'en ont pas.

*S'amorce ainsi une circularité fonctionnelle qui va contribuer à augmenter l'importance des différences qualitatives entre retardés et non retardés. Une*

*mauvaise structuration des connaissances, le manque d'informations métacognitives ainsi que la faiblesse de l'automatisation vont, à niveau de développement comparable, rendre la recherche et la manipulation des informations plus difficiles et plus pénibles pour les retardés (Ibid. : 53).*

Les caractéristiques de la personne et de l'environnement, le manque de stratégies cognitives, la faiblesse des processus de contrôle concourent à inscrire l'empreinte des aspects fonctionnels déficitaires dans l'organisation des connaissances chez les personnes concernées.

En définitive, Paour (1991a) énonce l'hypothèse selon laquelle ces différences qualitatives seraient à l'origine des phénomènes de discordances décrits précédemment. Il rappelle que les écrits consacrés à l'étude des stratégies cognitives expliquent ces discordances par un retard spécifique du développement des connaissances métacognitives, par une moins bonne structuration des connaissances sémantiques spécifiques et par une moindre automatisation des savoir-faire cognitifs (stratégies cognitives). S'ajoute à ces problèmes, la difficulté de trouver la motivation pour entreprendre une démarche, pour faire des efforts au regard de sa réalisation et pour la poursuivre, surtout si la solution au problème n'est pas évidente et qu'elle exige un cheminement personnel.

#### *Les connaissances : lieu principal d'intégration des théories*

En définitive, cette façon de présenter les connaissances permet à l'auteur "d'intégrer des phénomènes tenus jusqu'ici pour contradictoires : fixations et discordances développementales" (Paour, 1991b : 50), et constitue du même coup une reconnaissance, sinon une démonstration, de la coexistence possible d'une identité hiérarchique et d'un déficit du fonctionnement cognitif spontané.

Ainsi, il peut y avoir effectivement identité hiérarchique développementale (théorie retard), malgré des fixations temporaires ou permanentes pouvant conduire à un ralentissement progressif et à l'arrêt prématuré du développement (théories déficitaires). De plus, il peut y avoir identité hiérarchique développementale, malgré des discordances (théorie déficitaire de type structural) et une progressive désolidarisation entre l'acquisition des connaissances spécifiques et les instruments (structuration,

métaconnaissance, automatisation) de leur mobilisation (théorie déficitaire de type fonctionnel) pouvant conduire à une aggravation du sous-fonctionnement cognitif.

Ce phénomène de désolidarisation, vraisemblablement à l'origine du ralentissement progressif et de l'arrêt prématuré du développement, permet d'expliquer certaines caractéristiques cognitives associées aux incapacités intellectuelles, telles le défaut d'utiliser spontanément des stratégies cognitives disponibles, la moindre efficacité dans les tâches de résolution de problèmes par rapport à des personnes sans incapacités intellectuelles de même âge mental, l'accentuation avec l'âge de la différence de rendement intellectuel entre les personnes avec ou sans incapacités, une difficulté de mobilisation des connaissances antérieures, le ralentissement progressif du développement intellectuel et son arrêt prématuré.<sup>17</sup>

#### 4.2.2 La dimension fonctionnelle du modèle : les contrôles cognitifs

La dimension fonctionnelle de l'organisation intellectuelle concerne spécifiquement les processus de contrôle du fonctionnement cognitif dont Paour donne deux définitions citées ci-dessous. La première est directement associée à la mécanique de sa modélisation, alors que la seconde représente plus spécifiquement sa conception du fonctionnement cognitif.

*L'expression du potentiel cognitif dépend du fonctionnement cognitif; celui-ci correspond aux modalités fonctionnelles de la mobilisation des éléments structuraux. Le fonctionnement cognitif détermine l'efficacité intellectuelle (performances) à partir de l'ensemble des contrôles qu'il exerce sur les boucles fonctionnelles (prise d'information, mobilisation des connaissances, exécution des actions) qui assurent les interactions entre composants structuraux. Les acquisitions et le développement résultent de l'efficacité avec laquelle les composants structuraux sont mobilisés par le fonctionnement cognitif (Paour, 1991a : 195).*

*Par fonctionnement cognitif, je désigne l'ensemble des processus de coordination qui assurent l'unité et la continuité de la conduite intellectuelle par la mobilisation des ressources et des compétences cognitives au service du contrôle et de l'exécution des opérations de traitement de l'information, sous*

---

<sup>17</sup> Ces caractéristiques cognitives sont décrites plus amplement à la section 4.3 de ce chapitre.

*l'influence des caractéristiques de la personne et de l'environnement et en fonction des ressources énergétiques disponibles (Paour 1991a : 213).*

Par cette dernière définition, Paour fait ressortir les liens, les rôles de même que les influences entre les différents composants du fonctionnement cognitif et les différents contrôles. En s'appuyant sur cette conception interactive, il met en relief quatre « implications majeures » permettant, selon lui, une meilleure compréhension du phénomène des incapacités intellectuelles.

Premièrement, cette conception implique les deux niveaux de fonctionnement déjà proposés par la psychologie cognitive : un fonctionnement de « niveau supérieur » qui concerne le contrôle de l'exécution des actions ou des opérations cognitives, et un fonctionnement de « niveau inférieur » en rapport avec l'exécution proprement dite des actions. Le contrôle de l'exécution des opérations a été appelé « contrôle exécutif » par la psychologie cognitive. Deuxièmement, ce contrôle exécutif est influencé, ainsi que le montre la figure 6.3, par l'ensemble des composants structuraux, à savoir les caractéristiques de la personne et de son environnement, les ressources énergétiques et mnésiques ainsi que les ressources et compétences cognitives (les connaissances). Les influences des composants structuraux, pour favoriser ou pour nuire au fonctionnement intellectuel, s'exercent par l'entremise d'un processus que Paour désigne par le terme de « contrôle normatif ». Troisièmement, les contenus des processus de contrôle normatif et de contrôle exécutif évoluent et fluctuent en permanence, déterminant ainsi la qualité du fonctionnement cognitif. Quatrièmement, le fonctionnement cognitif comme processus dynamique d'activation des interactions entre les composants structuraux, est directement responsable de la transformation de ces derniers.

De fait, le fonctionnement cognitif est assuré par des processus relevant à la fois de deux types de contrôles, les contrôles exécutifs et les contrôles normatifs. Les contrôles exécutifs représentent l'ensemble des processus assurant la gestion des opérations du traitement de l'information et de la résolution de problèmes alors que les contrôles normatifs renvoient à l'ensemble des normes, des valeurs et des standards personnels influant sur le fonctionnement cognitif. Les acquisitions et le développement, entendons la performance intellectuelle, résultent de l'efficacité de ces contrôles (dimension fonctionnelle) qui demeurent sous l'influence continue des interactions entre les composants structuraux (dimension structurale).

#### 4.2.2.1 Les processus de contrôle exécutif

Les processus de contrôle exécutif sont responsables de la gestion des opérations de traitement de l'information et de la résolution des problèmes. Paour précise que leur efficacité dépend grandement de l'accessibilité aux connaissances, assurée par les stratégies cognitives, les connaissances métacognitives et l'organisation des connaissances en mémoire à long terme, d'une part, et du degré d'automatisation des savoir-faire cognitifs, d'autre part.

Afin de mieux faire comprendre les caractéristiques du sous-fonctionnement cognitif observé chez les personnes ayant des incapacités intellectuelles et pour aider à localiser les principales difficultés que ces personnes éprouvent sur ce plan, l'auteur divise artificiellement « la globalité et la continuité » du fonctionnement cognitif en trois « boucles fonctionnelles »<sup>18</sup> correspondant aux trois phases principales du processus de résolution des problèmes : l'exploration et la prise d'information initiale, la mobilisation des connaissances et l'exécution des actions (tâches). Cependant, il va sans dire que "les processus impliqués dans ces boucles sont en constante et totale interdépendance" (Paour, 1991a : 222).

##### 1) *L'exploration et la prise d'information initiale*

Cette étape de prise d'information, de recherche et de sélection est très importante dans les tâches de résolution de problèmes, notamment parce que l'information sélectionnée à ce moment, sera celle qui servira tout au long du processus, quelle que soit sa qualité. L'efficacité de cette opération dépend du temps qu'on y accorde, des déterminants émotionnels, affectifs et motivationnels, des caractéristiques de la personne, des connaissances antérieures (reconnaissance), de la souplesse et de la flexibilité des interprétations.

Cette liste des conditions de l'efficacité de cette boucle fonctionnelle, démontre sa grande dépendance envers les processus de contrôle normatif et laisse entrevoir les difficultés que les personnes ayant des incapacités intellectuelles doivent surmonter. En effet, les caractéristiques et les comportements de ces personnes nuisent à une

---

<sup>18</sup> À l'intérieur du schéma illustrant le modèle (figure 6.3), les traits pointillés indiquent les trois boucles fonctionnelles mentionnées : la prise d'information, la mobilisation des connaissances et l'exécution des tâches (actions).

exploration et une prise d'information efficace. D'abord, elles accordent moins de temps à la prise d'information que celles qui n'ont pas d'incapacité intellectuelle. Ensuite, l'ensemble des caractéristiques réactionnelles et défensives de ces personnes affecte l'efficacité de cette boucle fonctionnelle, entre autres, en fixant à un niveau faible et peu exigeant, les processus de contrôle. Conséquemment, ces personnes ont tendance à adopter des attitudes de passivité face à la tâche à accomplir. De plus, le type de motivation privilégié par ces personnes, en l'occurrence une motivation de type extrinsèque, les rend particulièrement sensibles aux caractéristiques externes de la tâche, y compris en situation de résolution de problèmes.

*Elles se montrent en effet dépendantes vis-à-vis de l'expérimentateur et des renforcements tangibles et immédiats, privilégient la réussite au dépens de la compréhension, préfèrent l'atteinte la plus directe des objectifs, tolèrent mal la frustration et limitent leur horizon mental à « l'ici-et-maintenant » (Paour, 1991b : 61).*

## 2) La mobilisation des connaissances

Le nom donné à cette boucle fonctionnelle décrit bien sa fonction. Elle sert à la mobilisation des connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme. Elle est donc responsable de la récupération, de la modification, de la transformation des connaissances antérieures. De plus, elle favorise l'autonomisation des savoirs (partie structurale : connaissances) et l'automatisation des savoir-faire (partie fonctionnelle). Cette boucle fonctionnelle est en lien étroit avec la boucle décrite précédemment, puisque l'activation adéquate de cette dernière favorise le va-et-vient nécessaire pour comparer l'information avec les connaissances antérieures, les reconnaître, répondre à des questions, vérifier des hypothèses, etc.

Selon l'auteur, chez les personnes présentant des incapacités intellectuelles, la faiblesse des contrôles normatifs, telle que définie plus loin, favorise non seulement l'utilisation des procédures déjà connues ou relevant d'un niveau élémentaire d'élaboration, mais bloque l'invention de nouvelles réponses et se trouve donc à l'origine des conduites imitatives, répétitives, routinières et stéréotypées, caractéristiques du fonctionnement déficitaire de ces personnes.

### 3) *L'exécution des actions (tâches)*

Cette boucle fonctionnelle comprend deux niveaux de contrôle spécifiques : un contrôle général, appelé contrôle de la coordination des actions, et un contrôle local, centré sur l'exécution des actions individuelles.

- **Le contrôle de la coordination des actions**

L'efficacité de ce contrôle dépend d'abord du degré d'automatisation des opérations de niveau local référant à l'exécution proprement dite des actions. Elle dépend aussi d'un effort de planification et d'anticipation à relativement long terme. La planification est une étape décisive de la résolution de problèmes. Il est connu que les experts peuvent passer plus de temps à planifier l'action qu'à l'exécuter. Le processus de planification, prenant appui sur les connaissances antérieures, produit à terme une transformation des connaissances, quelle que soit par ailleurs la qualité de la planification. La motivation y joue aussi un grand rôle, en soutenant la démarche même si le résultat n'est pas évident, et en facilitant l'acceptation des frustrations liées à la nécessité de différer l'action.

Paour soutient qu'il est extrêmement pénible, pour les personnes ayant des incapacités intellectuelles, de conserver en mémoire, non seulement le plan d'ensemble, mais aussi la liste des étapes, ce qui affecte grandement la qualité et l'efficacité du contrôle général. Par ailleurs, la faiblesse du contrôle normatif peut entraîner l'arrêt du processus de résolution des problèmes, d'une part, en déterminant s'il y a lieu ou non de vérifier la solution en fonction de l'objectif à atteindre et, d'autre part, en statuant sur le temps qu'il faut accorder à la recherche d'une solution.

- **Le contrôle de l'exécution des actions**

Ce type de contrôle concerne l'exécution des actions individuelles ou la réalisation de chacune des étapes de la planification de ces actions (le plan). Paour précise que ce contrôle de l'exécution des actions correspond idéalement à la séquence suivante :

- 1) *assigner un objectif global à l'action à entreprendre;*
- 2) *définir l'(les) action(s) (opération-s) à mettre en œuvre;*
- 3) *se représenter le plus précisément possible l'effet attendu;*



- 4) *exécuter l'action correspondant à la réponse;*
- 5) *lire l'effet obtenu par l'action;*
- 6) *le comparer avec l'effet attendu;*
- 7) *apporter une modification dans l'une des étapes 1 à 3 quand l'effet attendu ne correspond pas à l'effet obtenu;*
- 8) *renvoyer le résultat au contrôle du plan si l'effet obtenu correspond à l'effet attendu (Paour, 1991b : 63).*

Par rapport à ce type de contrôle, les personnes ayant des incapacités intellectuelles se révèlent peu ou difficilement capables de résoudre, de comprendre et d'apprendre spontanément de leur action, ce qui constitue une limitation importante. La difficulté viendrait du fait que l'action s'exerce à vide, sans être préparée par l'anticipation/pla-nification ni suivie par d'éventuelles corrections rétroactives. Ces personnes adoptent un mode de résolution par essais et erreurs, cherchant d'abord et avant tout la réussite pour la réussite. Ce mode de fonctionnement les rend dépendantes des rétroactions externes pour juger de la pertinence et de l'efficacité de leurs réponses : "Il prédispose également la formation d'affects, de motivations et d'une estime de soi contrepro-ductifs d'un point de vue cognitif : il est à l'origine de la « privation d'expérience de contrôle cognitif »" (Paour, 1991b : 64).

#### 4.2.2.2 Les processus de contrôle normatif

Paour qualifie de « normatif » un ensemble de contrôles intervenants sur les traitements cognitifs dans un contexte social et relationnel spécifique. Ils sont appelés normatifs parce qu'ils répondent à des normes personnelles de fonctionnement (valeurs, standards), sans liens exclusifs ou prioritaires avec des exigences logiques ou avec l'expression des compétences cognitives. Paour associe ces processus à la gestion volontaire des actions, c'est-à-dire à la "volonté de traiter l'information plus ou moins bien, plus ou moins longtemps, avec plus ou moins de précautions, avec plus ou moins grand souci de vérification et d'application dans la réponse, avec plus ou moins grand intérêt pour ses conséquences physiques et sociales ..." (*Ibid.* : 57).

Les processus de contrôle normatif agissent en permanence sur la qualité des contrôles exécutifs par l'influence qu'ils exercent sur chacune des boucles fonctionnelles. Le contrôle normatif est lui-même sous la dépendance interactive des caractéristiques de

la personne, de l'interprétation subjective des caractéristiques de l'environnement, de la perception par la personne de sa propre efficacité, ainsi que de la qualité des contrôles exécutifs. Finalement, le contrôle normatif est soumis à son propre contrôle.

Paour précise que le contrôle normatif est consommateur d'énergie. Son fonctionnement limite donc les ressources énergétiques disponibles pour le contrôle exécutif. Il est donc important selon lui de limiter le fonctionnement en parallèle des deux types de contrôle, en ne sollicitant pas trop fréquemment le contrôle normatif afin de ne pas perturber le contrôle exécutif. Conséquemment, l'auteur en déduit que "la qualité du fonctionnement cognitif résulte donc de la synchronisation efficace des deux types de contrôle" (*Ibid.* : 58).

Les écrits attestent que les individus présentant des incapacités intellectuelles se caractérisent par la faiblesse de leur contrôle normatif : "on les a décrits comme : peu exigeants, peu curieux, dépendants d'autrui, fatigables, peu soucieux de cohérence, peu critiques, ..." (Paour, 1991a : 220). Cette « particulière faiblesse » s'explique par les caractéristiques défensives et réactionnelles de la personne ainsi que par l'absence de motivations dynamisantes que va accentuer une difficulté croissante à mobiliser les connaissances. Il ajoute que cette faiblesse résulterait aussi de caractéristiques souvent défavorisantes des environnements familiaux et éducatifs.

En définitive, Paour conclut que la faiblesse des processus de contrôle normatif, associée aux déficits des processus de contrôle exécutif, résulte pour les personnes concernées en un fonctionnement cognitif déficitaire qui se manifeste par un sous-fonctionnement cognitif chronique.

#### 4.2.3 Le sous-fonctionnement cognitif chronique : à la base de l'explication psychologique du phénomène des incapacités intellectuelles

Le fonctionnement cognitif des personnes ayant des incapacités intellectuelles, quel que soit leur niveau de développement, se caractérise, selon Paour, par « une incapacité à mobiliser spontanément et efficacement leurs capacités cognitives ». Cette

inaptitude affecte le traitement de l'information qui devient beaucoup moins efficace qu'il ne pourrait l'être compte tenu de leurs potentialités.<sup>19</sup>

Paour attribue les origines du sous-fonctionnement cognitif à des causes diverses; notamment aux interactions entre les caractéristiques de la personne et les caractéristiques de l'environnement, à la représentation initiale de la tâche et aux motivations sous-tendant son investissement, aux stratégies cognitives d'exploration, au degré de contrôle cognitif de l'activité et, finalement, selon sa propre thèse, à la « privation d'expériences de la maîtrise des processus de contrôle cognitif » qu'il propose comme « l'élément fonctionnel central » de son modèle. Cette privation ou cette carence, qui accompagne « l'expérience d'inadaptation sociale » à la base de la chronicité du sous-fonctionnement cognitif, constitue "une des caractéristiques fondamentales — cause et conséquence — du retard mental" (Paour, 1991b : 66).

Néanmoins, le sous-fonctionnement cognitif « n'est pas une caractéristique du retard mental ». En effet, on peut l'observer, selon l'auteur, à tous les niveaux de développement et à tous les degrés d'intelligence. C'est par sa chronicité et son ampleur qu'il caractérise le phénomène de l'incapacité intellectuelle.

La chronicité du sous-fonctionnement cognitif résulte d'un ensemble de caractéristiques de la personne relevant, à la fois d'un registre réactionnel et défensif, et d'un déficit motivationnel. Deux conséquences résultent de ce sous-fonctionnement cognitif chronique : d'une part, une performance cognitive moindre à âge mental égal, notamment dans les situations de résolution de problèmes et, d'autre part, le développement et le maintien des incapacités intellectuelles. Le « sous-fonctionnement cognitif chronique » s'avère directement responsable des phénomènes de lenteur et de fixation, caractéristiques des incapacités intellectuelles. Selon l'auteur, la chronicité du sous-fonctionnement cognitif semble pouvoir être évitée, mais il soutient que "l'atténuer, voire l'éliminer, suppose toutefois une prise en charge éducative attentive, efficace, durable et peut-être permanente" (Paour, 1991b : 56).

---

<sup>19</sup> Paour a constaté, à l'intérieur des expériences d'apprentissages cognitifs qu'il a menées, que les personnes ayant des incapacités intellectuelles profitent davantage d'une aide cognitive (guide) que les personnes sans incapacités, ce qui le conduit à affirmer que "les retardés mentaux ont plus de capacités qu'ils ne veulent bien le montrer. Ce potentiel que nous avons su exploiter ne constitue toutefois pas une force : à quoi sert un potentiel qui ne se réalise jamais?" (Paour, 1991a : 174).

Dans le même ordre d'idées, Paour affirme que l'intervention éducative auprès des personnes concernées doit d'abord et avant tout prendre en compte cette « carence » et se réaliser autour de l'expérimentation de la maîtrise des contrôles cognitifs. L'auteur a en effet mené une série d'expériences à cet égard et conclut qu'on ne peut provoquer une amélioration effective et durable du contrôle normatif sans passer expressément par l'expérience subjective de la maîtrise des processus de contrôle cognitif.

#### 4.2.4 La contribution de Paour à la compréhension du phénomène des incapacités intellectuelles

L'exercice de théorisation auquel s'est livré Paour visait ultimement à fournir un « cadre théorique unitaire » permettant de mieux comprendre les processus psychologiques sous-jacents au phénomène des incapacités intellectuelles et d'intervenir de façon plus adéquate et plus efficace dans le domaine de l'éducation cognitive. Sur ce plan, l'auteur affirme que son modèle peut servir de cadre de référence approprié, compte tenu des objectifs et des principes d'intervention qu'il propose.

En ce qui a trait aux principes, le modèle infère globalement la nécessité d'intervenir de manière intégrative, c'est-à-dire en considérant constamment l'ensemble des composants structuraux et en tenant compte des différents processus, ce qui implique les trois principes suivants :

- enseigner des stratégies cognitives en tenant compte des connaissances du sujet;
- tenir compte de la modification du fonctionnement cognitif en la reliant à la construction des connaissances de base;
- conduire les interventions en référence constante aux conditions qui permettent d'améliorer les processus de contrôle.

De plus, la prise en compte du modèle suppose l'utilisation d'interventions éducatives différentes selon le but recherché. En effet, au lieu d'adopter une démarche unique et de l'appliquer à tous les contenus des interventions, comme le font trop souvent les éducateurs au dire de Paour (1991a), on interviendra de manière spécifique selon que l'on vise l'un ou l'autre des buts suivants :

- faire « découvrir » des structures de connaissance;

- faire « inventer » des relations personnelles entre les connaissances à acquérir et celles qui sont déjà acquises;
- aider à « automatiser » les savoir-faire cognitifs.

Ainsi, l'intervention éducative a comme "objectif premier et constant d'aider à l'amélioration du fonctionnement cognitif spontané" (Paour, 1991a : 240). Cet objectif général sous-tend à son tour les cinq objectifs d'apprentissage suivants :

- la construction de connaissances de base;
- l'acquisition de stratégies cognitives;
- le développement de métaconnaissances;
- la structuration et la restructuration des connaissances sémantiques;
- l'automatisation des savoir-faire cognitifs.

En définitive, l'auteur souligne l'apport de la psychologie cognitive qui a suscité des remises en question fondamentales et des changements importants dans les approches et méthodes d'éducation cognitives auprès des personnes ayant des incapacités intellectuelles. Suite à l'insuccès des initiatives du courant structural visant à compenser ou à réduire les déficits perceptifs, mnésiques ou énergétiques, les chercheurs associés aux théories déficitaires de type fonctionnel ont mis l'accent sur l'enseignement de stratégies et de métastratégies cognitives. Toutefois, ces expériences se sont avérées relativement peu efficaces pour les personnes concernées dans la mesure où les acquis paraissent peu stables et difficilement transférables ou généralisables. Ce constat a conduit certains auteurs à attribuer ces difficultés à un déficit des stratégies de niveau supérieur.

Même s'il admet l'hypothèse d'un déficit métacognitif, Paour repousse cette conclusion en affirmant que l'erreur d'interprétation de ces chercheurs relève du fait qu'ils ont essayé d'enseigner des stratégies cognitives sans tenir compte du niveau de connaissance et de développement de ces personnes. L'auteur rappelle à ce sujet que ce n'est que vers l'âge de 8 à 10 ans, que l'enfant normal commence à prendre conscience de certains processus métacognitifs. Or, le développement intellectuel des personnes ayant des incapacités intellectuelles ne dépasse pas selon lui ce niveau d'âge mental, ce qui constitue un obstacle majeur à l'enseignement de stratégies et de métastratégies cognitives.

Afin de pallier ces difficultés relatives à la stabilité et à la généralisation des acquis, Paour propose de « provoquer la spontanéité de fonctionnement », c'est-à-dire d'amener la personne à traiter elle-même les problèmes soumis et à corriger son fonctionnement cognitif initial. Pour y arriver, il suggère de "guider" la démarche stratégique afin que la personne découvre sa propre façon de faire et qu'elle établisse ses propres liens conceptuels. Autrement dit, il s'agit d'activer artificiellement les processus de mobilisation par des « entraînements » amenant la personne à « induire » des relations de dépendance (catégorisations) dans le traitement de l'information.

Dans cette optique, l'approche doit donc dépasser l'enseignement de stratégies cognitives ou de métastratégies et chercher à atteindre directement les processus de contrôle normatif, afin de tenter de les assujettir temporairement aux processus de contrôle exécutif, permettant ainsi aux personnes ayant des incapacités intellectuelles d'expérimenter la maîtrise des processus de contrôle cognitif et de prendre conscience du "plaisir procuré par le fait d'être en contrôle de son fonctionnement" (Paour, 1991a. : 241).

Selon Paour, une telle « expérience subjective de la maîtrise des processus de contrôle » s'avère le facteur fonctionnel décisif du modèle proposé. Cette expérience doit donc être considérée essentielle à une intervention efficace auprès des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles pour les quatre raisons suivantes :

- 1) elle favorise le développement cognitif global en assurant une mobilisation efficace des ressources cognitives;
- 2) elle est déterminante pour la formation de motivations, de standards de fonctionnement et de représentations de soi qui favorisent un investissement positif de l'activité intellectuelle;
- 3) elle est nécessaire pour la formation d'une orientation intrinsèque de la motivation et pour le développement d'une certaine autonomie par rapport aux motivations extrinsèques;
- 4) elle conditionne la correction des caractéristiques défensives et réactionnelles de la personne.

### 4.3 Les caractéristiques associées aux incapacités intellectuelles : une synthèse

Selon Paour (1991a), la description adéquate du phénomène des incapacités intellectuelles passe par la considération de deux types de données : des données d'ordre développemental ou cognitif et des données d'ordre non cognitif. À partir des faits colligés au sujet des différents modèles théoriques et des observations issues de ses propres expérimentations, cet auteur a mis en relief un ensemble de caractéristiques, cognitives et non cognitives, associées aux incapacités intellectuelles.

En 1996, Paour et deux collaborateurs québécois, Langevin et Dionne, ont synthétisé l'ensemble des données mises au jour par Paour (1991a, 1991b), décrivant les caractéristiques cognitives et les caractéristiques non cognitives qui distinguent les personnes ayant des incapacités intellectuelles. Les premières ont trait au développement intellectuel et à son fonctionnement, alors que les secondes concernent les manifestations réactionnelles et défensives qui particularisent les personnes présentant des incapacités intellectuelles.

*Pour les chercheurs, professionnels et parents impliqués dans l'éducation et la formation des personnes présentant des incapacités intellectuelles, la connaissance de ces caractéristiques peut évidemment constituer un atout majeur. Mais leur nombre élevé et leur nature parfois « pointue » nuisent à l'acquisition d'une vision d'ensemble. C'est pourquoi nous en avons tiré une synthèse plus facile d'accès et moins lourde à utiliser, en veillant cependant à ne pas perdre des éléments importants. Il s'agit en fait d'une restructuration où des caractéristiques de même nature ont été regroupées. Ainsi, la liste des 23 caractéristiques cognitives est passée à 6 caractéristiques majeures. Quant aux 7 caractéristiques non cognitives, elles sont si liées les unes aux autres que nous avons préféré les présenter sans modification (Paour et al., 1996 : 22).*

Ainsi, les six caractéristiques cognitives majeures, qui particularisent les personnes ayant des incapacités intellectuelles par rapport au développement et au fonctionnement intellectuel, sont les suivantes : 1) un retard du développement, 2) des déficits de fonctionnement, 3) un ralentissement et un arrêt prématuré du développement, 4) une base de connaissances pauvre et mal organisée, 5) des difficultés de transfert et de généralisation, et 6) une moindre « efficacité » systématique en situation de résolution de problèmes.

Quant aux sept caractéristiques non cognitives (réactionnelles et défensives), elles sont reliées à la dimension structurale du modèle et globalement identifiées à des « traits de personnalité », des « attitudes cognitives » et des « styles d'apprentissage ». Elles renvoient plus spécifiquement à 1) une faible motivation et à une orientation spécifique de la motivation, 2) une faiblesse de l'estime de soi, 3) une certitude anticipée de l'échec, 4) une faiblesse du degré d'exigence, 5) une pauvreté des investissements, 6) un système inadéquat d'attribution des échecs et des erreurs, et 7) une absence ou une inadéquation du scénario de vie.

#### 4.3.1 Les caractéristiques cognitives

Rappelons que les six caractéristiques cognitives majeures nommées ci-dessus renvoient aux propositions des différents courants théoriques de recherche considérées dans l'étude intégrative de Paour (1991a). La nature de ces caractéristiques est définie ci-après.

##### 4.3.1.1 Un retard de développement

Selon Paour, Langevin et Dionne (1996), le retard de développement constitue certainement la caractéristique la plus évidente du phénomène des incapacités intellectuelles. Cette caractéristique fait référence à la notion d'âge mental qui correspond à ce que des individus d'un âge chronologique donné arrivent généralement à réaliser sur le plan intellectuel. Ainsi, d'une personne qui arrive à effectuer les tâches intellectuelles ou à résoudre des problèmes comme un enfant de quatre ans peut en général le faire, on dira qu'elle a un âge mental de quatre ans, quel que soit son âge chronologique. Les auteurs observent que cette caractéristique est celle qui est la plus considérée dans le domaine de l'éducation ou de l'intervention sociale, à un point tel que les autres caractéristiques s'avèrent souvent négligées ou même ignorées.

##### 4.3.1.2 Des déficits de fonctionnement

Comme nous l'avons vu précédemment, la recherche intégrative de Paour (1991a, 1991b) a montré que, depuis quelques décennies, de nombreuses études ont cherché à mettre en relief l'existence de différents types de déficits pour expliquer le phénomène des incapacités intellectuelles. L'auteur a déjà souligné que la compréhension du



phénomène passait nécessairement par la reconnaissance de l'éventualité d'un déficit structural ou déficit des capacités de base et par la reconnaissance de l'existence d'un déficit fonctionnel en rapport avec les processus de contrôle des stratégies cognitives et métacognitives. Au regard de ce foisonnement théorique d'où les consensus ne ressortent pas d'emblée, Paour *et al.* (1996) précisent que l'on s'entend généralement sur la présence de trois types de déficits : a) un déficit de l'attention sélective, b) un déficit de la mémoire de travail (ou mémoire à court terme), c) un déficit caractérisé par une moindre efficacité des processus de traitement de l'information.

*a) « Déficit de l'attention sélective ». La personne ne manque pas vraiment de capacités d'attention. Elle éprouve plutôt des difficultés à porter son attention sur les informations « pertinentes ». Comme la personne ne porte pas attention aux « bonnes » informations, c'est tout son processus de traitement de l'information qui s'en trouve faussé.*

*b) « Déficit de la mémoire de travail (ou mémoire à court terme) ». Chez l'adulte normal, la mémoire de travail permet de maintenir temporairement actives (une dizaine de secondes) de 5 à 9 informations pour leur traitement. Or, les personnes qui nous concernent auraient un déficit spécifique à ce niveau, les rendant particulièrement vulnérables à la rapidité ainsi qu'à la quantité des informations qui leur sont soumises.*

*c) « Moindre efficacité des processus de traitement de l'information ». Ce déficit signifie que, à âge chronologique égal et même à âge mental égal, les personnes présentant des incapacités intellectuelles éprouvent une difficulté générale à traiter l'information (Paour, Langevin et Dionne, 1996 : 23).*

#### 4.3.1.3 Un ralentissement et un arrêt prématuré du développement

Cette caractéristique renvoie à la notion de « développement des structures de la pensée ». À cet égard, les auteurs rappellent que l'humain atteint le dernier stade de ce développement (stade « opératoire formel ») à l'adolescence; ce qui lui permet d'accéder au niveau d'abstraction nécessaire à la résolution de problèmes de toutes sortes ou à la formulation d'hypothèses par exemple. Mais, chez les personnes ayant des incapacités intellectuelles, ce développement se fait plus ou moins au ralenti et s'arrête avant son achèvement complet. Ainsi, les personnes ayant des incapacités dites « légères » (87,8 % de cette population selon les données de l'OPHQ, 1997) voient leur développement s'arrêter au début du stade « opératoire concret ». Et en

réalité, lorsqu'elles sont placées devant un problème d'une certaine complexité, elles reviennent à une pensée « pré-opératoire » qui, selon les auteurs, caractérise malheureusement en permanence les personnes ayant des incapacités plus importantes.

Afin de bien faire saisir la portée de cette caractéristique et ses conséquences pour l'intervention, les auteurs évoquent succinctement les principaux éléments d'une pensée pré-opératoire de la façon suivante.

*C'est une forme de pensée qui se distingue par des difficultés à saisir les relations logiques entre les choses ou les événements. On dit que c'est une pensée égocentrique parce que la personne construit ses représentations du monde à partir de ses perceptions [...] et qu'elle a du mal à se représenter le point de vue des autres. À ce stade, la personne est en quelque sorte « esclave » de ses perceptions immédiates et vit dans un monde d'absolus : on est grand ou petit, vieux ou jeune, etc. Anticiper l'avenir, prévoir des transformations ou, au contraire, s'imaginer un retour en arrière par une action inverse sont des opérations généralement hors de portée. La personne a aussi du mal à considérer plus d'une dimension à la fois, et les dimensions abstraites ou symboliques lui échappent. Elle est plutôt fortement impressionnée par les aspects concrets. Par exemple, elle portera attention au nombre ou à la dimension des pièces de monnaie, mais arrivera difficilement à tenir compte de leur valeur (Paour, Langevin et Dionne, 1996 : 23).*

#### 4.3.1.4 Une base de connaissances pauvre et mal organisée

La « base de connaissances » est représentée par l'ensemble des connaissances accumulées dans la mémoire à long terme et « mobilisables » pour le traitement des informations provenant de l'environnement. C'est sur cette base que l'individu fonde ses apprentissages. Cependant, dans le cas des personnes ayant des incapacités intellectuelles, cette base de connaissances s'avère pauvre, en ce sens qu'elle comprend peu de connaissances et que ces dernières sont mal organisées, ce qui reflète en réalité une pensée pré-opératoire.

#### 4.3.1.5 Des difficultés de transfert et de généralisation

Cette caractéristique infère que la personne arrive difficilement à utiliser, dans un autre contexte même proche en apparence, une habileté apprise dans un contexte

spécifique.<sup>20</sup> Ainsi, la personne éprouvera de la difficulté à appliquer, dans une situation donnée, une stratégie apprise au cours d'une formation (difficulté de transfert); ou encore, elle aura du mal à appliquer une stratégie maîtrisée dans une situation particulière à d'autres situations analogues (difficultés de généralisation).

#### 4.3.1.6 Une moindre efficacité systématique en situation de résolution de problèmes

Cette caractéristique fait ressortir la moindre efficacité des processus de traitement de l'information chez les personnes ayant des incapacités intellectuelles. Elle dénote particulièrement un manque de stratégies cognitives et métacognitives et une difficulté à les mettre en œuvre spontanément. Les auteurs ajoutent que ces personnes ont même des difficultés à mobiliser en temps opportun des stratégies qu'elles ont apprises à maîtriser.

#### 4.3.2 Les caractéristiques non cognitives

Ces caractéristiques concernent le fonctionnement réactionnel et défensif de la personne. Elles sont associées à « l'expérience répétée et durable de l'échec et de la ségrégation ». Selon Paour (1991a), l'intérêt de prendre en considération ces caractéristiques vient surtout du fait qu'elles peuvent affecter le fonctionnement cognitif « en fixant les valeurs par défaut » des différents processus fonctionnels. Cependant, comme on peut le constater dans la schématisation (figure 6.3) du modèle de Paour (1991b), le fonctionnement cognitif ne relève pas uniquement des caractéristiques cognitives de la personne, mais aussi des caractéristiques non cognitives qui forment l'essentiel des « processus de contrôle normatif ». Ces contrôles normatifs sont en interrelation dans un contexte social et relationnel spécifique et sont appelés ainsi parce qu'ils répondent à des normes personnelles de fonctionnement.

Dans sa théorisation, Paour (1991a) associe les caractéristiques non cognitives à la gestion volontaire des actions, c'est-à-dire à la décision de traiter l'information de manière plus ou moins adéquate dans une situation donnée. Ainsi, elles s'avèrent en

---

<sup>20</sup> La difficulté de transfert et de généralisation a aussi été dénotée au regard de la problématique de l'alphabétisation. Plusieurs auteurs ont établi un rapprochement entre cette difficulté et l'utilisation d'une approche scolarisante de l'alphabétisation plutôt qu'une approche fonctionnelle centrée directement sur des situations réelles vécues par les apprenants.

lien direct avec l'interprétation subjective des caractéristiques de l'environnement et de la perception que possède la personne de ses capacités. Cette interprétation subjective relève du contrôle normatif qui, chez les personnes ayant des incapacités intellectuelles se particularise par une faiblesse généralisée. Paour, Langevin et Dionne (1996) évoquent en particulier les sept caractéristiques non cognitives décrites ci-après.

#### 4.3.2.1 Une faible motivation et une orientation spécifique de la motivation

Cette caractéristique signifie que les personnes ayant des incapacités intellectuelles manquent généralement d'intérêt et de motivation. Seules, elles n'ont pas tendance à initier des activités. Cependant, on observe parfois qu'elles manifestent un grand intérêt pour un objet spécifique (dates d'anniversaire, vedettes de la chanson ou de la télévision, danse, etc.). Lorsqu'on sait l'importance des aspects motivationnel dans l'apprentissage, cette caractéristique constitue un problème important au regard de l'intervention.

#### 4.3.2.2 Une faiblesse de l'estime de soi

L'expérience d'échec répétée et durable constitue un « puissant facteur de démotivation » chez les personnes ayant des incapacités intellectuelles. Les auteurs estiment que "cette image de soi « blessée » participe certainement au *besoin de renforcement social*, souvent très élevé, que l'on peut observer chez ces personnes et ce, particulièrement à partir de l'adolescence" (Paour *et al.*, 1996 : 25).

#### 4.3.2.3 Une certitude anticipée de l'échec

Les expériences d'échec répétées conduisent la personne à croire effectivement qu'elle est incapable d'apprendre et qu'il est même tout à fait inutile d'essayer. Son expérience de vie lui a d'ailleurs souvent démontré qu'elle ne réussira pas de toute façon.

#### 4.3.2.4 Une faiblesse du degré d'exigence

Ainsi que nous l'avons déjà mentionné, parce que les personnes concernées ont du mal à analyser les tâches à réaliser, elles ont souvent tendance à sous-estimer le travail à

faire ou les efforts à mobiliser. Elles sont donc peu exigeantes envers elles-mêmes, une faiblesse qui s'ajoute, selon les auteurs, à la difficulté de planifier ou d'anticiper les actions à réaliser.

#### 4.3.2.5 Une pauvreté des investissements

Compte tenu du faible degré d'exigence des personnes ayant des incapacités intellectuelles vis-à-vis des tâches à réaliser, ces dernières se caractérisent aussi par la tendance à peu investir d'effort et de temps pour leur réalisation.

#### 4.3.2.6 Un système inadapté d'attribution des échecs

En général, les personnes concernées ont tendance à attribuer la cause de leurs échecs au fait qu'elles « ne sont pas capables », ce qui contribue grandement à renforcer la certitude de l'échec et le manque de motivation. Le système d'attribution est inadéquat parce qu'elles ont tendance à orienter ces attributions simplement en fonction des attributions antérieures, plutôt que de remettre en cause leur degré d'exigences ou d'efforts consentis, la complexité de la tâche ou la qualité d'un enseignement par exemple.

#### 4.3.2.7 Une absence ou une inadéquation du scénario de vie

Étant donné leur difficulté à planifier découlant du développement limité de leur pensée, les personnes ayant des incapacités intellectuelles ont du mal à anticiper leur avenir ou à se développer un scénario de vie. Par ailleurs, les auteurs précisent que si un scénario de vie est imaginé, il risque fort d'être peu réaliste parce que son élaboration ne tiendrait pas compte des exigences de son actualisation.

### 4.3.3 Des conséquences pour l'intervention

Selon Paour, Langevin et Dionne (1996), ces caractéristiques ont des conséquences importantes sur « l'interaction personne-environnement » tant en ce qui a trait à la compréhension psychologique du phénomène que du point de vue de l'intervention éducative et sociale.

Sur le plan psychologique, on observe d'emblée que les personnes ayant des incapacités intellectuelles vivent bien davantage des expériences d'échec que des expériences de réussite. D'abord, elles ont du mal à mobiliser et à actualiser leurs faibles capacités cognitives. Mais aussi, leurs caractéristiques non cognitives, associées à la « privation d'expériences de la maîtrise des contrôles cognitifs » dans des milieux de vie qui souvent ne favorisent pas de telles expériences, interfèrent directement sur le fonctionnement cognitif de ces personnes qui se caractérise, de fait, par un « sous-fonctionnement cognitif chronique ».

*Il en résulte que ces personnes donnent l'impression de vivre dans un monde profondément incohérent sur lequel elles n'ont, semble-t-il, que peu de prise (Paour, Langevin et Dionne, 1996 : 25).*

Sur le plan de l'intervention éducative et sociale, Paour, Langevin et Dionne (1996) soulignent la difficulté d'actualiser les objectifs promus d'intégration des personnes ayant des incapacités intellectuelles dans « notre » environnement communautaire, car cet environnement est loin d'être en harmonie avec les caractéristiques de ces personnes. Les auteurs font justement remarquer que, contrairement aux caractéristiques des personnes concernées, qui font l'objet de recherches depuis près d'un siècle, les facteurs d'obstacles liés à des éléments environnementaux, en interaction avec les incapacités intellectuelles de ces personnes, sont à toutes fins utiles ignorés.

*En raison de leur extrême sensibilité à ces facteurs limitants, il se pourrait bien que ces personnes se butent aujourd'hui à autant d'obstacles dans l'environnement que les personnes en fauteuil roulant pouvaient en rencontrer dans nos cités et immeubles d'il y a trente ans" (Paour, Langevin et Dionne, 1996 : 25).*

Par ailleurs, la caractéristique cognitive ayant trait au « ralentissement et à l'arrêt prématuré du développement » a aussi des conséquences importantes sur l'intervention, en particulier durant l'enfance et l'adolescence. Les auteurs rappellent que plusieurs chercheurs du domaine de la psychologie ont essayé d'appliquer des stratégies d'éducation cognitive visant à « forcer » le développement de la pensée jusqu'à un stade opératoire concret tout au moins, mais sans trop de succès jusqu'à maintenant. Tout en incitant à la poursuite de ces recherches en psychologie, les auteurs suggèrent d'axer la recherche dans le domaine de l'intervention éducative

et sociale sur des objectifs visant à trouver des moyens favorisant l'harmonisation de « l'interaction entre la personne (*compte tenu* de ses caractéristiques) et l'environnement ».

*L'objectif premier n'est donc pas de changer les caractéristiques de ces personnes, mais plutôt de développer des moyens efficaces pour les aider à devenir autonomes et à prendre une part active dans la société et ce, malgré leurs caractéristiques (Paour et al., 1996 : 24).*

#### **4.4 La contribution de Paour à la compréhension du phénomène des incapacités intellectuelles : une synthèse**

La théorisation de Paour (1991a, 1991b) fournit une explication psychologique du phénomène des incapacités intellectuelles participant à l'intégration des principales oppositions théoriques entre les conceptions fondées sur le « retard » de développement et celles postulant un « déficit » des processus cognitifs élémentaires ou supérieurs. Cette opposition repose principalement, selon l'auteur, sur une mauvaise interprétation des plans de causalité et, subsidiairement, sur une confusion dans l'interprétation des objets d'analyse propres aux différentes théories. Ce dernier formule donc l'hypothèse de la coexistence possible des principales positions théoriques. Cette hypothèse implique cependant la reconnaissance d'une identité hiérarchique développementale entre les individus présentant des incapacités intellectuelles et ceux qui n'en présente pas. Elle suppose aussi l'acceptation de l'éventualité d'un déficit des capacités de base caractérisant les individus concernés. Enfin, elle implique en même temps l'existence de déficits stratégiques ou métastratégiques comme éléments explicatifs phénomène des incapacités intellectuelles.

*Le modèle cognitif et développemental du retard mental* (figure 6.3), fondé sur cette intégration théorique, illustre la dynamique du développement et du maintien du « retard mental ». Il représente l'ensemble des interactions entre les dimensions structurale et fonctionnelle de l'organisation intellectuelle, d'une part, et le rôle de ces interactions sur la spécification du phénomène des incapacités intellectuelles, d'autre part.

La considération de ces deux ordres de représentations permet d'expliquer que les incapacités intellectuelles se caractérisent par un « sous-fonctionnement cognitif

chronique » en relation directe avec une faiblesse caractéristique des processus de contrôle, exécutifs et normatifs, entraînant et résultant à la fois de l'expérience d'inadaptation sociale et du manque d'expérience de la maîtrise des processus de contrôle cognitif. Cette carence constitue une caractéristique fondamentale du phénomène des incapacités intellectuelles, à la fois comme cause et comme conséquence.

Dans une optique psychologique, cette explication incite à repenser l'intervention éducative auprès des personnes concernées en fonction du principe que « l'expérience de la maîtrise des processus de contrôle cognitif » constitue le facteur clé de l'amélioration du fonctionnement intellectuel. À cet égard, Paour, Langevin et Dionne (1996) insistent sur l'importance de considérer les caractéristiques cognitives et non cognitives associées aux incapacités intellectuelles au regard de l'interaction personne-environnement. Ces auteurs proposent d'accroître la recherche touchant l'intervention sur le plan éducationnel comme sur le plan social, en se souciant davantage des objectifs visant à harmoniser l'interaction entre la personne et l'environnement, mais en s'assurant de prendre en compte continuellement les caractéristiques cognitives et non cognitives de la personne présentant des incapacités intellectuelles.

## **5. LA SYNTHÈSE DU RÉSEAU THÉORIQUE DU PHÉNOMÈNE DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES**

Le concept d'incapacité intellectuelle recouvre un phénomène polymorphe d'une grande complexité. Ce phénomène est encore mal connu en dehors des milieux de recherche spécialisés, mais il a connu une évolution importante au cours du 20<sup>e</sup> siècle, avec l'avènement du mouvement d'intégration sociale des personnes handicapées.

La recherche, largement centrée sur la description des caractéristiques personnelles des individus concernés a conduit à une compréhension relativement fine de ces caractéristiques et de leurs conséquences sur le fonctionnement des personnes. Toutefois, les changements paradigmatiques dans la façon de concevoir le phénomène des incapacités intellectuelles, provoqués en particulier par les exigences de la désinstitutionnalisation et de l'intégration sociale des personnes ayant des incapacités intellectuelles, laissent apparaître un besoin de recherches consacrées à l'étude des rapports entre les caractéristiques des personnes concernées et les caractéristiques de



leur environnement social, de façon à identifier et à pallier les obstacles à la participation pleine et entière de ces personnes à la vie de la société.

Sur le plan conceptuel, en quelques décennies, on est passé d'une conception médicale, pathogène, du phénomène des incapacités intellectuelles à une conception de plus en plus psychosociologique. Au Québec, cette évolution conceptuelle a été influencée surtout par les propositions théoriques de l'*Organisation mondiale de la santé* formulées par l'entremise de la *Société canadienne* et du *Comité québécois de la CIDIH*, ainsi que par la révision conceptuelle opérée par l'*American Association on Mental Retardation*. Au regard de l'ensemble de ces propositions, on peut constater que le sens de l'évolution conceptuelle sur les incapacités intellectuelles implique de plus en plus la considération d'une dynamique interactionnelle entre la spécificité des personnes ayant de telles incapacités et l'environnement dans lequel elles vivent.

Néanmoins, en ce qui a trait à la terminologie servant à désigner le phénomène ou les personnes qu'il concerne, aucun consensus ne paraît se dessiner ni dans la communauté scientifique ni dans la population en général. Au Québec, l'expression « déficience intellectuelle » semble la plus répandue dans les milieux de la réadaptation. Toutefois, beaucoup d'autres termes et expressions, aussi en usage, ne s'avèrent pas représentatifs de l'état des connaissances actuelles. Certains termes comme « retardé » ou « arriéré », par exemple, pourraient même constituer des facteurs nuisibles à l'intégration sociale des personnes concernées. Considérant les travaux de l'OPHQ et de la SC/CQCIDH, entre autres, il nous semble opportun d'utiliser les expressions « incapacités intellectuelles » et « personnes ayant (ou présentant) des incapacités intellectuelles » pour parler ou pour écrire au sujet du phénomène ou des personnes concernées.

Sur ce plan, malgré certaines réserves notées dans ce chapitre, l'AAMR continue d'employer l'expression « retard mental » qui a remplacé celle de « déficience mentale » qu'elle utilisait auparavant. Malgré cette question controversée, l'association américaine a procédé à une révision conceptuelle en profondeur qui implique une considération beaucoup plus grande des besoins de soutien de la personne ayant des incapacités intellectuelles au sein de la communauté. En effet, au lieu de mettre l'accent sur la spécification des limitations intellectuelles et le classement des personnes à l'intérieur de catégories abstraites indiquant la gravité de leurs limitations,

l'AAMR propose plutôt un « cadre de référence » permettant de préciser l'aptitude d'une personne à satisfaire aux normes d'autonomie personnelle et de responsabilité sociale correspondant à son âge et à son groupe culturel et d'identifier conséquemment les mesures à mettre en œuvre, dans la collectivité, afin d'adapter ses activités aux besoins de cette personne. Cette révision conceptuelle constitue un tournant majeur dans l'évolution de la conception du phénomène, parce qu'elle oblige à considérer ce dernier non plus comme une caractéristique globale et immuable de la personne, mais plutôt comme un état complexe, spécifique à chaque individu et sujet à amélioration en fonction du développement d'interactions harmonieuses entre la personne et son environnement.

Une telle orientation entraîne un changement de paradigme important, tout autant pour l'évaluation des besoins d'assistance de chaque individu ayant des incapacités intellectuelles que pour la mise en œuvre des mesures de soutien appropriées. Dans la logique de ce changement, le soutien est désormais individualisé et personnalisé. Il est principalement assumé par les aides naturels et les milieux les plus proches de la personne concernée, qui sont à leur tour assistés par des services professionnels conséquents. La contribution de l'AAMR à la compréhension du phénomène des incapacités intellectuelles se situe donc essentiellement dans la description des rapports fonctionnels entre les individus concernés et l'organisation sociale dans laquelle ils s'intègrent.

Eu égard à notre objectif de recherche, qui concerne la formulation d'une proposition de schème conceptuel pour l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, il paraît utile, sinon nécessaire, d'acquérir une compréhension la plus vaste possible du fonctionnement intellectuel, comme tel, des personnes qui nous intéressent. À cette fin, nous examinons de façon plus détaillée la recherche intégrative de Paour (1991a, 1991b) qui propose une théorisation capable de mener à une compréhension unifiée du phénomène des incapacités intellectuelles en intégrant les propositions théoriques qui ont marqué le domaine d'étude jusque là. Le cadre théorique ainsi développé permet d'envisager le phénomène des incapacités intellectuelles dans une perspective d'ensemble et de bien cerner la dynamique interactionnelle entre les caractéristiques, cognitives et non cognitives, des personnes ayant des incapacités intellectuelles et les caractéristiques de l'environnement social et éducationnel dans lequel elles évoluent.

Paour (1991a, 1991b) évoque l'abondance des théories cherchant à expliquer le phénomène des incapacités intellectuelles. Il constate cependant que si certaines d'entre elles ont plutôt bien résisté à la critique, aucune n'est jamais parvenue à s'imposer par rapport aux autres et les antagonismes se sont érigés en écoles. Les concepts de « retard » et de « déficit » représentent respectivement les deux grands courants théoriques prétendant détenir l'explication du phénomène. La « théorie retard » s'oppose fondamentalement à l'idée de déficit et considère que la différence de rendement intellectuel, entre les personnes ayant des incapacités intellectuelles et les autres de même âge chronologique, s'explique par une différence de niveau de développement intellectuel global et non par un déficit spécifique. Selon Paour, cette conception s'appuie sur des données scientifiques valides, comme « l'identité de l'ordre d'apparition des conduites et des compétences » par exemple. En ce qui concerne les « théories déficitaires », l'auteur les étudie par rapport à deux conceptions générales du déficit : celle issue de l'hypothèse d'un déficit structural, c'est-à-dire un déficit associé aux processus cognitifs élémentaires (perception, mémoire, attention), et celle relevant de l'hypothèse d'un déficit des stratégies cognitives ou métacognitives qui renvoie à un déficit touchant les processus cognitifs supérieurs (contrôles cognitifs, mobilisation des potentialités, traitement de l'information).

Paour fonde sa modélisation sur la reconnaissance des complémentarités entre ces différents courants théoriques. Il postule que la compréhension du phénomène doit passer à la fois par la reconnaissance de l'existence d'une certaine identité hiérarchique développementale entre personnes avec et sans incapacités intellectuelles (théorie retard), par la reconnaissance de l'éventualité d'un déficit structural ou déficit des capacités de base, et par la reconnaissance de l'existence d'un déficit fonctionnel en rapport avec les processus de contrôle des stratégies cognitives et métacognitives.

Ainsi, son *modèle cognitif et développemental du retard mental* propose de regarder le phénomène par rapport à deux grandes dimensions, l'une structurale et l'autre fonctionnelle. La dimension structurale comporte essentiellement cinq composants qui contribuent à définir le potentiel cognitif : les ressources énergétiques, la mémoire de travail, les caractéristiques de la personne, les caractéristiques de l'environnement physique et humain, et les connaissances. La dimension fonctionnelle concerne, quant à elle, le fonctionnement cognitif proprement dit, c'est-à-dire l'ensemble des processus de contrôle exécutifs et normatifs assurant la gestion et l'expression du potentiel

cognitif. Les contrôles exécutifs représentent les divers processus qui concernent directement la gestion des opérations du traitement de l'information et de la résolution de problèmes, alors que les contrôles normatifs renvoient à l'ensemble des normes, valeurs et standards personnels qui influent sur le fonctionnement cognitif. Les acquisitions et le développement (entendons la performance intellectuelle) résultent de l'efficacité de ces contrôles qui demeurent sous l'influence continue des interactions entre les composants de la dimension structurale.

Paour situe le fonctionnement cognitif au centre de son explication du phénomène en spécifiant que, chez les personnes ayant des incapacités intellectuelles, quel que soit leur niveau de développement, le fonctionnement cognitif se caractérise par « une incapacité à mobiliser spontanément et efficacement leurs capacités cognitives ». L'auteur insiste cependant pour dire que ce sous-fonctionnement cognitif n'est pas une caractéristique propre de l'incapacité intellectuelle, car on peut l'observer à tous les niveaux de développement et à tous les degrés d'intelligence. C'est par sa chronicité et son ampleur que le sous-fonctionnement cognitif caractérise réellement l'incapacité intellectuelle. Ce sous-fonctionnement cognitif chronique correspond directement à une faiblesse des processus de contrôle. Une faiblesse qui entraîne et résulte à la fois de l'expérience d'inadaptation sociale et d'un manque d'expérience de la maîtrise des processus de contrôle cognitif. Cette carence constitue, elle aussi, une caractéristique fondamentale du phénomène des incapacités intellectuelles, à la fois comme cause et comme conséquence.

D'un point de vue pratique, l'auteur affirme que toute intervention éducative auprès des personnes ayant des incapacités intellectuelles doit d'abord et avant tout prendre en compte cette « carence » et se planifier en fonction de l'expérimentation de la maîtrise des contrôles cognitifs. Il conclut qu'on ne peut provoquer une amélioration effective et durable du contrôle normatif sans passer expressément par une « expérience subjective » de la maîtrise des différents processus de contrôle. Dans cette optique, l'éducation cognitive doit donc dépasser l'enseignement de stratégies cognitives ou de métastratégies et chercher à atteindre directement les processus de contrôle normatifs pour tenter de les assujettir temporairement à ceux du contrôle exécutif. Une telle approche peut permettre aux personnes ayant des incapacités intellectuelles d'expérimenter réellement la maîtrise des processus de contrôle cognitif et de prendre ainsi conscience du « plaisir procuré par le fait d'être en contrôle de son fonctionnement ».

Nous notons, en dernière analyse, que cette approche psychologique implique une perspective d'intervention axée sur le travail « clinique ». Malgré l'intérêt qu'elle peut susciter sur le plan de la recherche en psychologie, on peut remarquer que les paradigmes actuels ou en émergence au sujet du phénomène des incapacités intellectuelles évoquent davantage une perspective éducationnelle et sociale d'intervention dans la communauté, plutôt qu'une perspective d'éducation cognitive réalisée en milieu clinique. D'ailleurs, en présentant une synthèse des caractéristiques associées aux incapacités intellectuelles colligées par Paour (1991a), Paour, Langevin et Dionne (1996) insistent sur l'importance des conséquences des caractéristiques cognitives et non cognitives sur l'interaction personne-environnement. Dans le sens de l'évolution paradigmatique notée, ils proposent donc de développer la recherche en fonction d'une approche éducationnelle et sociale de l'intervention, en s'efforçant de trouver des moyens pour harmoniser l'interaction entre la personne ayant des incapacités intellectuelles (étant donné ses caractéristiques propres) et l'environnement.

Pour faire suite à la présentation de notre vision du réseau théorique du phénomène des incapacités intellectuelles et, précédemment, de ceux de l'éducation des adultes et de l'alphabétisation des adultes nous abordons, dans le chapitre suivant, la formulation de notre proposition de schème conceptuel pour l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles.

## CHAPITRE VII

### UN SCHÈME CONCEPTUEL POUR L'ALPHABÉTISATION DES ADULTES PRÉSENTANT DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES

*Toute l'infrastructure éducative doit être axée sur la réussite au lieu de se satisfaire de constats d'échecs considérés inéluctables (Legendre, 1981 : 229).*

Ce chapitre constitue l'aboutissement de notre recherche théorique visant la formulation d'une proposition de schème conceptuel pour l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. La proposition soumise ici découle de l'ensemble des relations que nous avons établies entre les trois réseaux théoriques définis, à savoir l'éducation des adultes, l'alphabétisation et le phénomène des incapacités intellectuelles, au regard du cadre éducationnel de référence proposé par Legendre (1983, 1993). Il s'agit en fait d'une opération d'analyse et de synthèse destinée à fournir un éclairage adéquat pour une meilleure compréhension du processus complexe de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles et pour guider la planification d'interventions éducatives appropriées dans ce domaine.

D'entrée de jeu, nous définissons un schème conceptuel comme un métaconstruit théorique qui combine en une structure harmonieuse un ensemble d'éléments constituant les assises d'un domaine d'étude ou de recherche. À l'instar de Rocque, nous attribuons à un tel métaconstruit théorique deux fonctions concomitantes. La première, de nature « normative ou constitutive », permettant d'établir les frontières du domaine d'étude. La seconde, de nature « instrumentale », fournit une vision d'ensemble du domaine guidant "l'appréhension et l'interprétation d'un phénomène par les chercheurs et les praticiens" (Rocque, 1994 : 328).

Compte tenu de cette définition, notre schème conceptuel, tel que présenté dans les pages qui suivent, s'élabore en fonction des trois sous-ensembles essentiels que sont les données axiologiques, les concepts fondamentaux et leurs relations, et les principes théoriques ou méthodologiques qui conviennent à notre domaine de recherche.

Rappelons ici que notre schème conceptuel est élaboré dans une perspective essentiellement éducationnelle. C'est pourquoi sa structure est organisée de façon à refléter cette préoccupation en se référant constamment au cadre éducationnel de référence de Legendre (1983, 1993) qui nous sert de cadre théorique.

## **1. LES DONNÉES AXIOLOGIQUES**

Les données axiologiques réfèrent à un ensemble de valeurs, de croyances et d'intentions plus ou moins spécifiées au regard du problème étudié. Ces données constituent en quelque sorte la structure générale sur laquelle se fonde le développement du schème conceptuel. Elle comprend des paradigmes et des postulats dont découlent les finalités, les buts et les objectifs de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles.

### **1.1 Les paradigmes**

S'inscrivant dans la logique des considérations précédentes, notre schème conceptuel de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles se fonde sur un paradigme éducationnel. Un tel paradigme fait référence à "un ensemble plus ou moins structuré, conscient et explicite de croyances, de valeurs, et de conceptions à la base d'une vision globale du domaine de l'éducation et qui fonde les théories, les modèles et la praxis éducationnels se rattachant à ce paradigme. Un paradigme éducationnel correspond principalement à une conception du Sujet (éduqué ou s'éduquant), de l'être éduqué (résultat) et du processus éducationnel global" (Sauvé, 1992 : 156).

Rappelons que, tel que démontré par Bertrand et Valois (1982), un paradigme éducationnel est indissociable d'un paradigme socioculturel définissant et délimitant les normes et les pratiques sociales et culturelles d'une société ou d'un groupe social donné.

#### **1.1.1 Le contexte paradigmatique socioculturel actuel**

Au regard de la présente recherche, la considération d'un ensemble de tendances lourdes, évoquées notamment par Finger (1993) par rapport à l'éducation des adultes, Blais *et al.* (1994) en andragogie et Hautecœur (1996) dans le domaine de

l'alphabétisation, permet de mettre en lumière le paradigme socioculturel actuellement dominant. Ces tendances lourdes sont principalement les suivantes :

- le passage d'une société industrielle ou postindustrielle à une société de l'information, des communications et de la haute technologie;
- des changements intervenant de plus en plus rapidement à tous les niveaux de la société;
- la mondialisation croissante de l'économie (néo-libéralisme, tendances de droite);
- l'occidentalisation et l'uniformisation culturelle accentuant la perte de la diversité et de l'identité culturelle;
- un accroissement de l'écart entre les riches et les pauvres;
- une érosion des projets collectifs concomitante de l'individualisme croissant;
- une montée des tendances fondamentalistes ou intégristes partout dans le monde.

Même si la classification de Bertrand et Valois (1982) a été élaborée au début des années quatre-vingt, il nous est apparu opportun de resituer les tendances lourdes évoquées par rapport à cette dernière qui présente une analyse exhaustive des visions paradigmatiques dans le domaine de l'éducation. Ces auteurs fournissent une explication détaillée du paradigme socioculturel dominant d'après leur étude, à savoir le paradigme « industriel » ou « des sociétés industrielles ». <sup>1</sup> Nous en présentons ci-après les éléments essentiels qui permettent de bien comprendre la portée de ce paradigme sur le domaine de l'éducation et ses conséquences tant conceptuelles que praxéologiques.

### *Le paradigme socioculturel industriel*

Le paradigme industriel acquiert sa signification principalement de la croyance dans le progrès matériel ainsi que dans le développement économique et technologique, et en prenant appui sur la rationalité scientifique. En vertu de ce paradigme, l'être humain est surtout économique, rationaliste, mécaniste, individualiste et matérialiste. Ses rapports avec la nature sont des rapports d'exploitation et de domination. Par ailleurs, à l'intérieur de la société, les personnes sont considérées comme essentiellement séparées les unes des autres et poursuivant des intérêts qui leur sont propres. Ces

---

<sup>1</sup> L'analyse de Bertrand et Valois (1982) paraît encore très actuelle, en particulier si l'on met l'accent un peu plus sur la dimension économique.



intérêts se caractérisent par la domination de l'économique, à savoir la recherche du profit et de l'avoir. Les valeurs promues concernent principalement la responsabilité individuelle, le travail comme condition de salut, la réussite personnelle, la compétition, le conformisme, la méritocratie et la liberté d'agir. L'utilitarisme constitue un principe fondamental servant de critère d'approbation ou de désapprobation de toute action. Enfin, au regard des modes d'appropriation de la connaissance, le paradigme industriel valorise le développement individuel, le développement et l'application de la méthode scientifique, le développement et l'utilisation des théories positivistes de la connaissance privilégiant l'objectivité et le quantitatif (Bertrand et Valois, 1982).

### 1.1.2 Les paradigmes éducationnels associés au paradigme industriel

Sur le plan éducationnel, deux paradigmes de l'éducation sont associés au paradigme socioculturel industriel. Ce dernier constitue en effet le fondement du paradigme éducationnel « rationnel », centré sur la transmission des connaissances et des valeurs dominantes, et du paradigme « technologique », centré sur l'efficacité de la communication éducative par l'utilisation des technologies éducationnelles.

#### 1.1.2.1 Le paradigme éducationnel rationnel

Le paradigme éducationnel rationnel infère une conception de l'éducation des plus structurées et entièrement axée sur la transmission d'un savoir prédéterminé, c'est-à-dire des connaissances, des modes de pensée et des structures cognitives invariables. Dans sa dimension normative, ce paradigme est axé sur la stabilité des orientations culturelles, donc sur le maintien des traditions et de l'ordre établi.

Sur le plan praxéologique, le paradigme éducationnel rationnel renvoie à l'approche mécaniste ou l'approche traditionnelle qui a marqué l'éducation contemporaine. Comme le soulignent Bertrand et Valois (1982), l'approche mécaniste consiste essentiellement en la transmission, par un enseignant à un étudiant, de connaissances et de valeurs prédéterminées renvoyant à un modèle unique de transformation, identique pour tous, conforme aux normes socioculturelles reconnues.

### 1.1.2.2 Le paradigme éducationnel technologique

Quant au paradigme éducationnel technologique, il se préoccupe principalement de l'efficacité de l'instruction (utilitarisme), négligeant les finalités sociales, culturelles ou politiques de cette instruction. L'efficacité des processus de communication pour produire « l'homme technologique » se situe au cœur de la dimension normative du paradigme technologique. Il sous-tend une conception de l'éducation qui se veut « objective » et « non axiologique ».

Sur le plan praxéologique, le paradigme technologique renvoie à une approche dite « technosystémique » apparentée à une approche fonctionnelle dont la préoccupation principale concerne le « comment on fait de l'éducation ». Il s'agit d'une approche qui met l'accent sur l'efficacité de la communication et l'utilisation des technologies comme moyen d'objectiver l'éducation. En réalité, tel que le précisent Bertrand et Valois (1982), au regard d'une approche technosystémique, l'éducation consiste essentiellement en un processus objectif de résolution de problèmes, et la conception de l'éducation que sous-tend cette approche réfère à la même visée que l'approche traditionnelle ou mécaniste, à savoir de contribuer au maintien du *statu quo* sociétal en véhiculant les valeurs des sociétés industrielles et postindustrielles.

### 1.1.3 La vision paradigmatique de la recherche : un contre-paradigme éducationnel

D'entrée de jeu, soulignons que l'alphabétisation des adultes n'échappe pas à l'influence des paradigmes dominants. D'une part, le système scolaire québécois, qui s'est vu confier presque complètement la mission de l'alphabétisation, tend surtout à reproduire, ainsi que le soulignent fort justement Bertrand et Valois (1982), le paradigme socioculturel dominant et le type de société correspondant. D'autre part, après une période surtout axée sur des visées humanistes,<sup>2</sup> la tendance va surtout à la considération de l'alphabétisation en tant qu'objet de scolarisation (paradigme éducationnel rationnel), s'apparentant pour l'essentiel au programme d'études primaires.

---

<sup>2</sup> En effet, entre les années soixante et quatre-vingt, dans le domaine de l'éducation des adultes en particulier, ce sont les paradigmes éducationnels « humanistes » et « des sociétés ouvrières » qui ont dominé, agissant comme contre-paradigmes, puisque le paradigme socioculturel dominant, de type industriel, commandait un paradigme éducationnel de type rationnel ou technologique.

En ce qui concerne spécifiquement notre domaine d'étude, nous observons que, depuis le début des années quatre-vingt-dix surtout, le discours dominant touchant l'éducation des adultes, incluant l'alphabétisation, dénote une forte influence du paradigme socio-culturel industriel (auquel est associé notablement le paradigme éducationnel technologique). En effet, le discours entourant la formation des adultes se centre presque exclusivement sur un objectif économique : répondre à la demande du marché (Hauteceur, 1996; Jarvis, 1995).

Pourtant, à l'instar de Finger (1993), nous constatons que ces paradigmes dominants aboutissent à moins d'égalité, moins de justice et moins de liberté pour les humains, donc à moins de possibilités de développement. De fait, ces paradigmes s'avèrent en rupture avec notre vision du monde, de l'humain et de l'éducation en général.

Au contraire, en nous gardant bien de nier la puissance du paradigme dominant, les considérations précédentes nous incitent à proposer de regarder différemment les problèmes et de s'engager dans la recherche de nouvelles solutions, d'autres façons de voir et de faire pour contrer les tendances lourdes issues du paradigme industriel et conduisant à la « déshumanisation du développement ».

Dans cette optique, bien conscient du fait que l'on ne peut imposer un changement paradigmatique par décret, nous pensons tout de même qu'il est nécessaire, dans le contexte actuel, de proposer une autre vision paradigmatique éducationnelle, en réalité une vision ayant une valeur de contre-paradigme s'opposant au paradigme dominant et se présentant à son égard comme une solution de remplacement.

En cela, notre schème conceptuel permet d'envisager l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles en fonction d'un paradigme éducationnel qui s'apparente au paradigme « inventif » de l'éducation et au paradigme socioculturel « symbiosynergique » auquel il est rattaché, tels que définis par Bertrand et Valois (1982) et dont nous mentionnons maintenant les principales caractéristiques.

#### 1.1.3.1 Le paradigme éducationnel inventif

Notons d'entrée de jeu, ainsi que le précisent Bertrand et Valois (1982), que le paradigme inventif de l'éducation est essentiellement un modèle logique et plutôt théorique, puisqu'il n'a guère connu d'applications. Il est axé sur l'idée de la « construction de communautés de personnes » et se fonde sur une vision globale de

l'univers qui met l'accent sur l'union de la personne à la communauté et à l'univers. Il reconnaît donc la valeur indéniable de la personne, tout en insistant sur le fait que cette dernière acquiert son importance de l'existence des autres personnes et de l'existence de l'univers.

De plus, ce paradigme infère une conception inventive de l'éducation orientée vers le futur, la découverte, la création, l'innovation et le changement, mettant au premier plan la fonction créatrice de l'éducation et transcendant sa fonction dominante actuelle de reproduction sociale.

*Avec la conception inventive de l'éducation, nous découvrons la signification et les implications de nos intentions et inventons les situations futures et les modes d'intervention capables de les actualiser. [...] Une des premières tâches de cette conception de l'éducation consiste à développer de nouveaux modèles « cognitifs » et de nouvelles attitudes pour accéder à une conscience critique de la situation de la personne dans l'univers, d'où la valorisation du savoir devenir et du savoir se situer, au lieu du savoir avoir et du savoir être (Bertrand et Valois, 1982 : 122 et 123).*

Dans sa dimension exemplaire ou praxéologique, le paradigme inventif s'appuie sur une « pédagogie sociale d'autodéveloppement progressif » (Grand'Maison, 1976) qui s'actualise "au sein du milieu de vie, qui privilégie la praxis, c'est-à-dire l'action liée à la réflexion, et qui fait appel à des structures souples" (Sauvé, 1992 : 122). La pédagogie d'autodéveloppement réfère à une pédagogie de la « prise de conscience » qui veut induire une nouvelle cohérence dans les processus scolaires. Cette pédagogie est définie comme étant sociale (ce qui revêt un intérêt certain pour notre recherche), c'est-à-dire qu'elle ne concerne pas seulement l'école, mais également l'ensemble de la société et toutes ses institutions, travaillant de concert à "réinventer une base sociale plus cohérente, plus dynamique, plus accordée à une culture, à une économie et à une politique d'autodéveloppement" (Grand'Maison, 1976 : 45). Essentiellement, l'approche pédagogique proposée s'oppose aux approches pédagogiques rattachées aux paradigmes industriel et existentiel (ou humaniste) qui sont en fait, selon Grand'Maison (1976), des modèles d'imitation, d'assimilation, de simple transmission ou des modèles d'adaptation. Au contraire, la pédagogie sociale d'autodéveloppement progressif s'ouvre à la diversité des formes d'expression, à la compréhension critique, à la solidarité et à l'action transformatrice. Au fond, cette pédagogie consiste essentiellement en une remise en cause du projet social dominant.

### 1.1.3.2 Un paradigme socioculturel conséquent : symbiosynergique

Sur le plan socioculturel, le paradigme inventif de l'éducation est rattaché, dans sa dimension normative comme par rapport à sa dimension exemplaire (approche pédagogique privilégiée), au paradigme socioculturel « symbiosynergique » dit aussi « des nouvelles communautés démocratiques » (Bertrand et Valois, 1982). L'aspect symbiotique réfère à "l'union fondamentale et vitale de la personne et de la totalité de l'univers" (Bertrand et Valois, 1982 : 111), et la dimension synergique dénote "le pouvoir cumulatif des initiatives de tous dans un ou des projets communautaires, voire cosmiques" (*Ibid.* : 111).

Ce paradigme cherche donc à connecter et à harmoniser la personne et l'environnement, ce qui infère une nécessaire mutualité entre la personne et la communauté dans laquelle elle vit. Autrement dit, le développement personnel est indissociable du développement et de l'épanouissement d'une vie communautaire. Bertrand et Valois (1982) soulignent que le paradigme symbiosynergique, en apparence très proche par ses caractéristiques du paradigme existentiel,<sup>3</sup> s'en distingue fondamentalement dans sa représentation des rapports entre la personne et la communauté.

*Avec le paradigme existentiel, la communauté est au service du développement de la personne. Avec le paradigme de la symbiosynergie, le développement et l'épanouissement de la personne et de la communauté s'opèrent à travers l'une et l'autre, par, avec et pour l'autre. [...] Tandis que le paradigme existentiel est « centré sur la personne », le paradigme de la communauté symbiosynergique met l'accent sur la mutualité des personnes vivant dans des communautés unies au milieu biophysique. On pourrait dire que le paradigme de la symbiosynergie est « centré sur la nature » qui constitue un tout dont les principales dimensions interpénétrantes sont les personnes, les communautés et leur milieu biophysique (Bertrand et Valois. 1982 : 117).*

En définitive, la notion d'« interaction personne-environnement » apparaît comme l'élément central et essentiel du paradigme symbiosynergique. C'est sur cette vision paradigmatique symbiosynergique, axée sur l'interaction personne-environnement, que s'appuie notre schème conceptuel. Précisons toutefois que ce choix implique

---

<sup>3</sup> Le paradigme existentiel a beaucoup influencé l'évolution de l'éducation des adultes et constitue le fondement de la théorie andragogique.

l'amalgame du paradigme socioculturel symbiosynergique et du paradigme éducationnel inventif qui lui est rattaché. Une telle approche s'inscrit dans la logique de la « transversalité paradigmatique » dénotée par Bertrand et Valois (1982), qui suppose des rapports d'interdépendance et de similitude entre le paradigme éducationnel, son paradigme socioculturel et le « projet de société que ce paradigme fonde ».

Rappelons en dernière analyse, que la vision paradigmatique éducationnelle sous-jacente à notre recherche joue le rôle de contre-paradigme. De fait, prendre appui sur une vision paradigmatique symbiosynergique va dans le sens de la promotion d'un engagement dans un processus de changement radical ayant comme fins de contrer le paradigme socioculturel dominant et de réaliser l'harmonisation ou l'équilibre de la relation personne-environnement. Cette assise paradigmatique implique donc l'innovation et la recherche de solutions en faisant appel à des approches axées sur la coopération et l'action collective à un niveau local ou communautaire (Finger, 1993).

C'est aussi dans cette optique que nous retenons le principe d'inspiration progressiste selon lequel l'éducation ne se limite pas à préparer les personnes à vivre dans une société donnée, mais aussi à les habiliter à changer cette société. Ce principe infère en effet la recherche d'un équilibre ou d'une harmonie entre la personne et l'environnement, entre l'individualité et la sociabilité : l'éducation concourt tout à la fois à développer chez l'être humain l'esprit d'invention, qui lui permet de s'adapter, et les ressources qui lui assurent une certaine stabilité. Autrement dit, ce qui est visé, c'est de favoriser le développement chez la personne de son aptitude à s'adapter<sup>4</sup> aux changements et à son environnement, de même que sa capacité de s'engager et de participer de façon conscientisée à l'évolution de la société.

Afin de préciser davantage la vision paradigmatique sous-tendant notre recherche, nous référons à l'étude théorique de Sauvé (1992), d'une part, pour nous aider à définir le sens que prendra la notion d'environnement à l'intérieur de notre proposition, et d'autre part, pour appuyer notre démarche visant à spécifier une perspective éducationnelle cohérente.

---

<sup>4</sup> L'expression «s'adapter» renvoie ici à l'idée d'action pour l'ajustement ou la mise en harmonie, à l'agir pour évoluer, ou au «résultat d'un processus d'harmonisation» (Legendre, 1993 : 19). On évitera d'associer cette expression, comme c'est trop souvent le cas dans le cadre d'un paradigme rationnel, avec l'idée de conformité qui sous-tend la passivité et la soumission.

### 1.1.3.3 Le choix d'un environnement éducatif

La prise en compte de l'étude de Sauvé (1992), intitulée * l ments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement*, permet d'identifier six conceptions de l'environnement au regard d'un paradigme symbiosynergique. Nous synthétisons les définitions de ces conceptions en utilisant les expressions de l'auteure :

- 1) *L'environnement problème* : environnement biophysique, menacé par les pollutions et les détériorations et qui fait appel à la mise en œuvre de processus de résolution de problèmes.
- 2) *L'environnement ressource* : patrimoine biophysique collectif, celui qu'on utilise, qu'on exploite, qu'il faut apprendre à gérer dans une perspective de développement durable et de partage équitable.
- 3) *L'environnement nature* : environnement originel, celui qu'il faut respecter, préserver, celui dont l'Homme s'est dissocié et avec lequel il doit renouer des liens.
- 4) *L'environnement biosphère* : vaisseau spatial Terre, objet de la conscience planétaire, cosmique, un lieu d'unité des êtres et des choses.
- 5) *L'environnement milieu de vie* : SON propre environnement, envers lequel on doit développer un sentiment d'appartenance, celui de la vie quotidienne, de l' cole, de la maison, du travail, des loisirs.
- 6  *L'environnement communautaire* : milieu de vie partagé, celui d'une collectivité humaine avec ses composantes naturelles et anthropiques.

Aux fins de notre recherche, la conception de l'environnement qui paraît la plus appropriée est celle qui permet de mettre l'accent sur le « milieu de vie proche » de l'adulte ayant des incapacités intellectuelles. En ce sens, notre proposition de schème conceptuel prend appui sur la conception de « l'environnement milieu de vie » et sur celle de « l'environnement communautaire » telles qu'énoncées par Sauvé (1992). Ainsi, nous définissons spécifiquement l'environnement à l'intérieur de notre recherche comme le milieu de vie communautaire (milieu social et biophysique) dans lequel l'adulte ayant des incapacités intellectuelles, à l'instar des autres membres de la collectivité humaine partageant ce milieu de vie, peut développer un sens

d'appartenance et réaliser des habitudes de vie<sup>5</sup> qui assurent son développement et son épanouissement dans sa communauté durant toute sa vie.

En réalité, même si au regard des paradigmes symbiosynergique et inventif, l'environnement est souvent défini en fonction de concepts très vastes tels l'espèce humaine, le monde, la terre ou la planète, l'univers, le cosmos (Bertrand et Valois, 1982; Legendre, 1993), tout en considérant ici comme essentiel la relation fondamentale entre la personne et l'environnement, nous optons pour des environnements plus circonscrits, en utilisant des termes tels famille, voisin ou voisinage, quartier, communauté ou collectivité, etc. De fait, nous voulons resserrer le champ de vision afin de voir plus spécifiquement, en plan rapproché, les éléments les plus susceptibles de contribuer à la formulation d'une proposition concrète associant personne et environnement. Une telle approche s'associe à la tendance actuelle à chercher des solutions pour harmoniser cette interaction personne-environnement, applicables à un niveau local ou communautaire, tant en ce qui concerne l'alphabétisation que l'intégration sociale des personnes ayant des incapacités intellectuelles.

Notre définition de l'environnement acquiert encore plus de cohérence et de pertinence lorsqu'elle est mise en relation avec les perspectives éducationnelles, sous-jacentes au paradigme symbiosynergique, que nous présentons ci-après.

#### 1.1.3.4 Le choix d'une perspective éducationnelle

Eu égard à la prise en compte de l'« interaction personne-environnement », il est possible, selon Sauvé (1992), d'envisager l'éducation selon trois perspectives complémentaires : une perspective environnementale, une perspective éducative et une perspective pédagogique.

Selon une perspective environnementale, centrée sur le pôle « environnement » de la relation personne-environnement, l'éducation vise à "préserver, restaurer et améliorer la qualité de l'environnement, support à la vie et à la qualité de vie" (Sauvé,

---

<sup>5</sup> Une habitude de vie est une activité quotidienne ou un rôle social valorisé par le contexte socioculturel pour une personne selon ses caractéristiques ( ge, sexe, identité socioculturelle, etc.). Elle assure la survie et l'épanouissement d'une personne dans sa société tout au long de son existence" (Fougeyrollas *et al.*, 1996 : 119).



1992 : 89). Par ailleurs, selon une perspective éducative, centrée sur le pôle « personne » de la relation personne-environnement de même que sur le « groupe social » avec lequel la personne interagit, l'éducation vise à "favoriser le développement optimal des personnes et des groupes sociaux à travers leur relation à l'environnement" (Sauvé, 1992 : 89). Enfin, selon une perspective pédagogique, centrée sur le « processus » d'éducation, l'éducation cherche à "promouvoir le développement d'une éducation plus adaptée à la réalité du monde actuel et aux besoins de la société contemporaine" (Sauvé, 1992 : 89).

Compte tenu de la spécificité de notre recherche, axée prioritairement sur la dimension éducationnelle plutôt que sur la dimension environnementale, nous retenons essentiellement les perspectives éducative et pédagogique comme étant représentatives de notre vision paradigmatique. Ces deux perspectives éducationnelles sont complémentaires. Globalement, la perspective éducative recouvre la dimension axiologique de notre vision paradigmatique, alors que la perspective pédagogique se rapporte principalement à sa dimension praxéologique.

#### *Une perspective éducative (axiologique)*

Ainsi, en envisageant l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles selon une perspective éducative, la vision éducationnelle est centrée sur la personne en apprentissage. Toutefois, cette vision commande une considération de l'apprenant dans une optique globale, le situant comme l'un des trois pôles en interaction constante—la personne, le groupe social et l'environnement—à l'intérieur d'une dynamique de développement. En cela, notre vision veut transcender la vision humaniste, marquante en éducation des adultes et en alphabétisation, qui est axée essentiellement sur le développement de la personne en tant que tel. La perspective éducative pour laquelle nous optons s'accorde parfaitement avec les visées humanistes, mais en même temps, elle implique une prise de conscience de l'interdépendance du développement de la personne et de celui de son groupe social et du milieu dans lequel elle s'insère.

Sur la base de ce principe général, notre perspective éducative impose une considération de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles dans

une optique d'éducation permanente axée sur le développement intégral de la personne. Une telle perspective éducative concerne donc, entre autres, des visées ayant trait au développement du sens critique, de la solidarité dans le partage des tâches et des ressources, ainsi que de l'autonomie dans l'apprentissage; autrement dit, la capacité de remettre en questions des valeurs, croyances, préjugés et préconceptions, tant sur le plan personnel que social, la capacité de travailler en collaboration au développement d'une qualité d'être et à l'actualisation de soi en relation avec son milieu de vie, et la capacité de chercher à résoudre des problèmes ou de trouver des solutions aux problèmes prenant en compte la relation personne-environnement.

### *Une perspective pédagogique (praxéologique)*

En envisageant l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles selon une perspective pédagogique, notre proposition de schème conceptuel met l'accent sur la dimension praxéologique de la vision paradigmatique symbiosynergique. Cette perspective concerne donc essentiellement la mise en œuvre de pratiques cohérentes eu égard à la perspective axiologique choisie.

Ainsi, au regard de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, ce souci de cohérence entre la perspective éducative et pédagogique nous conduit notamment à :

- opter pour une orientation communautaire de l'action éducative, impliquant le partage et la solidarité ainsi que l'assouplissement des structures institutionnelles;
- opter pour une approche globale (systémique, interdisciplinaire) qui met l'accent sur l'interaction des éléments en cause;
- opter pour une approche qui favorise l'engagement et la participation active de l'apprenant (travail en groupe) dans le processus d'apprentissage;
- opter pour une approche expérientielle<sup>6</sup> de l'apprentissage;
- opter pour une approche qui met l'accent sur la résolution de problèmes réels.

---

<sup>6</sup> Une telle approche fait référence au cycle de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984; dans Sauvé, 1992) qui "consiste à partir de la réalité concrète (expérience) et à y revenir (expérimentation) après des phases intermédiaires d'observation/analyse et de réflexion/conceptualisation" (Sauvé, 1992 : 94).

En dernière analyse, soulignons que ces perspectives éducative et pédagogique sont non seulement complémentaires, mais interreliées de façon telle qu'elles sont difficilement dissociables l'une de l'autre.<sup>7</sup>

#### 1.1.4 La conséquence des choix éducationnels : des changements à divers niveaux

En mettant l'accent sur les deux types de perspectives, éducative et pédagogique, nous voulons signifier que notre proposition de schème conceptuel envisage l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles d'un point de vue prioritairement éducationnel plutôt que prioritairement environnemental. De plus, nous voulons indiquer que notre approche est celle d'un éducateur conscient et soucieux de l'importance de l'environnement plutôt que celle d'un environnementaliste préoccupé d'éducation. Néanmoins, les perspectives éducationnelles choisies impliquent une importante dimension de changement, ce qui s'inscrit dans la cohérence du problème de recherche à l'étude, qui se situe lui aussi dans une dynamique de changement.

Rappelons que sur ce plan les visées relativement récentes concernant l'intégration sociale des personnes ayant des incapacités intellectuelles imposent beaucoup de changements (conception des personnes, de leur éducation, de leur environnement, de leurs possibilités de participation sociale, etc.) dont la plupart restent encore à actualiser dans les faits. Par ailleurs, de plus en plus de recherches, reliées directement ou indirectement au domaine d'étude et évoquées dans cette thèse (en particulier, Paour, 1991a; AAMR, 1994; FOUGEYROLLAS *et al.*, 1996; SC/CQCIDIH, 1991, 1996, 1997, 1998) proposent des changements majeurs dans la façon de concevoir l'incapacité intellectuelle en mettant l'accent sur l'importance de l'interaction personne-environnement. Au regard de l'alphabétisation, devant l'échec à freiner l'analphabétisme, on propose aussi de chercher des solutions non seulement nouvelles, mais aussi de les situer dans un cadre local ou communautaire sur lequel nous reviendrons.

Précisons que la vision paradigmatique de notre recherche s'inscrit, ainsi que nous l'avons déjà souligné, dans la logique du paradigme symbiosynergique, centré sur la personne et son environnement proche (milieu de vie, milieu communautaire) et sur la

---

<sup>7</sup> Même si Sauvé (1992) définit distinctement les perspectives éducative et pédagogique, elle les considère en un seul ensemble lorsqu'elle identifie les différents types de changements qui en découlent en ce qui a trait à l'éducation relative à l'environnement.

recherche de nouvelles solutions à mettre en œuvre dans la communauté. Ces choix s'imposent presque naturellement compte tenu des principales questions ou problèmes à la base de notre recherche, à savoir : 1) l'analphabétisme généralisé chez les adultes ayant des incapacités intellectuelles nuisant à leur intégration sociale; 2) l'émergence de la tendance à considérer le phénomène de l'incapacité intellectuelle dans une optique d'interaction personne-environnement; 3) le peu de succès des actions d'alphabétisation tant pour les adultes visés par notre recherche que pour les autres adultes aux prises avec le problème de l'analphabétisme; 4) l'absence de propositions (éducationnelles, psychologiques, sociologiques ou autres) visant spécifiquement l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles.

Une telle vision implique des changements sur les plans éducatif et pédagogique. Cependant, en prenant en compte l'analyse de Sauvé (1992) concernant l'éducation relative à l'environnement et à la lumière de nos propres observations en ce qui a trait au domaine de l'éducation des adultes, soulignons d'entrée de jeu que les changements inférés ne sont pas spécifiques à notre domaine d'étude<sup>8</sup>, mais s'inscrivent généralement, comme le note Sauvé (1992 : 112), "dans le changement éducationnel global souhaité par de très nombreux penseurs contemporains".

En tout premier lieu, la vision symbiosynergique adoptée impose un changement fondamental, chapeautant tous les autres, qui concerne la mise en relation de la personne et de l'environnement dans une optique éducationnelle. Ce changement en infère d'autres qui s'inscrivent dans la cohérence de notre vision paradigmatique. Nous les présentons ci-après en nous inspirant de ceux répertoriés par Sauvé (1992) au regard de l'éducation relative à l'environnement.

- Un changement chez les personnes et les groupes sociaux, en vertu duquel l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être vise l'adoption d'un agir participant à l'harmonisation du réseau de relations personne-groupe social-environnement.
- Un changement dans la conception de l'apprentissage qui n'est plus assimilé à un modèle de transmission de connaissances. L'apprentissage est plutôt considéré

---

<sup>8</sup> Sur ce plan, Sauvé (1992 : 96) souligne que "Van Matre (1990) faisait observer à juste titre que si on enlève le mot *environnemental* dans les principes éducationnels et pédagogiques de l'ERE [l'éducation relative à l'environnement] énoncés par l'UNESCO et par plusieurs auteurs, ces principes perdent leur spécificité à l'ERE et peuvent convenir au domaine global de l' ducation. Il s'agit alors tout simplement de promouvoir une «bonne»éducation".

dans une optique constructiviste selon laquelle la connaissance se développe par interaction entre les personnes et le milieu de vie, dans une approche collégiale où l'on apprend les uns des autres, les uns avec les autres, ce qui s'avère très proche des principes andragogiques déjà évoqués. En ce sens, l'approche éducative promeut la recherche de solutions, la pensée globale, systémique et heuristique.

- Un changement dans les systèmes d'éducation des adultes, mettant l'accent sur une considération plus globale de la personne en relation avec son environnement.
- Un changement dans les pratiques pédagogiques, mettant de l'avant des approches différentes de celles de la pédagogie dite traditionnelle. La mise en œuvre de ces pratiques implique également des changements dans les structures pédagogique et organisationnelle des milieux d'enseignement actuels.
- Un changement dans la formation des enseignants, afin qu'ils développent une vision symbiosynergique de leurs rôles. En vertu de ce changement, ils ne sont pas perçus comme des exécutants à qui l'on dit quoi faire, mais comme des éducateurs qui réfléchissent sur leur pratique, participants à une recherche-action tout au long de leur carrière.
- Un changement dans les pratiques de recherche et de développement, conçues dans une perspective « organique » qui engage tous les acteurs concernés (spécialistes, administrateurs et praticiens) dans une démarche commune de recherche-action. En éducation des adultes, ce changement s'avère d'une grande importance, notamment en ce qui concerne l'ouverture à la concertation entre les chercheurs dans le domaine et les chercheurs dédiés à l'éducation des enfants.
- Un changement dans les pratiques d'évaluation des apprentissages, cherchant à promouvoir la participation des acteurs concernés, le développement d'une perspective critique, la prise en compte d'approches diversifiées et l'intégration des méthodes qualitatives notamment.

En définitive, l'optique paradigmatique de notre thèse, concernant l'élaboration d'un schème conceptuel de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, n'est donc pas spécifique à ce domaine d'étude ni au domaine de l'éducation des adultes<sup>9</sup>, elle a trait à l'éducation en général. Néanmoins, notre « paradigme » peut être identifié à un paradigme de « changement », et nous pensons,

---

<sup>9</sup> Plusieurs de ces principes ont déjà été évoqués comme étant spécifiques au domaine de l'éducation des adultes. Toutefois, la spécificité de ces avancées a été contestée par de nombreux éducateurs.

en conclusion, que la solution aux nombreux problèmes que pose l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles réside, d'abord, dans une redéfinition des valeurs sous-tendant l'éducation de ces personnes, ensuite, dans une redéfinition des rôles qu'elles sont appelées à jouer dans la société eu égard aux rôles des autres membres de la société, et enfin, dans une redéfinition de l'orientation du développement des communautés et de leur environnement en fonction de l'inclusion et de la participation sociale de ces personnes. Comme nous le verrons dans les lignes qui suivent, un certain nombre de postulats viennent appuyer cette vision paradigmatique.

## 1.2 Les postulats

Un postulat renvoie à un principe ou une proposition indémontrable, présenté comme légitime et incontestable. Sa pertinence découle de "l'utilité, la cohérence et la vérité des constructions qui en résulteront" (Legendre, 1993 : 1005). Dans la logique de notre vision paradigmatique, notre proposition de schème conceptuel pour l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles prend appui sur trois catégories de postulats : ceux concernant la conception de l'éducation, ceux concernant la personne (être humain) en tant qu'apprenant et ceux concernant les personnes ayant des incapacités intellectuelles.

### 1.2.1 En ce qui a trait à l'éducation

Sur ce plan, cinq postulats sous-tendent notre vision paradigmatique et notre proposition de schème conceptuel :

- l'éducation n'est pas neutre, elle transporte des valeurs;
- l'éducation concerne à la fois la socialisation et la conscientisation des personnes à l'intérieur de l'environnement, social et biophysique, qui leur est propre;
- l'éducation ne se limite pas aux études formelles et aux institutions scolaires, elle se réalise dans les situations les plus diversifiées, de façons intentionnelles et non intentionnelles, et sous l'influence de l'ensemble des institutions d'une société;
- l'éducation implique, pour sa réalisation optimale, l'interrelation fondamentale et continue des personnes, des communautés et de leur environnement;
- toute action éducative vise primordialement l'apprentissage.

### 1.2.2 En ce qui a trait à la personne (apprenant)

Sur ce plan, quatre postulats sous-tendent notre vision paradigmatique et notre proposition de schème conceptuel :

- chaque personne est différente, unique et a le pouvoir de se développer et de contribuer au développement de l'humanité;
- le comportement d'une personne est le reflet de ses attitudes, de ses croyances et de ses valeurs, lesquelles sont des produits de ses perceptions individuelles;
- l'image qu'une personne a d'elle-même est un élément fondamental à l'apprentissage;
- une personne ne cesse jamais d'apprendre tout au long de sa vie.

### 1.2.3 En ce qui a trait aux personnes ayant des incapacités intellectuelles

Sur ce plan, trois postulats sous-tendent notre vision paradigmatique et notre proposition de schème conceptuel :

- les personnes présentant des incapacités intellectuelles peuvent être alphabétisées;
- l'alphabétisation peut constituer un moyen puissant de favoriser l'intégration sociale des personnes ayant des incapacités intellectuelles;
- les préjugés envers les personnes ayant des incapacités intellectuelles nuisent à leurs apprentissages.

## 1.3 Les finalités, buts et objectifs de l'alphabétisation

Rappelons, tel que précisé à l'intérieur du cadre théorique de cette thèse, que les finalités, les buts et les objectifs constituent les trois éléments principaux d'un processus de spécification des intentions au regard d'un domaine d'étude ou de recherche. À l'intérieur de ce processus, les finalités se situent au niveau le plus général (le plus souvent, elles ne peuvent être atteintes comme telles), les buts explicitant des finalités ou des orientations se situent à un niveau intermédiaire, et les objectifs, qui sont associés directement aux actions d'actualisation des intentions, se situent au niveau le plus spécifique et marquent la fin du processus de concrétisation des finalités. Comme le souligne Legendre (1983), dans un projet d'éducation, les finalités de départ sont traduites en buts qui, à leur tour, se concrétisent en objectifs d'apprentissage précisant les changements qui doivent survenir chez l'apprenant après un certain temps.

Pour l'élaboration de notre proposition de schème conceptuel, nous distinguons d'abord les principales catégories de finalités, buts et objectifs qui ont marqué le domaine de l'alphabétisation avant de nous positionner à cet égard en spécifiant les finalités, buts et objectifs de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles qui concordent avec notre vision paradigmatique.

D'entrée de jeu, rappelons que, traditionnellement, l'alphabétisation a été comprise comme l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la langue maternelle. En ce sens, elle renvoie aux finalités d'un paradigme éducationnel de type « rationnel », "centré sur la transmission des connaissances et des valeurs dominantes" (Bertrand et Valois, 1982 : 56). Mais, comme le soulignent De Clerck (1993) et Cairns (1988), notamment, l'adjonction du concept de fonctionnalité<sup>10</sup> à celui de l'alphabétisation a débouché sur l'explosion de ce concept et sur l'émergence d'autres finalités qui se sont ajoutées aux finalités de type rationnel, à savoir des finalités humanistes, économiques, politiques et sociales.

De façon générale, ces différentes visions confèrent respectivement à l'alphabétisation l'une ou l'autre des ambitions suivantes :

- eu égard à des finalités de type rationnel, l'alphabétisation vise l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en tant que matière scolaire permettant à l'individu de se conformer aux normes de scolarisation d'une société donnée;
- eu égard à des finalités de type humaniste, l'alphabétisation vise le développement intégral de la personne, son plein épanouissement, sa prise en charge progressive et son autonomie;
- eu égard à des finalités de type économique, l'alphabétisation vise le développement de la productivité et l'adaptation de la main-d'œuvre à la demande du marché;
- eu égard à des finalités de type politique, l'alphabétisation vise le changement social en profondeur par la conscientisation des individus et le développement d'un esprit critique leur permettant de prendre du pouvoir et d'agir pour modifier la réalité;
- eu égard à des finalités de type social, l'alphabétisation vise le développement de la personne au sein de la société afin qu'elle puisse contribuer au progrès économique, social, culturel et politique de cette société.

---

<sup>10</sup> Voir la définition du concept de fonctionnalité en alphabétisation au chapitre V.



Cependant, on retiendra que ces visions ou les intentions qu'elles infèrent ne peuvent pas être considérées comme des absolus. De fait, comme le notent Bertrand et Valois (1982), il s'agit de grandes tendances paradigmatiques qui n'existent pas à l'état pur et qui s'influencent plus ou moins les unes les autres. En réalité, on observe toujours l'existence d'une finalité dominante qui subit l'influence d'une ou plusieurs autres finalités. Ainsi, l'alphabétisation proprement dite peut prendre appui sur différentes visions, mais celle qui domine devrait théoriquement correspondre à un problème spécifique à résoudre (De Clerck, 1993).

Nous présentons ci-après, de façon plus développée les finalités, les buts et les objectifs de l'alphabétisation au regard des cinq visions évoqués ci-dessus et qui forment la typologie des conceptions de l'alphabétisation que nous représentons par le tableau 7.1.

### 1.3.1 Des finalités, buts et objectifs de type rationnel (vision traditionnelle de l'alphabétisation)

Rappelons que dans une optique rationnelle ou traditionnelle, l'alphabétisation met l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (et sur le calcul selon certains) de façon à ce que les individus se conforment aux normes de scolarisation de la société dans laquelle ils vivent.

Selon la logique de cette finalité, les buts et objectifs d'une alphabétisation traditionnelle sont centrés sur la transmission d'un contenu de connaissances identifié à une matière scolaire, à savoir le français et parfois le calcul de base. Plus spécifiquement, on se préoccupe essentiellement de la matière en tant que telle (l'apprentissage de règles de grammaire par exemple) et on n'accorde que peu d'importance à l'utilisation réelle des apprentissages réalisés. De fait, l'alphabétisation est assimilée à la formation de base des enfants et se réalise par la scolarisation et l'obtention d'un diplôme d'études secondaires.

Tableau 7.1  
Typologie des conceptions de l'alphabétisation

VISIONS DE L'ALPHABÉTISATION	finalités, buts et objectifs de l'alphabétisation
TRADITIONNELLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• finalités, buts et objectifs de type rationnel;</li> <li>• scolarisation et diplomation;</li> <li>• enseignement et apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul en tant que matières scolaires.</li> </ul>
EXISTENTIELLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• finalités, buts et objectifs de type humaniste;</li> <li>• développement intégral de la personne sur les plans affectif et social;</li> <li>• acquisition (subsidièrement) de connaissances alphabètes fonctionnelles pour l'épanouissement de la personne.</li> </ul>
PRAGMATIQUE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• finalités, buts et objectifs de type économique;</li> <li>• augmentation de la qualification et de la productivité de la main-d'œuvre en réponse à la demande du marché;</li> <li>• acquisition de connaissances alphabètes fonctionnelles au regard de l'intégration au travail.</li> </ul>
CRITIQUE OU RADICALE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• finalités, buts et objectifs de type politique;</li> <li>• changement social en profondeur et développement de la pensée critique des individus;</li> <li>• acquisition de compétences alphabètes comme moyens de conscientisation et d'appropriation du pouvoir.</li> </ul>
INTERACTIONNISTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• finalités, buts et objectifs de type social;</li> <li>• harmonisation du développement de la personne et de celui de son environnement biophysique et social;</li> <li>• acquisition de compétences alphabètes favorisant une intégration harmonieuse de la personne dans son environnement.</li> </ul>

Au Québec, l'alphabétisation dite « traditionnelle » ou « scolarisante » vise de fait des buts et objectifs qui s'inscrivent dans un paradigme éducationnel de type rationnel. De même, l'alphabétisation dite « instrumentale-fonctionnelle »<sup>11</sup> infère des buts et objectifs apparentés à un paradigme rationnel en se centrant sur les contenus (matières scolaires), mais en accordant une place prépondérante à son « processus d'apprentissage fonctionnel », elle concorde aussi avec une vision éducationnelle technologique, en ce sens qu'elle est surtout axée sur l'enseignement d'une démarche d'apprentissage.

<sup>11</sup> L'alphabétisation dite instrumentale-fonctionnelle renvoie au programme officiel du ministère de l'Éducation (1996), dont rend compte le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*.

### 1.3.2 Des finalités, buts et objectifs de type humaniste (vision existentielle de l'alphabétisation)

Selon une perspective existentielle, l'alphabétisation met l'accent essentiellement sur le développement intégral de la personne. Dans la logique de cette finalité, les buts et objectifs d'une alphabétisation humaniste doivent théoriquement concourir à l'utilisation réelle des habiletés en lecture, écriture et calcul dans la vie de tous les jours, permettant à la personne une prise en charge accrue de son développement, une plus grande autonomie menant à plus de liberté et de dignité.

Cependant, la tendance notable à idéaliser la finalité humaniste du développement de la personne a résulté en une prise en compte quasi exclusive de cette dernière au détriment de la spécification des buts et objectifs d'apprentissage. En effet, les éducateurs humanistes déclarent ouvertement beaucoup plus se préoccuper de l'épanouissement de la personne, compte tenu de ses besoins, intérêts et désirs, que des objectifs de contenu comme tels, qui ne sont qu'accessoires à l'atteinte de cette finalité. Autrement dit, les buts et objectifs de l'alphabétisation sont assimilés à la finalité du développement intégral de la personne, et tout projet ou programme d'alphabétisation élaboré dans une optique humaniste vise, d'abord et avant tout, le développement affectif et social de la personne, négligeant parfois totalement les buts et objectifs concernant spécifiquement l'objet d'apprentissage.

*Pendant longtemps, on ne se soucia guère du déroulement de la transformation des objectifs en produits [apprentissages]. [...] Le fait que pendant moult années l'on ait escamoté le phénomène des apprentissages est une autre cause du piétinement séculaire de l'éducation. On a trop longtemps envisagé celle-ci uniquement à partir de ses finalités (Legendre, 1983 : 236).*

Au Québec, l'alphabétisation dite « fonctionnelle » peut être associée assez étroitement à cette perspective humaniste. L'alphabétisation fonctionnelle, au sens québécois du terme, accorde une importance prépondérante, voire absolue, au développement de la personne et à son épanouissement, mais elle n'attache que peu d'intérêt à l'apprentissage effectif des formes écrites de la communication qui n'est qu'accessoire. Ce type d'alphabétisation, le plus associé aux personnes handicapées en général et aux personnes ayant des incapacités intellectuelles en particulier, constitue une solution de rechange pour les individus qui ne peuvent pas ou ne veulent pas poursuivre des études de niveau secondaire.

### 1.3.3 Des finalités, buts et objectifs de type économique (vision pragmatique de l'alphabétisation)

Une vision pragmatique de l'alphabétisation vise surtout à augmenter la productivité de la main-d'œuvre, à répondre à la demande du marché et à favoriser la croissance économique. Eu égard à une telle finalité, les buts et objectifs de l'alphabétisation doivent être axés sur l'utilisation réelle des capacités en lecture, écriture et calcul, essentiellement pour faciliter l'intégration des individus au travail conformément à la demande du marché.

Dans une optique de développement de l'« employabilité », les buts et objectifs de l'alphabétisation concernent donc surtout la qualification de la main-d'œuvre par la scolarisation et la diplomation. On peut noter que les buts et objectifs associés à une vision économique de l'alphabétisation s'avèrent très proches parents de ceux ayant trait à une vision paradigmatique de l'éducation de type rationnel ou technologique. Ainsi, on se centre sur le contenu (la matière) en ayant recours à des approches participant au développement chez les individus de comportements préalablement déterminés et à l'acquisition de compétences concordant avec les valeurs dominantes de la société. On vise donc principalement l'efficacité, la planification et l'organisation en vue du rehaussement des niveaux de scolarité de la population et de l'augmentation du taux de diplomation.

Au Québec, aucun type d'alphabétisation ne peut être associé à cette perspective économique, du moins directement. Néanmoins, on peut constater que les approches préconisées institutionnellement visent souvent des buts et des objectifs concernant la scolarisation des individus et la qualification de la main-d'œuvre.

### 1.3.4 Des finalités, buts et objectifs de type politique (vision radicale ou critique de l'alphabétisation)

Selon une optique politique, l'alphabétisation met l'accent sur le changement social en profondeur en prenant appui sur la conscientisation, la prise de pouvoir et l'action des individus. Dans la logique de cette finalité, les buts et objectifs d'une alphabétisation politique transcendent largement l'utilisation de la lecture, de l'écriture et du calcul pour se centrer plus globalement sur des approches favorisant le développement de la pensée critique, afin que les individus puissent s'appropriier plus de pouvoir sur leur propre vie.

Autrement dit, l'alphabétisation est considérée comme un processus politique, humain et culturel de conscientisation et de libération qui acquiert une valeur sociale, communautaire et populaire en s'appuyant sur une démarche collective favorisant la prise en charge, l'autonomie et l'affirmation. À partir du constat que l'analphabétisme est concomitant, entre autres, de la pauvreté et du manque d'éducation de base, les buts et objectifs d'une alphabétisation politique s'actualisent par une approche réflexive permettant de prendre conscience :

- *de l'existence de deux mondes : celui de la nature et celui de la culture;*
- *du rôle actif de l'homme dans et avec la réalité;*
- *du rôle de médiation que joue la nature pour les relations et les communications entre hommes;*
- *de la culture comme résultat de son travail, de son effort créateur et créateur;*
- *de la culture comme acquisition systématique de l'expérience humaine;*
- *de la culture comme incorporation (par là, critique et créatrice) et non comme une juxtaposition d'informations ou de prescriptions « octroyées »;*
- *de la démocratisation de la culture comme dimension de la démocratisation fondamentale;*
- *de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme clefs avec lesquelles l'analphabète commencera son introduction dans le monde de la communication écrite;*
- *du rôle de l'homme qui est un rôle de sujet et non de simple objet (Hauteceœur et Dugas, 1987 : 312).*

Au Québec, l'alphabétisation dite « communautaire », « populaire » ou « conscientisante » s'inspire à plusieurs égards de ces buts et objectifs.

### 1.3.5 Des finalités, buts et objectifs de type social (vision interactionniste de l'alphabétisation)

Selon une perspective interactionniste, l'alphabétisation vise l'acquisition de capacités permettant à la personne de participer à son propre développement tout en participant à l'évolution de la société dans ses dimensions sociale, culturelle, politique et économique. Dans la logique de cette finalité, les buts et objectifs de l'alphabétisation

doivent tenir compte, d'une part, des rapports entre l'éducation et les besoins de la société et, d'autre part, entre l'éducation et les motivations ou aspirations de l'individu.

Dans cette optique, l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul vise à permettre à la personne d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire à son propre développement mais aussi dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de celui de sa communauté.<sup>12</sup> Les buts et les objectifs ne concernent pas exclusivement le développement de la personne, en soi et pour lui-même comme en alphabétisation humaniste,<sup>13</sup> mais également l'aspect collectif ou social de ce développement pour une communauté. Toutefois, l'équilibre entre les composantes sociale, économique, culturelle et politique de l'alphabétisation diffère selon les individus concernés, les sociétés et les projets.

Au Québec, l'alphabétisation dite « fonctionnelle » et l'alphabétisation dite « communautaire » prennent appui, du moins partiellement, sur des finalités, des buts et des objectifs de type social.

Pour finir, afin d'apporter un éclairage supplémentaire à la spécification des principales conceptions de l'alphabétisation, il nous paraît opportun de situer ces dernières par rapport aux quatre composantes structurales (Sujet, Objet, Agent, Milieu) du modèle de la situation pédagogique de Legendre (1983, 1993), qui nous servira de cadre de référence, dans la section suivante, pour la définition des concepts fondamentaux de notre proposition de schème conceptuel :

- la vision traditionnelle de l'alphabétisation est identifiée à la conception « culturaliste »<sup>14</sup> de l'éducation; elle se centre sur l'Objet d'apprentissage à transmettre (la lecture et l'écriture);
- la vision existentielle s'intéresse essentiellement, sinon exclusivement au Sujet et à son épanouissement personnel;

---

<sup>12</sup> Cette vision concorde avec la définition de l'alphabétisation fonctionnelle de l'UNESCO de 1978 telle que citée au chapitre V.

<sup>13</sup> Néanmoins, la vision interactionniste que nous présentons ici est grandement imprégnée des principes humanistes qui accordent une place prépondérante à la personne.

<sup>14</sup> Les termes culturaliste, humaniste, technologique et symbiosynergique sont ceux utilisés par Legendre (1993), compte tenu des travaux de Bertrand et Valois (1982) notamment, pour désigner les quatre visions éducationnelles principales et leurs relations respectives avec les composantes du modèle de la situation pédagogique.

- la vision économique est identifiée à l'éducation « culturaliste » et à l'éducation « technologique »; elle met l'accent à la fois sur l'Objet (au nom de l'éducation culturaliste) et sur l'Agent (au nom de l'éducation technologique) en tant que moyens de transmission des valeurs « économiques »;
- la vision politique est associée à la fois à la vision « humaniste » et à la vision « symbiosynergique » de l'éducation; elle s'attache principalement au Sujet pour sa conscientisation à sa situation d'opprimé dans son Milieu sociopolitique;
- la vision interactionniste réfère essentiellement à la représentation « symbiosynergique » de l'éducation; elle insiste sur l'interaction entre le Sujet et le Milieu éducationnel par rapport à un Objet considéré comme un moyen de développement individuel et collectif.

### 1.3.6 Les finalités, buts et objectifs de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles

Dans le cadre de cette recherche, nous voulons préciser les finalités, buts et objectifs concernant l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles en prenant appui, conformément à notre vision paradigmatique symbiosynergique, sur ceux de type social tels que présentés ci-haut.

En prenant appui sur une vision interactionniste, notre proposition de schème conceptuel considère l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles d'une façon globale impliquant une perspective de développement et de changement ainsi qu'une interaction constante entre la personne, l'Objet d'apprentissage et son environnement de vie.

Soulignons de plus que notre proposition de schème conceptuel intègre aussi, dans une certaine mesure, les finalités, buts et objectifs de types humaniste et politique des visions existentialiste et critique de l'alphabétisation respectivement. En fait, tout en intégrant la conception humaniste du développement de la personne, il paraît essentiel d'y associer les buts et les objectifs concernant explicitement l'apprentissage des formes écrites de communication pour être informé, pour s'informer et pour informer (De Clerck, 1993). De la même façon, nous intégrons dans notre proposition les visées de l'alphabétisation de type politique, parce que ces dernières mettent l'accent

sur le développement de l'autonomie et l'accroissement du pouvoir des individus sur leur propre vie par l'action réflexive. Cependant, nous ne voyons pas ces visées transcender celles qui sont spécifiques à l'apprentissage. Pour notre proposition de schème conceptuel, nous considérons plutôt ces deux dimensions dans une même dynamique interactionnelle contribuant au développement de la compétence de la personne à participer réellement à la vie et à l'évolution de sa communauté.

Par contre, précisons que la conception de l'alphabétisation qui sous-tend notre démarche de recherche s'avère incompatible avec les finalités, les buts et les objectifs des visions de type rationnel et de type économique. Cette opposition tient à deux raisons principales. D'abord, les visées rationnelles de l'alphabétisation s'intéressent essentiellement à la scolarisation et la diplomation des individus sans réellement se préoccuper de la dimension fonctionnelle de l'alphabétisation; ce faisant, elles déclassent *a priori* la population des adultes qui nous intéresse. Par ailleurs, les visées économiques de l'alphabétisation, qui assujettissent les personnes à l'accroissement de la productivité et à la demande du marché, s'inscrivent, tout comme celles découlant d'une vision rationnelle, dans la perspective paradigmatique dominante à laquelle notre proposition oppose un contre-paradigme de type symbiosynergique et inventif ainsi que nous l'avons mentionné précédemment.

Nonobstant, on retiendra que le rejet de la conception économique de l'alphabétisation n'infère en rien que nous accordions une place moins importante à la dimension économique dans l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. Au contraire, nous affirmons qu'il s'agit là d'un aspect des plus importants pour notre schème conceptuel, mais qui doit demeurer tributaire des objectifs de réussite de l'alphabétisation de ces personnes. Autrement dit, que l'économique doit être mis au service de l'alphabétisation et non l'inverse.

Enfin, au regard des éléments axiologiques que nous retenons pour la formulation de notre proposition de schème conceptuel, nous plaçons au premier rang des finalités de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, celle de l'intégration sociale<sup>15</sup> de ces personnes. À l'intérieur de notre proposition, l'intégration sociale est

---

<sup>15</sup> Le concept d'intégration sociale renvoie à la définition de Bouchard et Dumont (1995) que l'on retrouve plus loin dans ce chapitre.



conçue comme étant indissociable de l'harmonisation des caractéristiques de ces personnes analphabètes ayant des incapacités intellectuelles et des caractéristiques de l'environnement dans lequel elles évoluent.

La spécification de cette finalité repose sur le postulat selon lequel "dans une société de l'information et de la communication, une personne qui ne possède pas les capacités de base<sup>16</sup> en lecture, en écriture et en calcul voit immanquablement son autonomie réduite" (Conseil supérieur de l'éducation, 1990 : 1). Ajoutons que si l'on envisage l'alphabétisation, à l'instar du Conseil supérieur de l'éducation, comme faisant partie intégrante de l'éducation de base, la finalité de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, à savoir l'intégration sociale, entraîne les finalités complémentaires suivantes :

- 1) contribuer à l'harmonisation des actions des personnes, de leur groupe social et de leur environnement au regard de l'apprentissage;
- 2) contribuer au développement de l'autonomie des personnes, de leur épanouissement et de leur dignité;
- 3) contribuer au développement d'un esprit critique et de la capacité à remplir des rôles sociaux (citoyen, parent, travailleur ou consommateur);
- 4) favoriser la participation réelle des adultes ayant des incapacités intellectuelles à l'évolution culturelle, sociale, économique et politique de leur société d'appartenance.

En dernière analyse, les buts et les objectifs de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles concernent essentiellement l'acquisition ou le développement de compétences alphabètes favorisant une harmonisation entre le développement de la personne et son intégration dans la société. Cette vision est proposée en tant que contre-paradigme s'opposant à la tendance de plus en plus marquée à définir des buts et des objectifs centrés sur la demande du marché, qui viennent remplacer ceux de type humaniste axés sur la réponse aux besoins des apprenants. Elle vise aussi à contrer la tendance à assimiler l'alphabétisation à la scolarisation ou la rescolarisation des adultes, ou à l'identifier simplement comme la porte d'entrée à la poursuite des études de niveau secondaire.

---

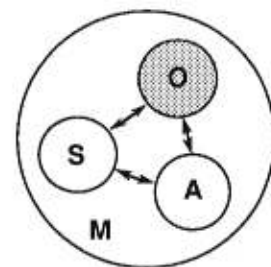
<sup>16</sup> Nous identifions ces capacités de base à l'adoption de comportements alphabètes tels que nous les définissons plus loin.

## 2. LES CONCEPTS FONDAMENTAUX ET LEURS RELATIONS

Tenant compte des données axiologiques présentées ci-dessus, et considérant nos choix pour une vision paradigmatique de type symbiosynergique et pour un cadre éducationnel de référence, dont le cœur est le modèle de la situation pédagogique proposé par Legendre (1983, 1993), nous allons nous arrêter, dans les pages qui suivent, à définir les concepts fondamentaux du schème conceptuel que nous proposons et à spécifier leurs relations mutuelles.

La définition des concepts permettra de mettre en lumière la dimension structurale du schème conceptuel (ses composantes), alors que la spécification des relations entre ces concepts aidera à en éclaircir la dimension fonctionnelle (sa dynamique). À cet égard, le modèle de la situation pédagogique (Legendre, 1983, 1993) qui nous sert de référence se présente aussi de façon bidimensionnelle : la dimension structurale du modèle est représentée par ses quatre composantes (Sujet, Objet, Agent, Milieu), alors que les divers types de relations pédagogiques (relation d'apprentissage, relation d'enseignement, relation didactique) définissent sa dynamique fonctionnelle.

### 2.1 L'Objet d'apprentissage et d'enseignement : l'alphabétisation



D'entrée de jeu, une distinction s'impose entre alphabétisme et alphabétisation, deux notions qui ont été pendant longtemps amalgamées sous le terme alphabétisation. De façon générale, comme nous l'avons déjà évoqué au chapitre V, l'alphabétisation renvoie surtout à « l'action d'alphabétiser ou de s'alphabétiser », alors que l'alphabétisme concerne surtout « l'état alphabète ». De surcroît, on se souviendra que la notion d'alphabétisation s'avère beaucoup plus large que celle d'alphabétisme, puisqu'elle recouvre l'ensemble du domaine d'étude et de recherche incluant tout ce qui a trait à l'alphabétisme.

Ainsi, tout en reconnaissant qu'il s'agit de deux notions intimement reliées, nous distinguons globalement l'alphabétisation et l'alphabétisme comme suit :

- L'ALPHABÉTISATION réfère à un ensemble d'actions éducatives ou d'activités, formelles ou informelles, concourant au développement chez une personne de la capacité à utiliser les formes écrites de la communication et à user de comportements alphabètes pour la réalisation harmonieuse de ses habitudes de vie;
- L'ALPHABÉTISME réfère à la capacité d'utiliser spontanément les formes écrites de la communication et d'user de comportements alphabètes dans la réalisation des habitudes de vie.

Au regard de cette distinction préliminaire, nous nous arrêtons maintenant sur les principaux concepts associés aux notions d'alphabétisation et d'alphabétisme.

### 2.1.1 La notion d'alphabétisme

L'alphabétisme est envisagé ici sous trois angles, d'abord celui des comportements alphabètes, référant à une notion qui trouve son origine dans la mise en relation des concepts d'alphabétisation et de fonctionnalité. Deuxièmement, l'alphabétisme est considéré sous l'angle de la conservation ou permanentisation des acquis alphabètes déterminant le point de non-retour à l'analphabétisme. Enfin, l'alphabétisme est considéré sous un angle évolutif de façon à bien comprendre que les différents niveaux de maîtrise des formes écrites de la communication se situent sur un continuum de l'alphabétisme.

#### 2.1.1.1 L'alphabétisme au regard des comportements alphabètes

L'idée même de comportement alphabète s'inscrit dans une vision fonctionnelle de l'alphabétisme, c'est-à-dire une vision qui envisage l'agir alphabète au regard de situations bien réelles correspondant aux besoins ou aux objectifs des personnes concernées compte tenu de leurs caractéristiques et de l'environnement dans lequel elles vivent.

L'expression « comportement alphabète » est relativement récente; son usage paraît à peu près inexistant avant le début des années quatre-vingt-dix. De Clerck (1993) l'utilise plus spécifiquement pour décrire l'agir alphabète, c'est-à-dire les attitudes et les savoir-faire que la personne néo-alphabète développe pour traiter l'information. En ce sens, user de comportements alphabètes fait référence à la capacité générale de

lire ou d'écrire (et de calculer) pour être informé, pour s'informer ou pour informer. D'emblée, on peut constater que le traitement de l'information s'avère central au comportement alphabète définissant l'alphabétisme d'un individu. D'ailleurs, la définition de l'alphabétisme, formulée par Statistique Canada (1991), adoptée par le ministère de l'Éducation du Québec, résolument axée sur les « aptitudes à traiter l'information » (chapitre V) vient confirmer cette tendance.

L'émergence et le développement de l'agir alphabète se caractérise donc par un apprentissage et une actualisation progressive de comportements associés à l'une ou l'autre des trois grandes catégories comportementales suivantes : des comportements pour être informé, des comportements pour s'informer et des comportements pour informer. Ces différentes catégories comportementales paraissent difficiles à hiérarchiser de façon absolue. Toutefois, ces différents types de comportements dénotent une certaine évolution de l'agir alphabète au regard du continuum de l'alphabétisme. Cette évolution paraît se caractériser par un niveau d'activité autonome du Sujet, de plus en plus élevé et de plus en plus intégré.

En effet, la personne qui utilise spontanément des écrits disponibles pour « être informée » démontre effectivement des comportements alphabètes de base. Par ailleurs, la personne qui cherche activement à « s'informer », par divers moyens faisant appel à l'écrit et sur différents sujets correspondant à ses intérêts personnels ou professionnels, présente des comportements alphabètes plus autonomes et plus autodirigés. Enfin, la personne qui cherche à communiquer, à « informer » en utilisant l'écrit, démontre des comportements alphabètes plus intégrés, puisque l'actualisation de ces comportements témoigne inmanquablement de capacités associées aux deux autres catégories. De ces considérations, nous déduisons qu'une personne alphabétisée de manière optimale possède un agir alphabète qui est associé tout à la fois aux trois catégories de comportements. Ainsi, nous paraît-il essentiel de tenir compte du fait que l'évolution sur le continuum de l'alphabétisme se caractérise par un usage concomitant ou intégré et de plus en plus fréquent des divers comportements alphabètes relevant de chacune des catégories mentionnées.

De plus, même si l'on peut remarquer que, dans l'optique de De Clerck (1993), l'actualisation de comportements alphabètes paraît réservée aux seules personnes néo-alphabètes et parvenues au stade de la postalphabétisation, il y a lieu, selon nous, étant

donné le contexte alphabète dans lequel nous vivons, d'associer les comportements alphabètes à l'ensemble du processus d'alphabétisation. En effet, notamment dans un milieu nord-américain alphabète, nous pouvons constater que des comportements alphabètes sont observables chez la plupart des individus, même chez ceux qui sont considérés analphabètes.<sup>17</sup>

D'évidence, l'actualisation de comportements alphabètes différera d'une personne à l'autre en fonction de ses caractéristiques propres, du contexte social dans lequel elle évolue et des rôles qu'elle est appelée à y exercer. Ainsi considéré, le comportement alphabète acquiert une signification relative, applicable à tout moment du continuum de l'alphabétisation, de la préalphabétisation à la postalphabétisation.

Une spécification exhaustive de la nature des comportements alphabètes exigerait à elle seule la mise en œuvre de toute une entreprise de recherche. Compte tenu de l'état actuel des connaissances et des objectifs de la présente recherche, il ne nous apparaît pas pertinent ni nécessaire de nous engager maintenant sur cette voie. Nous nous contenterons ici de rappeler, comme des indicateurs généraux, les quatre conduites traduisant des comportements alphabètes dénotées par De Clerck (1993), que nous avons décrites succinctement à l'intérieur du chapitre V. Ces conduites concernent 1) l'exploitation ou l'utilisation d'informations, 2) la quête ou la recherche d'informations, 3) la transmission ou la communication d'informations, et 4) l'enregistrement ou le stockage d'informations.

En définitive, accéder effectivement à l'alphabétisme implique nécessairement l'actualisation (utilisation réelle) de comportements alphabètes résultant en un changement durable pour la personne dans la réalisation de ses habitudes de vie. Cela nous amène à considérer une nouvelle dimension sous-jacente à l'agir alphabète, la « conservation » ou la « permanentisation » de l'alphabétisme.

---

<sup>17</sup> Dans les sociétés alphabètes, il est facile d'observer que la plupart des personnes, indépendamment de leur niveau d'alphabétisme, font preuve de comportements alphabètes, souvent sans même prendre conscience qu'il s'agit effectivement de comportements alphabètes. Il suffit de se retrouver dans une salle d'attente quelconque pour voir les gens feuilleter machinalement un magazine sans vraiment s'y arrêter (pour faire comme tout le monde ou pour les images ou les photos) : on pose un geste alphabète quasi imposé naturellement par le contexte culturel empreint d'alphabétisme.

### 2.1.1.2 L'alphabétisme au regard de la « permanentisation » de l'agir alphabète

Partant du constat de la fragilité des acquis alphabètes de base, inférant que moins une personne est avancée sur le continuum de l'alphabétisme, plus les risques de retour à l'analphabétisme sont élevés, il paraît essentiel d'envisager l'agir alphabète par rapport à l'idée de permanence de l'alphabétisme. Cette idée renvoie à ce qu'une personne doit connaître pour devenir « alphabétisée pour toujours » ou pour conserver ses acquis alphabètes.

Le concept de permanentisation ou de conservation de l'alphabétisme évoque l'idée de durabilité, le moment où le niveau de performance assure le maintien des acquis; le moment où les apprentissages effectués peuvent non seulement aider pour avancer sur le continuum de l'alphabétisme, mais aussi prévenir le retour à l'analphabétisme. Ce moment constitue un point de non-retour, le moment où la personne est alphabétisée pour toujours.

Cependant, la conservation des acquis alphabètes implique d'atteindre un niveau minimum mais essentiel de maîtrise de l'écrit. Ce niveau minimum ne saurait être déterminé dans l'absolu ou de façon universelle. Il convient plutôt de chercher à le visualiser en situant l'agir alphabète sur un continuum en fonction d'une conception évolutive de l'alphabétisme.

### 2.1.1.3 L'alphabétisme au regard du continuum des apprentissages alphabètes

Différents modèles de continuum de l'alphabétisme<sup>18</sup> ont été proposés au cours des deux dernières décennies. Ces modèles s'étendent de l'alphabétisme le plus élémentaire (incluant même parfois l'analphabétisme) à l'alphabétisme le plus avancé. L'étude de ces différents modèles fait ressortir deux catégories d'alphabétisme, la première faisant référence à l'alphabétisme de base ou fonctionnel et la seconde, à l'alphabétisme de développement ou d'enrichissement. En nous inspirant des propositions de Powell (1977, 1990) et de Venezky (1990), nous allons spécifier ces deux catégories en les situant par rapport à notre propre représentation du continuum de l'alphabétisme.

---

<sup>18</sup> Ces modèles de continuum de l'alphabétisme sont présentés au chapitre V.

La première catégorie, qui détermine l'alphabétisme de base ou fonctionnel, renvoie à deux périodes complémentaires et interreliées d'évolution sur le continuum de l'alphabétisme : la période préalphabète et celle de la permanentisation des apprentissages de base.

La période préalphabète correspond à la prise de contact avec le monde de l'alphabétisme. Sur ce plan, la plupart des apprentissages de base sont réalisés mais ne sont pas encore stabilisés; ils peuvent donc disparaître s'ils ne sont pas actualisés régulièrement. Concrètement, la personne démontre certaines connaissances minimales en lecture et en écriture, mais en même temps, peu d'habileté à les utiliser. La seconde période, celle de la permanentisation des apprentissages de base, correspond à un stade où les connaissances alphabètes se stabilisent; les apprentissages deviennent alors permanents et réutilisables.

La zone que recouvre l'alphabétisme de base ou fonctionnel représente donc un niveau d'habileté minimum marquant l'accession réelle à l'alphabétisme en ce sens que la personne concernée possède maintenant les capacités servant d'assise au développement « autonome » de l'habileté à utiliser les formes écrites de la communication.

La deuxième catégorie, l'alphabétisme de développement ou d'enrichissement, évoque un contenu de l'alphabétisme, multidimensionnel et non généralisable, qui varie en fonction des visées et des besoins, surtout professionnels, de chaque personne. Ainsi, l'appréciation de l'évolution de l'alphabétisme de développement ou d'enrichissement reposent entièrement sur des critères qui varient selon les individus, les communautés et les sociétés comme telles.

En fait, au regard de la distinction que nous faisons entre l'alphabétisme de base et l'alphabétisme de développement, nous remarquons d'une part, que le premier réfère à un niveau minimum d'habiletés dans l'utilisation des formes écrites de la communication (par exemple, la capacité d'une personne d'utiliser la langue écrite dans sa communauté pour ses communications interpersonnelles quotidiennes utiles ou nécessaires à la réalisation de ses habitudes de vie), et d'autre part, que le second renvoie, entre autres, à la maîtrise académique de la langue écrite, au développement et à l'utilisation des capacités métacognitives pour modifier les connaissances

existantes, à la capacité de construire de nouvelles connaissances en utilisant les formes écrites de la communication, à la capacité d'analyse et de mise en relation des connaissances ainsi qu'à la capacité d'inventer des solutions nouvelles pour résoudre des problèmes plus ou moins complexes en s'appuyant sur des connaissances acquises antérieurement. Notons de plus que l'alphabétisme de développement ou d'enrichissement concerne aussi les alphabétismes techniques ou spécialisés dont on a fait beaucoup de cas, notamment avec l'émergence de la micro-informatique.<sup>19</sup>

Pour conclure, soulignons que cette distinction entre ces deux grandes catégories d'alphabétisme s'avère des plus importantes pour la compréhension et la détermination d'un niveau minimum d'alphabétisme, notamment compte tenu des visées de cette thèse. En effet, établir une telle distinction permet d'envisager que le « devenir alphabète » n'implique pas nécessairement l'alphabétisme de développement ou d'enrichissement.

L'ensemble des observations précédentes portant sur les comportements alphabètes, la conservation ou la permanentisation des acquis alphabètes et sur le continuum de l'alphabétisme, nous permet maintenant de préciser ce que sous-tend la notion d'alphabétisme dans le cadre de cette thèse.

#### 2.1.1.4 Une proposition de définition de l'alphabétisme

À l'instar de Rassekh (1990), nous associons l'alphabétisme à l'idée d'alphabétisation réussie. Plus spécifiquement, nous l'assimilons à un processus réussi d'éducation aux comportements alphabètes. En ce sens, nous envisageons l'alphabétisme par rapport à un continuum sans fin caractérisant le développement progressif et théoriquement illimité de la compétence alphabète d'une personne. Nonobstant, indépendamment de ce potentiel illimité de développement de l'alphabétisme, nous définissons l'alphabétisme en référence à l'aptitude d'une personne à actualiser effectivement et continuellement des comportements alphabètes pour ses besoins de participation sociale et pour la réalisation de ses habitudes de vie, compte tenu de ses caractéristiques propres.

---

<sup>19</sup> À cet égard, Powell (1990) fait remarquer que l'alphabétisme est devenu un concept fourre-tout dont les nombreuses variantes paraissent entretenir peu de rapports avec la problématique générale de l'alphabétisation. En effet, on pourra facilement trouver de la documentation sur l'alphabétisme visuel, scientifique, culturel, informatique, politique, historique, géographique, etc.



Cette définition infère que le niveau minimal d'alphabétisme variera d'une personne à l'autre, eu égard à des besoins, des motivations et des habitudes de vie qui diffèrent d'une personne à l'autre. Elle infère aussi l'acquisition d'une certaine autonomie<sup>20</sup> au regard de l'utilisation de comportements alphabètes, caractérisant la permanentisation de l'agir alphabète, et marquant l'accession à l'alphabétisme de base. Dès lors, on pourra affirmer qu'une personne est réellement alphabétisée, et cela pour toujours, indépendamment de la « performance » démontrée, qui de toute façon varie considérablement d'une personne à l'autre, même chez celles qui sont les plus avancées sur le continuum, au stade du développement ou de l'enrichissement.

Le fait de concevoir l'alphabétisme comme la résultante d'un processus réussi d'éducation aux comportements alphabètes, exige que nous identifions les diverses composantes de ce processus éducatif (figure 7.1).

### 2.1.2 La notion d'alphabétisation

Dans la présente section, nous nous attarderons à déterminer les différents éléments à prendre en compte pour la mise en œuvre du processus<sup>21</sup> éducatif menant à l'alphabétisme.

#### 2.1.2.1 L'alphabétisation : un processus éducatif

Il va sans dire, eu égard à notre compréhension de l'alphabétisme, que le développement d'une compétence alphabète de base chez un adulte, comme chez un enfant, exige que la personne concernée s'engage dans un processus éducatif qui lui permettra d'abord d'accéder au monde de l'alphabétisme, d'une façon de plus en plus conscientisée, et qui lui facilitera l'acquisition et la conservation (permanentisation) des connaissances autorisant une actualisation de plus en plus fréquente et de plus en plus efficace de comportements alphabètes, jusqu'au développement de réelles habitudes alphabètes.

---

<sup>20</sup> Par autonomie alphabète, nous entendons que la personne concernée peut d'elle-même et consciemment actualiser des comportements alphabètes.

<sup>21</sup> Legendre (1983 : 240) définit un processus comme "une succession d'étapes interdépendantes visant l'atteinte de buts ou d'objectifs particuliers".

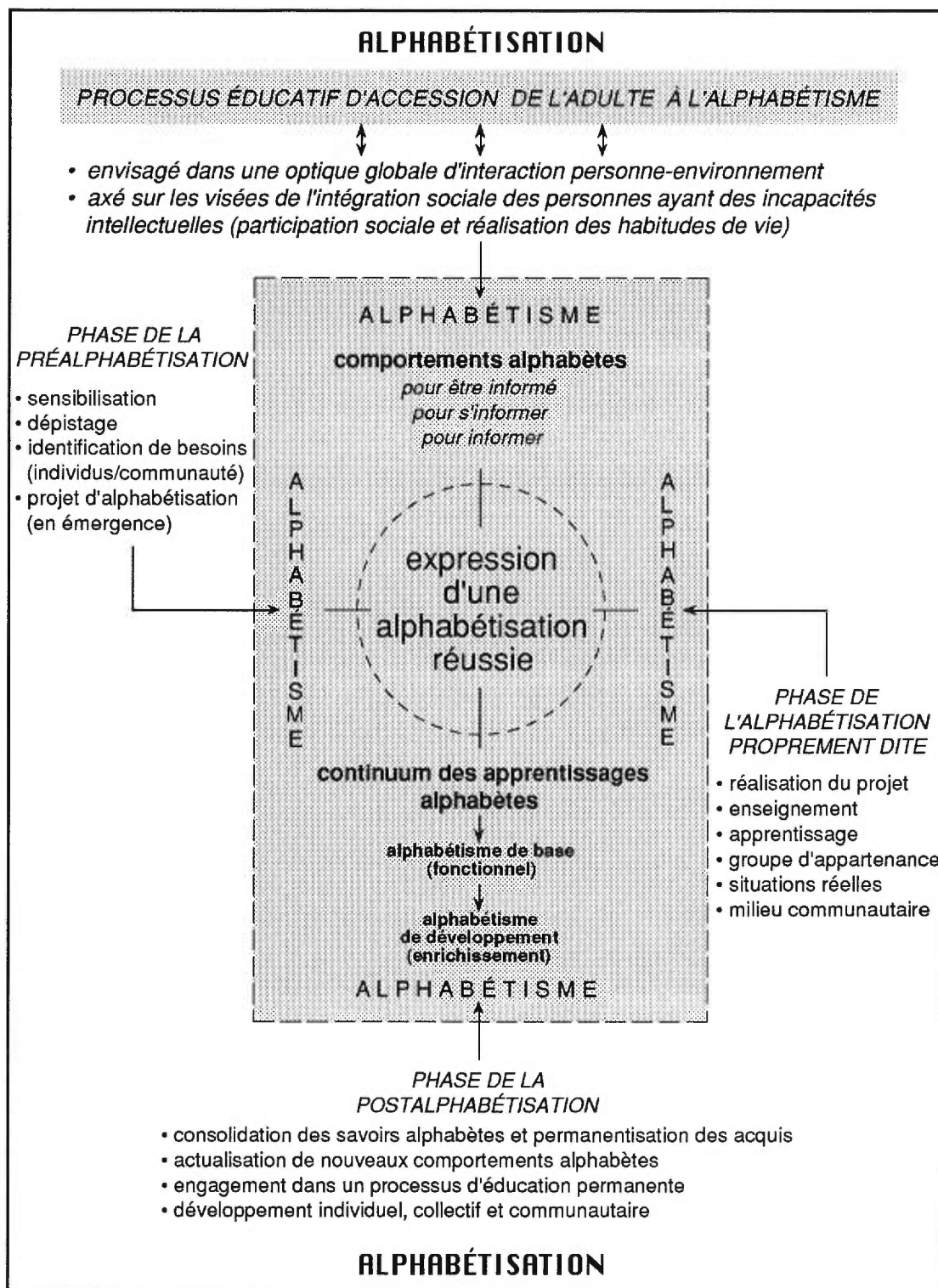


Figure 7.1 : Illustration de l'alphabétisation conçue comme un processus éducatif d'accession de l'adulte à l'alphabétisme.

Ce processus d'alphabétisation, impliquant des actions collectives au sein d'une communauté, doit viser prioritairement, selon nous, les adultes qui n'ont pas encore eu un réel accès au monde de l'alphabétisme ou qui n'ont pas encore acquis une compétence alphabète de base leur permettant de poursuivre par eux-mêmes leur développement sur ce plan en fonction de leurs besoins personnels. Autrement dit, dans la logique de notre conception de l'alphabétisme, nous croyons qu'une fois franchi le stade de l'alphabétisme de base ou fonctionnel tel que nous l'avons défini, le processus d'alphabétisation en tant que tel est achevé ou réussi. À partir de ce moment, nous entendons qu'il appartient à la personne alors alphabétisée d'initier les actions qu'elle juge appropriées afin de s'engager plus avant sur le continuum de l'alphabétisme (par rapport à l'alphabétisme de développement ou d'enrichissement).

Selon cette optique, il paraît possible de considérer l'alphabétisation sous l'angle de la continuité à l'intérieur d'un processus d'éducation qui débute avant l'alphabétisation proprement dite et se poursuit jusqu'à la permanentisation des connaissances alphabètes de base. Le plus souvent, ce processus éducatif est déterminé par rapport à un continuum en trois phases : la préalphabétisation, l'alphabétisation et la postalphabétisation. Compte tenu des propositions axiologiques de notre schème conceptuel, ce processus éducatif ne saurait être assimilé à une progression ou un cheminement à l'intérieur d'un programme scolaire.<sup>22</sup> Notre compréhension du continuum d'alphabétisation s'apparente beaucoup plus à une représentation communautaire d'un projet d'alphabétisation. Dans le texte qui suit, nous présentons les trois phases interreliées de ce processus éducatif que nous décrivons par rapport à notre conception de l'alphabétisme. Ajoutons qu'il n'apparaît pas justifié ni utile d'établir quelque frontière entre ces différentes phases qui, en réalité, s'interpénètrent les unes les autres.

### *La phase de préalphabétisation*

Au sens large, la préalphabétisation réfère à la sensibilisation des populations et des individus au problème de l'analphabétisme et à la nécessité d'intervenir socialement pour contrer ce phénomène. De façon corollaire, elle concerne plus spécifiquement le

---

<sup>22</sup> Le continuum d'alphabétisation que nous décrivons ici n'a donc pas le sens administratif que le ministère de l'Éducation du Québec a donné au programme officiel de formation en alphabétisation dont nous avons traité au chapitre V.

dépistage et le recrutement des personnes analphabètes en les sensibilisant aux avantages d'accéder réellement au monde de l'alphabétisme.

Même dans une société alphabète comme le Québec, cette phase de sensibilisation paraît essentielle, ne serait-ce que pour favoriser une prise de conscience, tant chez les personnes alphabétisées que chez celles qui ne le sont pas, de leurs attitudes vis-à-vis de l'utilisation ou non de la lecture et de l'écriture dans leur vie, de même que d'une prise de conscience des conséquences sur les habitudes de vie qu'infère l'acquisition de comportements alphabètes. C'est à cette étape que l'on se préoccupe de la motivation et des besoins des personnes visées, et que l'on se soucie de créer un climat favorable à l'émergence d'un projet d'alphabétisation ou d'éducation de base au sein de la communauté.

#### *La phase d'alphabétisation proprement dite*

Selon la conception dominante de type culturaliste, cette phase du processus éducatif concerne spécifiquement et exclusivement l'enseignement et l'apprentissage de la technique de la lecture, de l'écriture et du calcul (écrit) de base. Mais une telle perspective ne peut rendre compte adéquatement d'une conception fonctionnelle de l'alphabétisme ni de la vision éducative symbiosynergique par rapport à laquelle nous envisageons l'alphabétisation.

Comme nous le proposons pour notre schème conceptuel, toute action d'alphabétisation, qui s'inscrit dans une perspective fonctionnelle et symbiosynergique, est nécessairement associée à un projet d'éducation axé sur le développement éducatif global des individus au sein d'une collectivité en fonction des besoins et des objectifs identifiés par et dans cette collectivité.<sup>23</sup> Plus spécifiquement encore, cela implique d'abord un engagement collectif pour promouvoir et favoriser, chez les citoyens concernés, l'apprentissage de comportements alphabètes utiles dans des conditions telles qu'ils puissent réellement être actualisés. Mais cela suppose aussi, par voie de conséquence, que l'on puisse assumer collectivement un ensemble de transformations dans la vie sociale de la communauté qu'entraîne inévitablement l'émergence d'une société plus « éduquée ».

---

<sup>23</sup> Notre compréhension de l'éducation ou de la formation de base renvoie ici surtout à la vision communautaire évoquée par Ahern (1996), telle que présentée au chapitre IV.

Le fait d'associer l'alphabétisation à une approche communautaire de l'éducation de base permet, d'une part, "de ne s'enfermer ni dans le registre linguistique de l'écrit, ni dans un univers institutionnel sectoriel du type scolaire ou formation de la main-d'œuvre" Hauteœur, 1997 : 5) et, d'autre part, nous aide à situer réellement le processus éducationnel d'alphabétisation dans une perspective symbiosynergique telle que nous le proposons dans notre schème conceptuel, centrée sur les interrelations entre les personnes et leurs environnements milieu de vie et milieu communautaire.

Soulignons que, dans le contexte québécois, l'action se centre surtout, sinon exclusivement, sur cette phase d'alphabétisation du processus.<sup>24</sup> Cela peut s'expliquer par le fait que la conception de l'alphabétisation qui est la plus répandue est une conception traditionnelle ou bancaire de l'éducation en général, ainsi que de l'enseignement et de l'apprentissage, c'est-à-dire la transmission de connaissances (et d'un contenu) par un enseignant expert. Cette conception bancaire est partagée par une grande partie de la population (au regard de leur propre expérience éducationnelle), par le gouvernement, par les formateurs en alphabétisation et, dans la plupart des cas, par les apprenants participant à un projet d'alphabétisation. Une telle conception a comme effet de réduire l'alphabétisation à un phénomène ponctuel plutôt que de la situer dans une perspective éducative globale.

#### *La phase de postalphabétisation*

D'un point de vue fonctionnel, la postalphabétisation réfère à l'étape où les individus considérés comme néo-alphabètes, parce qu'ils ont développé une certaine compétence de base en lecture et en écriture et éventuellement en calcul, travaillent à consolider leurs acquis afin d'en assurer la conservation et la permanence, et à actualiser de nouveaux comportements alphabètes. En particulier, la postalphabétisation renvoie, entre autres, au transfert des acquis, au réinvestissement des acquis en situation réelle, à une période transitoire entre le projet d'alphabétisation et la « vraie vie », ou encore à l'intégration au travail.

---

<sup>24</sup> Notons cependant que les groupes populaires en alphabétisation se préoccupent davantage de sensibiliser la communauté au phénomène de l'analphabétisme, et qu'ils interviennent donc davantage sur le plan de la préalphabétisation que ne le font les commissions scolaires.

Par ailleurs, considérée dans une optique scolarisante ou traditionnelle, la postalphabétisation acquiert un sens tout à fait différent, renvoyant essentiellement à la poursuite de la scolarisation. Nous constatons d'emblée que cette acception de la postalphabétisation paraît davantage en adéquation avec l'alphabétisme de développement ou d'enrichissement qu'avec l'alphabétisme de base ou fonctionnel.

Malgré tout, on comprendra que, pour nous, la postalphabétisation s'avère essentielle à l'alphabétisme de base ou fonctionnel. En effet, il serait illusoire de croire en la réussite de l'alphabétisation en l'absence d'une actualisation concrète au quotidien des compétences alphabètes ou d'une réelle permanentisation de l'agir alphabète. De fait, la postalphabétisation comme moyen de consolidation du savoir alphabète a été ressentie comme une nécessité par de très nombreux chercheurs qui ont constaté la fragilité des résultats de l'alphabétisation des adultes<sup>25</sup> (Hamadache et Martin, 1988; De Clerck, 1993).

En définitive, nous retenons pour notre schème conceptuel la définition de la postalphabétisation donnée par l'UNESCO en 1977 (De Clerck, 1993), parce qu'elle se situe dans une perspective d'éducation permanente et en adéquation avec la vision symbiosynergique qui sous-tend notre proposition.

*La postalphabétisation est l'ensemble des mesures prises pour permettre au néo-alphabète d'exercer les capacités et d'accroître les connaissances acquises dans la phase précédente, de les dépasser et de s'engager par de nouvelles acquisitions, mais surtout en apprenant à apprendre et à prendre des décisions dans un processus continu de perfectionnement et de plus grande maîtrise de son environnement* (De Clerck, 1993 : 128).

Pour faire suite à la description d'un continuum d'alphabétisation au regard de notre conception de l'alphabétisme, nous évoquons ci-après les principes directeurs fondant notre définition de l'alphabétisation comme Objet d'apprentissage et d'enseignement.

---

<sup>25</sup> Ce constat concourt aussi à renforcer l'idée que l'alphabétisation des adultes, pas plus que celle des enfants, ne peut se réaliser en accéléré. Beaucoup d'enfants restent alphabétisés parce qu'ils sont en contact intensif avec le monde de l'alphabétisme, en fréquentant l'école durant plusieurs d'années. Rien ne permet d'envisager un processus radicalement différent en ce qui concerne les adultes. À partir de telles considérations, il paraîtrait opportun de se questionner sur le temps alloué aux adultes pour s'alphabétiser. Au Québec, on accorde actuellement environ deux ans aux adultes pour s'insérer dans un projet d'alphabétisation, acquérir les connaissances alphabètes de base et permanentiser leurs acquis.

### 2.1.2.2 Des principes sous-tendant la définition de l'alphabétisation

Afin de définir la notion d'alphabétisation au regard des visées de notre proposition de schème conceptuel, nous avons retenu un certain nombre de principes dont elle découle. Nous en évoquons ici les principaux éléments.

Nous constatons d'entrée de jeu que l'alphabétisation est une notion relative, indissociable d'une conception spécifique de l'alphabétisme, évoluant en fonction des époques et des milieux. Elle suit l'évolution de la société. Il paraît donc nécessaire de la définir en fonction du temps, du lieu et des valeurs dominantes. Ainsi, notre définition de l'alphabétisation implique une prise en compte du milieu social de sa réalisation, à savoir le Québec, société industrialisée et alphabète. Elle exige aussi de considérer le moment de sa réalisation, de fait une époque caractérisée par l'émergence de la mondialisation et des technologies de l'information et des communications. Enfin, elle demande une prise de conscience que les valeurs dominantes actuelles sont de types culturalistes, et que les visées éducationnelles de notre schème conceptuel s'avèrent à contre-courant de ces valeurs dominantes que nous cherchons à contrer.

Sur ce plan, nous entendons situer notre définition de l'alphabétisation dans une perspective éducationnelle symbiosynergique axée sur le souci permanent d'harmoniser les interrelations entre la personne et son environnement, milieu de vie et milieu communautaire. De façon corollaire, à l'intérieur de notre recherche, l'alphabétisation ne saurait être définie en dehors d'une conception fonctionnelle qui met l'accent sur une utilisation réelle des formes écrites de la communication dans les activités quotidiennes (comportements alphabètes), favorisant les interrelations harmonieuses entre la personne et l'environnement social et biophysique. Cette alphabétisation fonctionnelle ne peut donc se définir qu'en fonction d'objectifs d'apprentissage concernant tout à la fois les formes écrites de la communication et la participation à la vie de la société. Selon une telle logique, l'alphabétisation s'avère nécessairement associée à un projet d'éducation de base et comprise dans une perspective d'éducation permanente. Elle tient compte spécifiquement de la population concernée, les adultes ayant des incapacités intellectuelles analphabètes, peu ou pas scolarisés<sup>26</sup>. Enfin, elle

---

<sup>26</sup> Envisagée plus largement, cette conception de l'alphabétisation paraît opportune pour tous les adultes québécois désavantagés par un manque de compétences alphabètes de base.

s'organise en fonction d'une finalité axée sur l'intégration des adultes ayant des incapacités intellectuelles au sein de la société.

Par conséquent, en tant qu'objet de la présente recherche, nous définissons l'alphabétisation dans une optique globale, mettant en interrelation la personne et l'environnement et renvoyant, notamment pour les adultes analphabètes ayant des incapacités intellectuelles, à l'acquisition de connaissances et au développement d'habiletés liées, d'une part, à l'utilisation des formes écrites de la communication, tout particulièrement la lecture en tant qu'outil principal d'accès au monde de l'alphabétisme (Venezky, 1990), et d'autre part, à l'exercice d'une plus grande autonomie dans la réalisation de leurs habitudes de vie et de leurs différents rôles sociaux, pour que ces adultes puissent fonctionner selon leur désir dans toutes les situations.

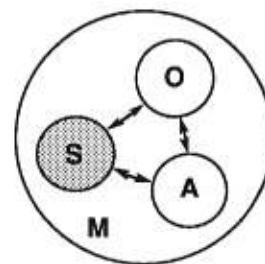
De façon corollaire, l'alphabétisation est comprise comme un processus éducatif faisant partie intégrante d'un système encore plus large d'éducation de base et envisagé dans une optique d'éducation permanente selon laquelle les responsabilités éducatives sont partagées entre la personne et la société. En ce sens, la société assume la responsabilité de favoriser l'accession de l'adulte à une éducation de base qui inclut une formation à l'alphabétisme fonctionnel, alors que, de son côté, l'adulte concerné assume la responsabilité de son développement éducationnel ou de son enrichissement ultérieur.

De plus, eu égard à la population spécifiquement visée par cette recherche, celle des adultes ayant des incapacités intellectuelles, le processus éducationnel d'alphabétisation sous-tend le but explicite de concourir à l'intégration sociale optimale de chaque individu concerné, ce qui renvoie, selon la définition de Bouchard et Dumont (1995 : 240) que nous adoptons, à un état "témoignant de l'exercice plus ou moins autonome d'activités librement choisies qui le mettent en présence interactive avec d'autres personnes de la communauté (déficientes ou non déficientes) dans des contextes non spécialisés, fréquentés par des personnes non déficientes".

Pour faire suite à ces précisions contribuant à la définition de l'alphabétisation comme Objet d'enseignement et d'apprentissage, nous abordons, dans la section suivante, la nature et du rôle de la composante Sujet, à savoir l'adulte analphabète ayant des incapacités intellectuelles.



## 2.2 Le Sujet : l'adulte analphabète ayant des incapacités intellectuelles en situation d'apprentissage



Quelle que soit la façon de le dénommer, le Sujet constitue toujours "l'élément vital de toute situation pédagogique, la composante essentielle, première et centrale du phénomène d'apprentissage" (Legendre, 1993 : 1205).

Soulignons au départ que la composante Sujet d'une situation pédagogique peut concerner tout autant un individu qu'un ensemble d'individus associés à un environnement éducationnel restreint ou très étendu : "étant un ensemble, la composante Sujet peut revêtir plus ou moins d'importance sur le plan numérique. Elle peut se restreindre à un seul individu de même que représenter un nombre variable de personnes, telle une classe ou une école, un système éducatif national ou, à la limite, tous les individus de l'univers" (*Ibid.* : 1206).

En ce qui concerne la présente recherche, le Sujet est défini, d'abord et avant tout, par rapport à sa dimension individuelle, à savoir l'adulte analphabète ayant des incapacités intellectuelles. Néanmoins, étant donné les visées d'intégration sociale que propose le schème conceptuel à l'égard de cet individu, nous comprenons aussi la composante Sujet en fonction de sa dimension collective, c'est-à-dire le groupe de personnes engagées avec lui dans un processus d'alphabétisation.<sup>27</sup> Ainsi, afin de mieux cerner le contexte dans lequel cet individu évolue, nous proposerons, à la fin de cette section, une définition synthétique de la nature du Sujet, dans sa dimension collective. Toutefois, cet aspect ne sera pas traité dans la présente; il devra faire l'objet d'une étude ultérieure.

Par conséquent, dans cette partie de notre étude, nous nous attardons essentiellement à préciser la nature et le rôle, reconnus ou potentiels, du Sujet « individu » concerné par

<sup>27</sup> Cette dimension collective s'avère importante, entre autres, parce que le groupe d'appartenance, qui la définit, constitue le Milieu pédagogique immédiat du Sujet « individu » en situation d'apprentissage. Rappelons d'ailleurs que la plupart des chercheurs dans le domaine de l'éducation des adultes reconnaissent la contribution essentielle du groupe au processus d'apprentissage.

cette recherche, à savoir l'adulte ayant des incapacités intellectuelles au regard de la réussite du processus d'alphabétisation. La figure 7.2 offre une représentation synthétique de la nature et du rôle du Sujet considéré. Nous en développons les principaux aspects ci-après.

## 2.2.1 La nature du Sujet

Compte tenu des préjugés persistants à l'égard des adultes ayant des incapacités intellectuelles, les questions que l'on pourrait soulever au sujet de leurs caractéristiques portent principalement sur la pertinence de définir ces personnes comme des adultes et sur leurs possibilités réelles d'apprendre. Ce questionnement requiert que soient précisées les notions d'adulte et d'apprenant adulte, et que celles-ci soient mises en relation avec ce que nous connaissons des caractéristiques d'une personne analphabète et des caractéristiques d'une personne ayant des incapacités intellectuelles.

### 2.2.1.1 La notion d'adulte

Au-delà de la capacité de reproduction qui confère à un individu un statut d'adulte sur le plan biologique — ce qui n'apparaît pas pertinent pour cette thèse — une personne peut être considérée comme un adulte,

- 1) soit par rapport à un âge légal qui autorise l'exercice des droits civils (définition juridique; la qualité d'adulte est appréciée selon une norme explicite : 16, 18 ou 21 ans par exemple);
- 2) soit par rapport à la capacité d'assumer des responsabilités en lien avec des rôles sociaux reliés au travail, à la famille ou à des responsabilités civiles (définition sociale : la qualité d'adulte est appréciée par la personne elle-même ou par un tiers);
- 3) soit par rapport à une prise de conscience par la personne qu'elle est responsable de sa vie et qu'elle doit s'autogérer (définition psychologique : l'appréciation de la qualité d'adulte relève uniquement de la personne elle-même).

De ces définitions, celles qui concernent les dimensions sociale et psychologique nous intéressent plus spécifiquement aux fins de notre recherche, parce qu'elles mettent l'accent sur le développement de la personne en relation avec son milieu de vie ou sa

communauté. De plus, elles entraînent qu'une personne ne devient pas adulte du jour au lendemain, mais bien progressivement avec la maturation biologique et au fur et à mesure qu'elle exerce des rôles semblables à ceux des adultes de sa communauté et qu'elle assume de plus en plus la responsabilité de ses décisions. En vieillissant, la personne acquiert une certaine maturité et passe de la dépendance à l'autonomie ou, plus précisément, d'une plus ou moins grande dépendance à une plus ou moins grande autonomie.

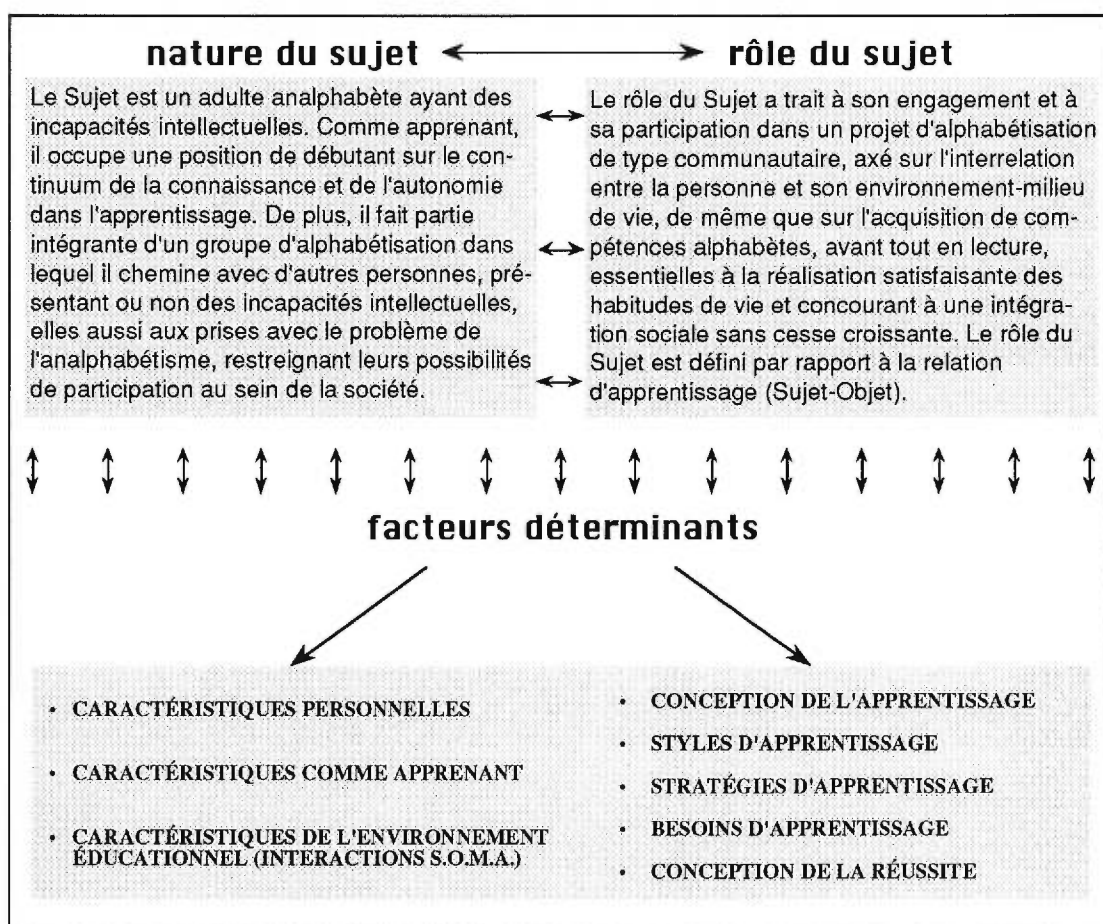


Figure 7.2 : Description-synthèse de la nature et du rôle du Sujet.

Pour compléter ces précisions, ajoutons que dans les milieux de l'éducation on applique généralement la qualité d'adulte ou d'étudiant adulte, 1) à toute personne âgée d'au moins 16 ans et ayant quitté l'école (MÉQ), 2) à toute personne ayant dépassé l'âge de la scolarité obligatoire dans une société donnée (CTEQ, dans Legendre, 1993), 3) à tout étudiant pour qui les études ne sont plus l'occupation première, dont

les études ont déjà été interrompues et dont le statut socio-économique n'est pas d'être étudiant (Miller, 1984).

### 2.2.1.2 Incapacité intellectuelle et notion d'adulte

En fonction de ces données, nous pouvons constater qu'en général, les personnes d'âge adulte ayant des incapacités intellectuelles satisfont aux critères les plus souvent utilisés pour juger de l'appartenance de quelqu'un au monde adulte. Et ce, par rapport à l'un ou l'autre des indicateurs suivants : 1) elles sont âgées de 18 ans et plus (âge légal de la majorité au Québec), 2) elles ont déjà quitté le système scolaire, 3) elles ont un statut socio-économique qui n'est pas celui d'être étudiant, 4) elles ont une expérience de vie relative à l'exercice de rôles sociaux et de responsabilités s'y rattachant, caractéristiques des adultes dans la société québécoise (citoyen, travailleur, chômeur, conjoint, parent, etc.).

De fait, indépendamment des préjugés persistants à cet égard, on ne peut que reconnaître un véritable statut d'adulte aux personnes ayant des incapacités intellectuelles d'âge adulte, surtout si l'on considère que le statut d'adulte sur le plan social et sur le plan psychologique ne relève pas de critères absolus et objectifs. Par conséquent, à l'instar de l'AAMR et au regard d'une vision éducationnelle qui met l'accent sur la valorisation des rôles sociaux et, par le fait même, sur l'intégration et la participation sociale des personnes ayant des incapacités intellectuelles, nous prenons le parti de considérer, pour notre schème conceptuel, celles qui sont d'âge adultes comme toutes les autres personnes qui, dans la société, acquièrent progressivement et plus ou moins rapidement les caractéristiques de l'être humain adulte.

Cette façon de voir oblige à miser réellement sur le potentiel de développement des individus et à identifier des buts et des objectifs éducatifs pour des adultes, c'est-à-dire qui tiennent compte de leur âge, de leur expérience,<sup>28</sup> de leurs responsabilités sociales

---

<sup>28</sup> Indépendamment de leurs difficultés ou de leurs incapacités, les adultes qui s'insèrent dans une formation se distinguent des enfants par une expérience plus vaste que celle des jeunes et surtout de nature différente. Cette spécificité tient au fait que les adultes ont des rôles sociaux différents à assumer, mais aussi à la fonction de l'expérience dans le développement de l'enfant comme dans celui de l'adulte. Alors que chaque expérience vécue par l'enfant contribue à forger progressivement son identité, chez l'adulte, une nouvelle expérience influe, plus ou moins, sur une identité déjà relativement constituée.

et de leurs ambitions, plutôt que de leur imposer des buts et des objectifs qui correspondent à des besoins d'enfants comme on a eu tendance à le faire trop souvent jusqu'à maintenant en ce qui concerne les personnes d'âge adulte présentant des incapacités intellectuelles. Nous postulons donc que le fait de considérer ces personnes en tant qu'adultes s'avère indispensable à leur évolution et à la réussite de leurs apprentissages.

Une telle position n'est pas sans conséquences, puisqu'elle suppose un changement radical de la perspective éducationnelle et des relations entre le Sujet et l'Objet à l'intérieur de la relation d'apprentissage. Certains andragogues pourraient arguer qu'on ne peut pas considérer ces personnes comme des adultes parce qu'elles ne sont ni autonomes ni responsables sur le plan de l'apprentissage. Un tel argument nous semble peu fondé puisque la recherche tend de plus en plus à montrer que les adultes, tout comme les enfants, font preuve de plus ou moins d'autonomie en apprentissage et que leur degré d'autonomie peut varier en fonction des domaines considérés, comme nous le verrons ci-après.

### 2.2.1.3 La notion d'apprenant adulte

Dans le domaine de l'éducation des adultes, on a traditionnellement tenté de spécifier l'apprentissage adulte à partir d'une différenciation entre les caractéristiques de l'adulte et celles de l'enfant en situation d'apprentissage. Mais si, jusqu'ici, la recherche en ce sens a pu favoriser une compréhension de plus en plus fine du fonctionnement des adultes vis-à-vis de l'apprentissage (réactions, attitudes, mise à contribution de l'expérience, etc.), elle n'a pas permis de montrer de façon concluante que les processus d'apprentissage en tant que tels différaient réellement chez les enfants et chez les adultes. D'ailleurs, plusieurs auteurs font remarquer que les résultats de recherches menées d'abord auprès des adultes dans le domaine de la psychologie cognitive, sont de plus en plus appliqués et généralisés à l'éducation des enfants.

Selon cette optique, il apparaît plus profitable sinon nécessaire de considérer l'apprentissage par rapport à un continuum du développement de l'autonomie plutôt qu'en fonction d'une comparaison des caractéristiques personnelles des adultes et des enfants. En réalité, parce que nous envisageons l'apprentissage, à l'instar de Legendre (1993) et de Cross (1990), comme un *processus continu*, nous ne pouvons regarder

l'adulte sur ce plan comme un être fini ou achevé. Il paraît plus réaliste de penser, tel qu'illustré par la figure 7.3, que chaque personne, enfant ou adulte, compte tenu de ses caractéristiques et de son contexte de vie, progresse sur un continuum d'apprentissage partant de l'enfance et se poursuivant tout au long de sa vie, passant d'un état de plus ou moins grande dépendance à un état de plus ou moins grande autonomie dans l'apprentissage, du besoin d'être dirigée (guidée) en tout à celui de prendre en charge intégralement son propre apprentissage. Devant un tel continuum, il est aisé d'imaginer que certains enfants ou adolescents paraissent plus autonomes dans l'apprentissage que certains adultes, et que certains adultes semblent plus experts que d'autres.

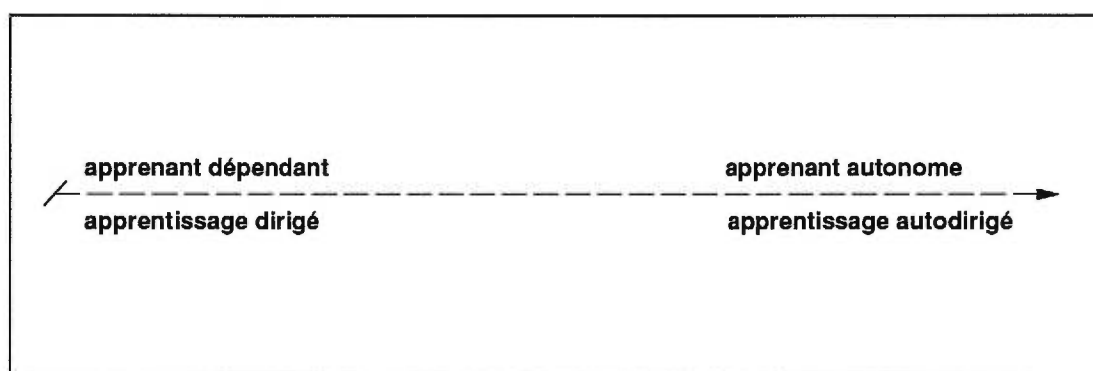


Figure 7.3 : Évolution de l'apprenant (enfant ou adulte) au regard de l'autonomie dans l'apprentissage.

En définitive, tout adulte ayant des incapacités intellectuelles se situe lui aussi sur ce continuum de l'autonomie dans l'apprentissage, et même s'il se présente plus souvent qu'autrement au début de ce continuum et qu'il progresse lentement sur celui-ci, rien ne peut justifier qu'il soit pour autant exclu du monde des adultes.

#### 2.2.1.4 Les caractéristiques de l'apprenant autonome, de l'apprenant ayant des incapacités intellectuelles et de l'apprenant analphabète : éléments de comparaison

Dans la logique de ce qui précède et compte tenu de l'information colligée à l'intérieur des réseaux notionnels étudiés, nous présentons ci-après les principaux éléments qui caractérisent l'apprenant le plus avancé sur le continuum, c'est-à-dire l'apprenant autonome, capable d'autogérer idéalement ses apprentissages. De façon concomitante, nous établissons un ensemble de relations avec ce que nous connaissons des

caractéristiques (cognitives et non cognitives) des personnes ayant des incapacités intellectuelles et des personnes analphabètes au regard de l'apprentissage. Une telle démarche vise à déboucher sur une meilleure compréhension des caractéristiques des apprenants concernés par notre étude aux fins de l'optimisation de la relation d'apprentissage dont nous traiterons plus loin. Ces éléments de comparaison sont synthétisés au tableau 7.2.

### *L'estime de soi*

D'entrée de jeu, nous observons que l'un des éléments les plus fréquemment évoqués à la fois dans les études sur l'éducation des adultes et dans celles touchant l'apprentissage en général, concerne la qualité de l'estime de soi de l'apprenant. À cet égard, il appert que l'apprenant autonome soit une personne qui a une bonne estime de soi et qui se perçoit comme un apprenant efficace. Par contre, les données fournies par Paour, Langevin et Dionne (1996) ainsi que celles recueillies lors de l'enquête que nous avons effectuée en 1994, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre I, montrent que les adultes ayant des incapacités intellectuelles présentent une faiblesse notable de l'estime de soi. Elles ont souvent acquis, en raison d'expériences d'échecs répétés, la certitude qu'elles ne peuvent pas apprendre.

Dans le domaine de l'alphabétisation, plusieurs auteurs ont observé que les personnes analphabètes avaient généralement, elles aussi, une faible estime de soi et peu de confiance en leurs possibilités d'apprendre. Elles ont connu beaucoup d'échecs scolaires et doutent généralement de leur aptitude à réussir. D'ailleurs, différentes données viennent renforcer cette affirmation. Entre autres, on constate que les apprenants les moins scolarisés sont ceux qui abandonnent le plus les activités de formation dans le domaine de l'éducation des adultes ainsi que ceux qui présentent le moins d'intérêt pour les apprentissages et le moins de confiance en leur capacité d'apprendre (Cross, 1990; De Clerck, 1993). De plus, selon Balmuth (1986), les adultes inscrits à des programmes d'alphabétisation ou d'éducation de base abandonnent quatre fois plus que ceux de tout autre programme d'éducation des adultes.

Tableau 7.2

Comparaison des caractéristiques de l'apprenant ayant des incapacités intellectuelles et de l'apprenant analphabète avec celles d'un apprenant autonome

CARACTÉRISTIQUES DE L'APPRENANT	APPRENANT AUTONOME	APPRENANT AYANT DES INC. INT.	APPRENANT ANALPHABÈTE
<b>ESTIME DE SOI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>bonne estime de soi</li> <li>se perçoit comme un apprenant efficace</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>faible estime de soi</li> <li>se voit comme incapable d'apprendre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>faible estime de soi</li> <li>peu confiance en ses capacités d'apprendre</li> </ul>
<b>RÔLE DANS L'APPRENTISSAGE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>rôle actif</li> <li>prend des initiatives</li> <li>créatif, imagine des stratégies</li> <li>responsable de ses apprentissages</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>rôle passif</li> <li>difficulté à analyser la tâche à effectuer</li> <li>peu exigeant envers lui-même</li> <li>sous-évalue le travail à faire</li> <li>investit peu d'énergie et de temps</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>rôle passif</li> <li>conception bancaire de l'éducation et de l'apprentissage qu'il a tendance à associer à un don</li> <li>privilégie les approches déductives laissant la responsabilité de l'action à l'enseignant</li> </ul>
<b>RAPPORTS AVEC LA CONNAISSANCE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>identifie ses préconceptions et les remet en question</li> <li>réinvestit ses connaissances antérieures</li> <li>possède un esprit scientifique</li> <li>analyse les savoirs et porte sur eux des jugements critiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>peu conscient de ses préconceptions</li> <li>difficulté à objectiver les savoirs</li> <li>peu de propension à anticiper l'avenir et à opérer des retours en arrière</li> <li>difficulté à se représenter le point de vue des autres</li> <li>perçoit difficilement des dimensions abstraites ou symboliques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>rapporçs avec la connaissance à l'opposé de l'apprenant autonome, mais n'a pas les difficultés cognitives de l'apprenant ayant des incapacités intellectuelles **</li> <li>peu ou pas d'expérience ou de pratique des approches de la connaissance de type inductif ou analytique</li> </ul>
<b>RÉSOLUTION DE PROBLÈMES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>utilise des techniques efficaces</li> <li>utilise, au besoin et de façon concomitante, à la fois des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles</li> <li>effectue spontanément le transfert de ses connaissances dans d'autres situations</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>moins d'efficacité systématique en situation de résolution de problèmes</li> <li>difficulté à considérer plus d'un aspect d'un problème à la fois et faible compréhension des relations entre les éléments</li> <li>base de connaissances pauvre et mal organisée, manque de stratégie cognitives et métacognitives</li> <li>difficulté de transfert et de généralisation des apprentissages et des connaissances</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>difficulté relativement au transfert et à la généralisation des connaissances et des apprentissages, relevant non pas de problèmes d'ordre cognitif mais d'un manque de pratique en situation d'apprentissage ou de résolution de problèmes **</li> </ul>
<b>MOTIVATION</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>intéressé et disposé à l'apprentissage</li> <li>identifie ses besoins et se fixe des buts et des objectifs</li> <li>initie spontanément le processus d'apprentissage</li> <li>prend conscience des obstacles à l'apprentissage et cherche des moyens palliatifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>manque d'intérêt et de motivation</li> <li>orientation spécifique de la motivation</li> <li>n'a pas tendance à se fixer des buts</li> <li>peu ou pas d'initiative</li> <li>scénarios de vie peu réalistes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>motivation fragile et éphémère; difficulté à persévérer dans la tâche</li> <li>difficulté à définir ses besoins de façon claire et réaliste, et peu d'habileté à se fixer des buts et des objectifs</li> <li>écart entre le besoin exprimé et l'effort consenti</li> </ul>

\*\* Hypothèse de l'auteur



### *La conception du rôle d'apprenant*

En ce qui concerne la façon de concevoir son rôle dans l'apprentissage, l'apprenant autonome considère que celui-ci est un apprentissage actif, parce qu'il se voit comme le responsable de ses apprentissages. À l'opposé, les personnes ayant des incapacités intellectuelles n'ont pas tendance à s'engager activement dans l'apprentissage et ne sont pas enclines à investir temps et effort à cet égard. Parce qu'elles ont de la difficulté à analyser la tâche à réaliser, elles sont peu exigeantes envers elles-mêmes. Les adultes analphabètes, quant à eux, participent généralement à une conception traditionnelle (bancaire) de l'apprentissage et de l'enseignement (conservée de leur expérience scolaire), et ils ont tendance à croire que la connaissance leur sera insufflée par magie, s'ils ont effectivement le « don » pour la chose à apprendre. Dans le même ordre d'idées, il paraît logique de penser que les adultes ayant des incapacités intellectuelles, compte tenu de leurs caractéristiques et de leurs expériences de vie, partagent également implicitement une telle conception bancaire de l'apprentissage et de l'enseignement.

### *La conception de l'éducation et les rapports à la connaissance*

Sur un plan plus général, en ce qui a trait à sa conception de l'éducation et à ses rapports à la connaissance, l'apprenant autonome est capable d'identifier ses préconceptions et de les remettre en question. Il est aussi enclin à analyser les savoirs qui se présentent à lui et possède la capacité de porter des jugements critiques.

À cet égard, les personnes ayant des incapacités intellectuelles s'avèrent grandement désavantagées en raison surtout de leurs caractéristiques cognitives. En effet, ces personnes se singularisent précisément par des difficultés à comprendre les relations logiques dans leur environnement. Prisonnières de leurs perceptions immédiates, elles ont du mal à se représenter le point de vue des autres, à anticiper l'avenir ou à opérer un retour en arrière. De plus, il leur est souvent très difficile de considérer plus d'une dimension à la fois de même que de saisir des dimensions abstraites ou symboliques (Paour, Langevin et Dionne, 1996).

Par ailleurs, aucun des écrits recensés ne traite spécifiquement de la conception de l'éducation chez les personnes analphabètes et on a écrit peu de choses sur les rapports

qu'elles entretiennent avec la connaissance. Néanmoins, sur des bases empiriques, nous faisons l'hypothèse que ces personnes n'ont pas tendance à chercher à identifier leurs préconceptions et à vouloir les remettre en question. Au contraire, inconsciemment tributaires d'une conception bancaire de la connaissance, elles sont enfermées dans un monde d'idéologie et d'absolu sur lequel elles croient n'avoir aucune prise. Cette hypothèse, qui vise à mieux cerner la dépendance dans laquelle se retrouvent les personnes analphabètes, telle qu'évoquée par de très nombreux auteurs, n'entraîne pas que ces dernières ont des difficultés d'ordre cognitif analogues à celles que présentent les personnes ayant des incapacités intellectuelles. Elle permet toutefois de remarquer que les personnes concernées sont peu avancées sur le continuum de l'autonomie dans apprentissage parce qu'à l'évidence, elles manquent de « pratique » en ce domaine.

### *La résolution de problèmes*

Par rapport à la résolution de problèmes, l'apprenant autonome utilise des techniques efficaces et s'engage dans des activités qui tiennent compte de la nécessaire interaction entre les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, afin de réaliser des apprentissages significatifs et permanents, et de soutenir le transfert de ces apprentissages en toutes situations.

À cet égard, les personnes ayant des incapacités intellectuelles éprouvent beaucoup de difficultés tel que décrit précédemment. Principalement, on observe non seulement un manque de stratégies cognitives et métacognitives, mais aussi une difficulté à mettre en œuvre spontanément une stratégie apprise. De surcroît, elles ont de la difficulté à accumuler des connaissances dans la mémoire à long terme, et les quelques connaissances emmagasinées sont insuffisamment organisées pour être facilement réutilisables (mobilisables) pour traiter efficacement l'information au moment opportun. Les difficultés de transfert et de généralisation sont donc notables et, dans ces conditions, la résolution de problèmes s'avère à tout le moins incertaine.

Dans le même ordre d'idées, on se rappellera que certains auteurs ont aussi noté que les adultes analphabètes présentaient souvent des difficultés de transfert et de généralisation des apprentissages. Cependant, ces difficultés n'ont pas été assimilées à des problèmes cognitifs. Elles ont plutôt été mises en lien avec l'utilisation d'une

approche scolarisante de l'alphabétisation ainsi que de stratégies pédagogiques sans relation avec des situations réelles et significatives vécues par les personnes concernées.

### *La motivation*

Beaucoup d'auteurs, dans le domaine de l'éducation en général et encore plus dans celui de l'alphabétisation ou de l'éducation des adultes, ont souligné l'importance de la dimension motivationnelle dans l'apprentissage. Il va sans dire que l'apprenant autonome est une personne foncièrement intéressée et disposée à l'apprentissage. Elle veut apprendre. Elle connaît ou cherche à préciser ses besoins (intérêts, désirs). Elle a un but et se fixe des objectifs. Elle prend des initiatives et fait preuve d'imagination.

Néanmoins, même chez l'apprenant autonome, la motivation n'est pas un absolu ou un automatisme. De fait, de nombreux facteurs peuvent influencer sur la motivation (connaissance de l'objet d'étude, sentiment de pouvoir réaliser la tâche ou l'apprentissage, possibilité d'utiliser les apprentissages immédiatement ou à court terme, caractère obligatoire ou volontaire de la formation, situation de vie, contraintes organisationnelles, événements particuliers, etc.). Cependant, l'apprenant autonome est capable de prendre conscience de ces facteurs, de les analyser et de décider de son cheminement.

Par contre, sur le plan motivationnel, les chercheurs dénotent un manque général d'intérêt et de motivation chez les personnes ayant des incapacités intellectuelles (même si ces dernières peuvent manifester un grand intérêt pour un objet en particulier, comme les dates d'anniversaire, les vedettes de la chanson ou de la télévision, la danse, etc.). Elles n'ont pas tendance à initier des activités par elles-mêmes. Elles sont aussi peu portées à se fixer des objectifs, et lorsqu'on les amène à évoquer un scénario de vie, il s'avère généralement peu réaliste par rapport aux compétences à mettre en œuvre.

En ce qui concerne les personnes analphabètes, elles sont souvent peu habiles à analyser et à établir des relations entre les facteurs motivationnels en cause. Les motivations d'ordres psychologique et cognitif sont souvent confondues et, par le fait même, les besoins de formation sont difficiles à cerner, ce qui contribue à entraver le processus d'apprentissage. Ayant peu d'expérience sur le plan cognitif, elles sont peu

portées à se fixer spontanément des buts et des objectifs, et lorsqu'on les invite à le faire, elles ont beaucoup de difficultés à comprendre le bien-fondé de l'opération. Elles ont tendance à ne pas initier d'activités et à peu participer, de même qu'à s'en remettre à d'autres, à la fois pour déterminer leurs objectifs et leur inculquer la connaissance et le savoir-faire.

Par ailleurs, tout en faisant ressortir la motivation (engagement, participation et persistance dans l'apprentissage) comme un facteur prédominant de réussite, les chercheurs ont aussi mis en évidence de très hauts taux d'abandon (40% à 90%) chez toutes les personnes qui s'engagent effectivement dans des activités d'alphabetisation, généralement motivées, du moins de façon affirmée, par le désir d'apprendre à lire et à écrire ou d'augmenter leur compétence à cet égard. De nombreux auteurs attribuent ces abandons à un ensemble de causes agissant de façon synergique pour réduire la motivation de la personne, une motivation qui semble relativement fragile de prime abord, mais qui est peut-être dans les faits, tout simplement mal identifiée, mal affirmée ou mal soutenue.

Au terme de cette synthèse des caractéristiques comparées de l'apprenant idéalement autonome, de l'apprenant ayant des incapacités intellectuelles et de l'apprenant analphabète que nous venons de présenter, un constat s'impose d'emblée : les personnes ayant des incapacités intellectuelles, même adultes, sont des apprenants dépendants, et l'on peut douter de leur aptitude, même à long terme, à devenir des apprenants idéalement autonomes tels que nous les décrivons ici. Ce constat met en lumière une caractéristique fondamentale du Sujet concerné par la présente recherche. Il va sans dire qu'une telle caractéristique aura une incidence déterminante pour la planification de toute action éducative concernant ces personnes. Cependant, une nuance s'impose. Si les adultes visés par cette recherche s'avèrent peu autonomes dans l'apprentissage, il en est généralement ainsi, à divers degrés, pour l'ensemble des populations analphabètes de même que pour de larges pans de la population adulte, qui pourtant ne semblent pas, à première vue, aux prises avec le problème de l'analphabétisme.<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup> Même si aucune étude ne vient confirmer cette hypothèse, une expérience de trente ans dans le domaine de l'enseignement, principalement à l'Université, nous amène à postuler que l'apprentissage réellement autonome ne caractérise effectivement qu'une partie des adultes, même à l'intérieur du monde universitaire.

### 2.2.1.5 Les facteurs influençant la nature du Sujet

Par-delà la définition formelle de la notion d'adulte, il convient de souligner qu'un ensemble de facteurs contribue à définir la nature du Sujet sous-tendant son rôle à l'intérieur du processus d'alphabétisation. Ces facteurs se précisent par rapport au Sujet lui-même, mais aussi au regard des autres composantes de la situation pédagogique (l'Agent, l'Objet et le Milieu) et des relations qu'elles entretiennent mutuellement. Ces facteurs peuvent influencer positivement ou négativement<sup>30</sup> tant sur la nature que sur le rôle du Sujet dans la situation pédagogique. Néanmoins, nous pouvons envisager que, dans une situation pédagogique spécifique, ces facteurs puissent avoir des conséquences plus ou moins souhaitées selon le degré d'harmonie existant entre ses diverses composantes. Cette façon de voir s'avère cohérente avec notre cadre éducationnel de référence selon lequel "le développement du Sujet est notamment fonction de la nature de l'objet d'apprentissage, des ressources mises à sa disposition par l'Agent et de la qualité du Milieu éducationnel où il évolue; le développement du Sujet dépend aussi de la nature même du Sujet" (Legendre, 1993 : 1206).

En définitive, au regard de la nature du Sujet, nous devons considérer comme facteurs déterminants, à la fois ceux relevant des autres composantes de la situation pédagogique et ceux relevant du Sujet lui-même. À cet égard, sans pouvoir déterminer à coup sûr ni la valeur ni le sens de l'influence de ces facteurs, il s'avérera certainement utile de bien les identifier si l'on désire planifier une stratégie pédagogique globale qui soit la plus pertinente et la plus adéquate possible.

Outre les facteurs déjà identifiés relevant du Sujet lui-même au regard de la perception qu'il a de lui-même comme apprenant et de son rôle dans l'apprentissage, il convient de tenir compte des principaux facteurs caractérisant sa situation de vie :

- fréquentation scolaire antérieure;
- statut socio-économique;
- expériences, habitudes de vie et responsabilités sociales;
- intégrité physique et psychique;
- caractéristiques du fonctionnement cognitif.

---

<sup>30</sup> Certains facteurs ont déjà été identifiés en fonction de leur caractère favorable à la réussite des apprentissages; nous les avons classés en quatre groupes et nous les présentons plus loin (section 2.4).

D'autre part, nous identifions les principaux facteurs influant, directement ou indirectement, sur la nature du Sujet et relevant des autres composantes de la situation pédagogique, au regard de l'organisation et de la mise en œuvre du processus d'alphabétisation :

- ressources humaines et matérielles soutenant l'apprentissage;
- relations avec l'Agent d'alphabétisation;
- rapports avec le groupe d'apprentissage;
- plan de formation spécifique (selon le contexte et les personnes en cause);
- type d'alphabétisation préconisé (finalités, buts, objectifs);
- valeurs institutionnelles;
- cadre politique et socio-économique de l'alphabétisation.

Pour faire suite à l'examen des notions d'adulte et d'apprenant adulte, et après avoir identifié les principaux facteurs susceptibles d'influer sur la nature du Sujet, nous décrivons la nature du Sujet, telle que nous l'envisageons pour notre proposition de schème conceptuel, par rapport aux deux dimensions qui la caractérisent, à savoir sa dimension individuelle et sa dimension collective.

#### 2.2.1.6 Définition de la nature du Sujet

En fonction des données qui précèdent, on comprendra que, pour notre proposition de schème conceptuel, nous définissons le Sujet, d'abord et avant tout, en fonction de sa dimension individuelle. Cependant, pour mieux circonscrire le sens de cette définition, nous proposons tout de même, par la suite, une représentation synthétique du Sujet dans sa dimension collective, telle que nous l'envisageons, c'est-à-dire constituée par le groupe d'apprentissage.

Ainsi, dans sa dimension individuelle, le Sujet se caractérise par cinq grands traits :

- 1) C'est une personne adulte satisfaisant aux critères généralement utilisés afin de juger de cet état, mais pour laquelle un tel statut est de fait souvent contesté.
- 2) Cet adulte est un apprenant dépendant qui occupe le plus souvent une position de « débutant » sur le continuum de la connaissance et de l'autonomie dans l'apprentissage, avec les conséquences que cela entraîne.

- 3) Cet adulte possède des caractéristiques propres reliées à sa situation de vie et soumises à l'influence, directe ou indirecte, d'un ensemble de facteurs ayant trait à l'organisation et à la mise en œuvre du processus d'alphabétisation.
- 4) Cet adulte présente des incapacités intellectuelles et, par conséquent, est confronté à un ensemble de situations de handicap ou d'obstacles à la réalisation de ses habitudes de vie, dont la privation d'expériences de la maîtrise des processus de contrôles cognitifs et l'expérience d'inadaptation sociale (Paour, 1991a).
- 5) Cet adulte est analphabète en ce sens qu'il n'a pas acquis la capacité fonctionnelle d'utiliser les formes écrites de la communication (comportements alphabètes) au regard de la réalisation de ses habitudes de vie.

Subsidiairement, pour ce qui est de sa dimension collective, le Sujet renvoie au groupe d'appartenance au sein duquel l'individu ayant des incapacités intellectuelles effectue ses apprentissages, communique, interagit, chemine (Legendre, 1993). Cette dimension revêt les caractéristiques suivantes :

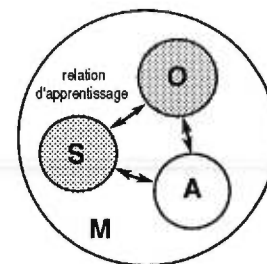
- 1) Il s'agit d'un groupe de personnes adultes engagées dans un processus éducatif visant leur accession à l'alphabétisme fonctionnel.
- 2) Ces adultes sont tous confrontés de façon variable au problème de l'analphabétisme et à divers désavantages sociaux qui restreignent leurs possibilités de participation au sein de la société, mais ils ne présentent pas nécessairement des incapacités intellectuelles.<sup>31</sup>
- 3) Au regard de l'apprentissage, ce groupe d'adultes se situe au début du continuum de la connaissance et de l'autonomie dans l'apprentissage. De ce fait, les individus de ce groupe possèdent peu de prise sur la maîtrise de leur propre développement et se montrent peu enclins à s'engager spontanément à cet égard.

Après avoir défini la nature du Sujet lui-même, nous allons préciser ci-après la nature des rapports entre ce dernier et l'alphabétisation, Objet de la situation pédagogique. Cette relation, que Legendre (1983, 1993) désigne sous le terme « relation d'apprentissage », définit en fait le rôle du Sujet dans cette situation pédagogique.

---

<sup>31</sup> Nous postulons qu'un groupe d'alphabétisation ségrégué, composé de façon homogène, uniquement par des personnes ayant des incapacités intellectuelles, tel qu'observé le plus souvent, constitue un milieu pédagogique moins riche que celui dont les individus possèdent des caractéristiques hétérogènes mais complémentaires.

## 2.2.2 Le rôle de l'adulte ayant des incapacités intellectuelles dans le processus d'alphabétisation



D'entrée de jeu, soulignons que, dans l'optique de mieux comprendre le rôle du Sujet dans une situation pédagogique, il convient de définir un tel rôle en fonction de son interaction avec l'Objet d'apprentissage propre à cette situation pédagogique. Ces rapports dynamiques s'expriment dans la « relation d'apprentissage » qui renvoie au lien biunivoque réunissant le Sujet et l'Objet dans une situation pédagogique. La biunivocité qui caractérise ce type de relation pédagogique — comme les autres types d'ailleurs — infère une interaction obligée entre ces deux composantes. Cela implique que "le développement du Sujet est fonction de l'Objet [et que] l'Objet doit être fonction du niveau de développement du Sujet" (Legendre, 1993 : 1106), ce qui définit la nature de toute relation d'apprentissage.

Selon cette perspective, pour cerner adéquatement le rôle dévolu à l'apprenant ayant des incapacités intellectuelles au regard du processus d'alphabétisation, il importe donc de mettre au jour les différents éléments que comporte la relation d'apprentissage qui le concerne. C'est à cette fin, que nous entendons d'abord définir la notion d'apprentissage en tant que telle, et préciser celles de « style d'apprentissage » et de « stratégie d'apprentissage » qui contribuent à éclairer la dynamique de la relation d'apprentissage. De plus, nous menons une réflexion appelée à soutenir utilement la spécification de la notion de « besoin d'apprentissage », très courante dans le domaine de l'éducation des adultes, ainsi que celle de « réussite dans l'apprentissage », la notion placée au cœur de nos préoccupations de recherche. Enfin, eu égard à ces données, nous avançons certains principes théoriques situant le rôle du Sujet au regard de la dynamique interactionnelle de la relation d'apprentissage désirée; en un mot, envisagée sous l'angle de la réussite du processus éducatif visant l'accession de l'adulte ayant des incapacités intellectuelles à l'alphabétisme.



### 2.2.2.1 La notion d'apprentissage

Pour notre recherche, nous adoptons comme définition générale de l'apprentissage, celle proposée par Legendre (1993 : 67) référant au processus de synthèse qui permet "l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne". L'auteur précise cette définition de la façon suivante :

*L'apprentissage est un processus d'acquisition ou de changement, dynamique et interne à une personne, laquelle, mue par le désir et la volonté de développement, construit de nouvelles représentations explicatives cohérentes et durables de son réel à partir de la perception de matériaux, de stimulations de son environnement, de l'interaction entre les données internes et externes au sujet et d'une prise de conscience personnelle (Legendre, 1993 : 67).*

De façon systémique, l'apprentissage renvoie au processus de changement chez un individu, découlant des interactions harmonieuses entre le Sujet et les autres composantes de la situation pédagogique<sup>32</sup> que décrit Legendre (1983, 1993). En ce sens, l'apprentissage est le fondement même de toute situation pédagogique.

En tenant compte de ces propositions, nous définissons la notion d'apprentissage, en fonction des éléments suivants :

- 1) l'apprentissage réfère en même temps à un processus (cheminement, démarche) et à un résultat (aboutissement) caractérisant l'évolution de la personne par rapport à son appropriation du réel;
- 2) l'apprentissage est un processus de synthèse, à la fois linéaire, cyclique et récurrent des éléments de l'environnement d'une personne, découlant de l'interprétation que fait cette dernière de ces éléments ou de leur mise en relation : un processus de développement et de transformation propre à la personne concernée;
- 3) l'apprentissage est un résultat qui se traduit par des changements chez la personne au regard de ses connaissances, habiletés, attitudes et valeurs;
- 4) l'apprentissage est un besoin satisfait.

---

<sup>32</sup> Legendre (1993 : 68) considère l'harmonisation des composantes de la situation pédagogique comme une condition essentielle à l'apprentissage : "il y a apprentissage si et seulement si s'harmonisent les composantes sujet, objet, agent et milieu d'une situation pédagogique".

### 2.2.2.2 La notion de style d'apprentissage

Dans le contexte de notre recherche, il paraît opportun de s'arrêter au style d'apprentissage, parce que le développement d'une meilleure compréhension de cette notion pourrait sans doute favoriser l'établissement d'une dynamique relationnelle plus profitable entre le Sujet et l'Objet.

Pour commencer, mentionnons que même si les théories au sujet des styles d'apprentissage s'avèrent nombreuses, aucune ne semble dominante et l'on peut remarquer une certaine confusion dans la recherche en cette matière (Sauvé, 1992).

Pour les fins de notre étude, nous nous limitons à définir de façon générale le sens et la portée de cette notion. À cet égard, nous adoptons la définition proposée par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1982; d'après Legendre, 1993 : 1196), indiquant qu'un style d'apprentissage correspond au "mode préférentiel modifiable via lequel le sujet aime maîtriser un apprentissage, résoudre un problème, penser ou, tout simplement, réagir dans une situation pédagogique. Cette caractéristique propre à chacun se traduit par une orientation marquée vers les personnes ou vers les tâches, par des capacités perceptuelles différentes, par une sensibilité plus ou moins grande à un encadrement extérieur, par une propension à travailler seul ou en équipe, par une préférence pour un enseignement structuré, etc."

Sans spécifier ici l'une ou l'autre des typologies proposées par certains chercheurs, nous faisons néanmoins l'hypothèse que la considération des styles d'apprentissage s'avérera un principe utile et favorable à l'optimisation de la relation d'apprentissage, donc à la réussite des apprentissages. En effet, si l'on s'entend pour dire que toute personne possède un mode préférentiel pour appréhender le réel, l'on convient aussi de la possibilité de développer des styles d'apprentissage variés (Sauvé, 1992).

Dans le même ordre d'idées, il paraît raisonnable de penser que cette capacité de développer de nouveaux styles d'apprentissage augmente au fur et à mesure que l'on progresse sur le continuum de la connaissance et de l'autonomie dans l'apprentissage. Notre hypothèse en sous-tend donc une autre voulant que l'apprentissage génère l'apprentissage, impliquant que la capacité d'apprendre augmente avec celle d'adopter des styles d'apprentissage différents selon les besoins (apprendre à apprendre).

La prise en compte de cette hypothèse, par les agents d'éducation en particulier, pourrait sans doute s'avérer profitable pour le Sujet de cette recherche, qui, bien souvent, n'a pas vraiment pris conscience de ses préférences dans sa façon d'aborder un apprentissage. Ceci ne signifie pas pour autant qu'il n'a pas de préférence, mais plutôt qu'il a probablement besoin de soutien pour en délimiter les contours, pour ensuite élargir ses préférences à d'autres styles d'apprentissage et accroître ainsi sa capacité d'apprendre.

### 2.2.2.3 La notion de stratégie d'apprentissage

Au regard de l'aptitude à optimiser la relation d'apprentissage et à favoriser le développement de la capacité d'apprendre chez le Sujet, la maîtrise des stratégies d'apprentissage paraît jouer un rôle relativement similaire à celui déjà évoqué en ce qui concerne le développement de styles d'apprentissage adaptés au contexte et aux objectifs visés. Il s'agit ici d'une contribution certaine, voire essentielle, à l'« apprendre à apprendre ».

En fait, alors qu'un style d'apprentissage réfère aux préférences de l'individu quant à sa manière d'appréhender le réel, une stratégie d'apprentissage concerne l'ensemble des opérations et des ressources pédagogiques visant l'atteinte optimale d'objectifs, dans une situation pédagogique, et qui sont planifiées par le Sujet (Legendre, 1983, 1993). On évoque par exemple "les stratégies de déduction, d'induction, de mémorisation, de résolution de problèmes, etc. (Sauvé, 1992 : 165).

Encore là, il importe de remarquer qu'une stratégie d'apprentissage relève du Sujet lui-même. Elle peut être suggérée, mais il revient au Sujet de la choisir ou de l'adapter en fonction de ses besoins et du style d'apprentissage qu'il privilégie, notamment. Il va sans dire, étant donné l'état de développement du Sujet concerné par notre étude, qu'il s'avère essentiel que ce dernier soit guidé dans le choix et l'utilisation de stratégies d'apprentissage. Ceci se faisant dans une optique d'éducation progressive à l'autonomie dans l'apprentissage, car nous envisageons que les stratégies d'apprentissage puissent elles-mêmes faire l'objet d'un apprentissage, bien que cette question ne fasse pas encore consensus chez les chercheurs.

En définitive, on aura tout avantage, si l'on aspire à la réussite de la relation d'apprentissage, à associer cette dernière à l'aptitude du Sujet à adopter des stratégies et des styles d'apprentissage variés selon ses besoins.

#### 2.2.2.4 La notion de besoin d'apprentissage

Dans le domaine de l'éducation des adultes, beaucoup d'auteurs ont souligné l'importance de la notion de besoin en relation avec l'apprentissage. En nous inspirant des définitions fournies par différents auteurs (Knowles, 1990; Fernandez, 1988; Jarvis, 1987; Knox, 1985; Rogers, 1972; McClusky, 1970; notamment), nous définissons un « besoin d'apprentissage » comme l'écart ressenti plus ou moins consciemment par un sujet, entre sa situation actuelle et une situation désirée ou nécessaire, par rapport à un objet d'apprentissage.

Rappelons ici que la plupart des andragogues insistent pour dire que le besoin d'apprentissage découle directement de la prise de conscience de cet écart, et que les adultes n'apprennent de fait que ce qu'ils décident d'apprendre en fonction d'un besoin clairement identifié. Cependant, il paraît opportun de mettre un bémol à cette analyse qui résulte d'une vision dichotomique du fonctionnement de l'enfant et de l'adulte, au regard du processus d'apprentissage, et surtout du postulat qu'un adulte est nécessairement autonome dans l'apprentissage.

D'abord, comme nous l'avons montré antérieurement, nous n'adhérons pas à ce postulat qui généralise l'association « adulte-autonomie » tout comme celle « enfant-dépendance » vis-à-vis de l'apprentissage. Puis, même si nous pensons que la notion de besoin s'avère utile pour la compréhension du processus d'apprentissage, son importance nous semble devoir être relativisée.

Selon certains, c'est la valeur de l'écart (c'est-à-dire un écart plus ou moins grand entre la situation désirée ou nécessaire et la situation actuelle du Sujet), tel que perçue par l'apprenant, qui génère le besoin d'apprentissage. De plus, cette perception pourrait jouer un rôle déterminant, positif ou négatif, dans l'atteinte d'objectifs d'apprentissage. En fait, il apparaît que si l'écart semble trop grand, le but visé apparaît impossible à atteindre par le Sujet, et les conséquences s'avèrent négatives pour l'apprentissage. Il est donc nécessaire que l'écart soit perçu comme étant possible à combler. D'autre part, soulignons, à l'instar de Jarvis (1987) et Legendre (1983), que l'apprentissage ne

répond à aucun principe d'automaticité. Un besoin d'apprentissage, même conscientisé, n'infère donc pas nécessairement ni automatiquement qu'il y aura apprentissage, tout comme l'utilisation d'une stratégie d'apprentissage ne conduit pas nécessairement, ni automatiquement à l'apprentissage.

À cet égard, notre étude nous amène à évoquer certains constats qui éclairent la notion de besoin d'apprentissage et en relativisent la portée. Considérant, selon l'optique de Jarvis (1987), qu'une personne peut faire des apprentissages « non réfléchis », voire fortuits, et des apprentissages « réfléchis », <sup>33</sup> il semble que tout apprentissage ne correspond pas nécessairement à un besoin conscientisé. Toutefois, la prise de conscience ou la définition d'un besoin d'apprentissage constitue certainement un facilitateur de ce dernier, notamment lorsque l'objectif est perçu comme réaliste et possible à atteindre. Par conséquent, cette dimension devra faire l'objet d'une attention spéciale de la part de l'Agent d'alphabetisation, tout particulièrement en ce qui concerne les apprenants ayant des incapacités intellectuelles, parce que ces derniers, de façon caractéristique, sont peu enclins à exprimer des besoins d'apprentissage par eux-mêmes ou à s'arrêter spontanément à la définition de ces besoins.

Dans le même ordre d'idées, nous savons aussi que moins une personne est avancée sur le continuum de l'autonomie dans l'apprentissage, moins les besoins d'apprentissage sont clairement ressentis et spécifiés. Sur ce plan, les entrevues que nous avons réalisées, auprès d'une centaine d'apprenants ayant des incapacités intellectuelles, ont confirmé les données mise au jour par Charnley et Jones (1979), à savoir qu'à ce stade d'évolution sur le continuum, les principaux besoins évoqués par les apprenants eux-mêmes étaient ceux d'ordre affectif, reliés à l'estime de soi et à la réduction du désavantage perçu, et cela, de façon bien marquée par rapport aux besoins d'ordre cognitif reliés directement à l'acquisition de compétences alphabètes (apprendre à lire et à écrire notamment).

Nonobstant, les auteurs susmentionnés ont aussi montré que plus les apprenants évoluent sur le continuum des apprentissages alphabètes, plus ils peuvent préciser leurs besoins et plus la dimension cognitive propre à l'alphabetisme acquiert de

---

<sup>33</sup> Nous traitons des apprentissages réfléchis et non réfléchis au chapitre IV.

l'importance à leurs yeux. Ces observations impliquent donc que les apprentissages effectués, en transformant les individus, font aussi évoluer leurs besoins.<sup>34</sup>

---

### *Les besoins d'apprentissage au regard de la motivation*

En éducation, la notion de besoin est souvent associée à celle de motivation. En général, on conçoit qu'un besoin d'apprentissage puisse revêtir de multiples facettes selon les visées de l'apprenant ou les attentes de la société dans laquelle il évolue. Afin d'éclairer le propos, nous regroupons ici les divers types de besoins d'apprentissage dans deux grandes catégories motivationnelles : les besoins d'ordre psychologique et ceux d'ordre pragmatique. Les premiers se déterminent par rapport à la personne elle-même, alors que les seconds se définissent par rapport à l'Objet d'apprentissage comme tel (connaissances, habiletés et attitudes à acquérir ou à développer).

Les besoins d'apprentissage d'ordre psychologique sont ceux dont les visées ont trait à la satisfaction personnelle (estime de soi) ou à la reconnaissance sociale (reconnaissance des autres, statut social, statut socio-économique). On peut noter que l'estime de soi est indissociable de l'image que l'on veut projeter dans son environnement, ce qui pourrait expliquer l'importance que les personnes inscrites en alphabétisation, même pour les adultes ayant des incapacités intellectuelles, accordent à l'obtention du diplôme d'études secondaires.<sup>35</sup>

Les besoins d'apprentissage d'ordre pragmatique sont ceux qui réfèrent à ce que l'apprenant doit connaître pour arriver à ses fins. Différentes recherches en éducation des adultes, notamment, indiquent que plus les bénéfices de l'apprentissage sont imminents et associés à la réalisation des habitudes de vie, plus l'apprenant sera motivé à s'engager dans le processus d'apprentissage et à persévérer eu égard à ses objectifs.

Cette mise en relation des besoins d'apprentissage et des dimensions de la motivation dans l'apprentissage nous amène à formuler une hypothèse quant à la réussite des

---

<sup>34</sup> Nous référons ici à la théorie de la « transformation de perspective » évoquée au chapitre IV.

<sup>35</sup> Ce que nous avons constaté au cours de la réalisation d'une centaine d'entrevues auprès d'adultes ayant des incapacités intellectuelles inscrits à des activités d'alphabétisation durant l'année 1994.

apprentissages en alphabétisation, notamment. Cette hypothèse présuppose que les deux types de motivation précités s'avèrent nécessaires à la réussite. Or, chez les personnes analphabètes, il appert que si la motivation de type psychologique s'avère toujours présente, celle d'ordre pragmatique est généralement peu significative sinon complètement absente. Cela pourrait s'expliquer, entre autres, par le fait que les personnes analphabètes n'ont que peu d'expérience de la réussite dans l'apprentissage et du plaisir d'apprendre,<sup>36</sup> et sont donc peu sensibles aux éléments motivationnels reliés à la tâche, ce qui rend l'apprentissage aléatoire sinon improbable en réalité.

### *Principes sous-tendant la notion de besoin d'apprentissage*

Les données qui précèdent nous amènent à énoncer un ensemble de principes contribuant à la compréhension de la notion de besoin d'apprentissage, telle qu'envisagée à l'intérieur de notre schème conceptuel.

- 1) L'écart ressenti, plus ou moins consciemment, par le Sujet entre sa situation présente et la situation désirée ou nécessaire, par rapport à un objet d'apprentissage, détermine un besoin d'apprentissage.
- 2) L'identification ou la détermination d'un besoin d'apprentissage est utile en ce qu'elle paraît favoriser l'apprentissage, mais elle n'en constitue pas un préalable obligé.
- 3) L'existence d'un besoin d'apprentissage, même pleinement conscientisé, n'entraîne pas qu'il y aura pour autant apprentissage.
- 4) Les personnes peu instruites ou peu avancées sur le continuum de la connaissance et de l'autonomie dans l'apprentissage, telles les adultes analphabètes, ayant ou non des incapacités intellectuelles, sont peu portées à identifier des besoins d'apprentissage et encore moins à les expliciter.
- 5) Le besoin d'apprentissage peut être identifié par d'autres personnes que l'apprenant et suscité par des actions éducatives.
- 6) Les besoins reliés à la connaissance pratique suscitent plus facilement l'intérêt que ceux touchant la connaissance théorique, notamment chez les apprenants peu avancés sur le continuum de la connaissance et de l'autonomie dans l'apprentissage.

---

<sup>36</sup> Un tel constat a déjà été effectué par Paour (1991), au sujet des personnes ayant des incapacités intellectuelles; nous en traitons au chapitre VI.

- 7) Les besoins d'ordre affectif, reliés à l'estime de soi ou à la reconnaissance sociale, prédominent sur tous les autres types de besoins, en particulier chez les personnes les plus désavantagées sur le plan des expériences en apprentissage.
- 8) Plus le besoin d'apprentissage est près des intérêts de la personne et plus cette dernière perçoit des possibilités d'application immédiate, plus elle est portée à s'engager et à persévérer dans le processus d'apprentissage.
- 9) Eu égard à sa propre perception d'un besoin, la personne concernée apprend ce qui lui semble nécessaire, important ou significatif.

Au regard de notre analyse, les notions de « besoin d'apprentissage » et de « réussite de l'apprentissage » paraissent relativement interreliées. C'est pourquoi, dans la section suivante, nous regardons de plus près cette notion de « réussite dans l'apprentissage » pour circonscrire le sens qu'elle acquiert au regard de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles.

#### 2.2.2.5 La notion de réussite et l'apprentissage

Ainsi que nous l'avons souligné précédemment, nous avons placé la notion de réussite au cœur de nos préoccupations de recherche. En ce sens, nous avons examiné cette notion de plus près pour l'établissement de notre réseau théorique de l'alphabétisation (chapitre V). Cet examen a permis de mettre en lumière la complexité de cette notion en raison, notamment, de son caractère éminemment relatif, mais surtout en raison de son statut le plus souvent indéfini et occulté. Sur ce plan, contrairement au principe de la recherche scientifique soutenant qu'un concept "doit être clairement défini afin d'en faire l'étude de manière observable et mesurable" (Fortin *et al.*, 1992 : 156), rarement on s'attarde, dans les recherches où l'on s'efforce pourtant de statuer ou de prédire la réussite de ceci ou de cela, à préciser le sens de cette réussite, comme si tout le monde en était spontanément et naturellement imprégné (Stengel, 1981).

Dans la logique de cette étude et afin d'étayer notre schème conceptuel, nous proposons ci-après une définition générale de la notion de réussite, et, dans la logique de cette définition, nous déterminons les éléments qui précisent notre conception de la dynamique interactionnelle de la relation d'apprentissage, qui nous intéresse, en envisageant cette dernière sous l'angle de la réussite.



### *Définition générale de la réussite*

En nous appuyant sur une étude approfondie de cette notion (Duchesne, 1993b), nous définissons la réussite au regard d'un processus (cheminement) ou d'un résultat (aboutissement) favorable ou conforme aux buts poursuivis, tel que jugé par la personne directement concernée ou par une personne extérieure à la situation, à partir de critères implicites ou explicites. Le concept de réussite comporte une grande relativité en ce sens qu'il est indissociable de l'objet sur lequel porte le jugement de réussite et qu'il entretient des rapports étroits avec d'autres concepts polysémiques, notamment ceux de motivation et de compétence. Dans sa dimension subjective, la réussite présuppose des critères implicites associés à des sentiments, tels la satisfaction, le plaisir ou le bonheur ressentis, ou à un système de valeurs appartenant à la personne qui pose le jugement d'appréciation. Dans sa dimension objective, la notion de réussite acquiert sa signification par rapport à des normes explicites ou à des standards de référence connus. Au regard de l'apprentissage, la fonction de la réussite contribue aussi à sa définition, en ce sens que la réussite elle-même participe au développement personnel de l'individu concerné, renforçant son désir d'apprendre et lui conférant pouvoir et autonomie.

D'emblée, on constatera que cette définition générale autorise un vaste choix quant au sens que l'on pourrait donner à la réussite de l'alphabétisation. Au regard de notre proposition de schème conceptuel, il importe donc de distinguer la signification qu'acquiert la notion de réussite dans le contexte précis de la relation d'apprentissage générée par l'apprenant analphabète ayant des incapacités intellectuelles et l'alphabétisation. En effet, une telle caractérisation s'avérera certainement utile, voire essentielle, pour toute entreprise de recherche en alphabétisation, visant la détermination de plans de formation adaptés aux besoins réels des individus concernés et favorisant l'harmonisation des composantes de la situation pédagogique, parce que fondés sur une compréhension explicite ou objectivée de la réussite visée, eu égard aux personnes concernées, aux ressources disponibles et au contexte de mise en œuvre du processus d'alphabétisation.

### 2.2.2.6 Principes sous-tendant la relation d'apprentissage envisagée sous l'angle de la réussite

Le fait d'envisager la relation d'apprentissage sous l'angle de la réussite oblige à tenir compte, en tout temps, de la biunivocité caractérisant cette relation, en l'occurrence l'ensemble des interactions entre le Sujet en apprentissage et l'Objet d'apprentissage. En d'autres termes, le Sujet ne saurait être considéré indépendamment de l'Objet, et ce dernier n'acquiert sa signification qu'en fonction du Sujet concerné. C'est là une condition essentielle à la réussite des apprentissages et à la réussite du processus d'alphabetisation lui-même. Les principes énoncés ci-après caractérisent une telle dynamique interactionnelle mettant en relation l'apprenant adulte ayant des incapacités intellectuelles et l'alphabetisation.

- 1) Le jugement de réussite des apprenants, qui occupent une position de débutant sur le continuum de la connaissance et de l'autonomie dans l'apprentissage, est axé d'abord et avant tout sur la dimension d'ordre psychologique (sentiment de satisfaction personnelle); la dimension cognitive ou pragmatique (apprentissages alphabètes comme tels) s'avérant pour eux accessoire sinon négligée. De fait, ces personnes aspirent d'abord et avant tout à rehausser leur image ou estime de soi, à modifier la perception négative qu'elles ont d'elles-mêmes, plutôt que de chercher à pallier un manque de connaissances alphabètes. Dans ce contexte, les objectifs d'ordre cognitif doivent être planifiés avec grand soin et amenés progressivement à l'apprenant<sup>37</sup> en tenant compte du niveau de développement du Sujet concerné et de son état d'avancement sur le continuum de l'alphabetisme, si l'on situe les actions éducatives dans une optique de réussite.<sup>38</sup>
- 2) Étant donné le caractère dépendant de l'apprenant situé en début de continuum, la réussite de l'alphabetisation nécessite un soutien à l'apprentissage direct de la part de l'Agent d'alphabetisation.

<sup>37</sup> Dans un processus de formation impliquant des apprenants peu autonomes, on n'attendra pas que les besoins d'apprentissage, d'ordre cognitif tout particulièrement, se développent naturellement; on s'efforcera plutôt de les induire progressivement (Knowles, 1985, 1990). C'est là une condition essentielle à la réussite des apprentissages alphabètes chez les adultes ayant des incapacités intellectuelles.

<sup>38</sup> De nombreuses recherches ont mis en relation les taux d'abandon élevés, observés dans le domaine de l'alphabetisation, et le sentiment chez les adultes concernés que les objectifs d'ordre cognitif, qui leur étaient proposés, s'avéraient pour eux hors de portée.

- 3) La réussite des apprentissages alphabètes est tributaire de l'établissement d'une structure motivationnelle élémentaire (estime de soi, sécurité et valorisation) fondamentale à l'évolution de l'apprenant sur le continuum de l'autonomie dans l'apprentissage.
- 4) La réussite en alphabétisation ne saurait être assimilée uniquement à des objectifs de croissance personnelle, tels le développement de la confiance en soi ou du sentiment de satisfaction personnelle. Elle est indissociable de l'acquisition progressive d'aptitudes alphabètes favorisant le développement d'habitudes de vie désirées ou désirables à l'intérieur du milieu d'appartenance de la personne concernée.
- 5) La réussite des apprentissages alphabètes nécessite une interaction optimale entre l'apprenant et son environnement proche, c'est-à-dire le réseau social et la communauté dans lesquels il peut réaliser ses habitudes de vie le plus normalement possible selon son âge et ses caractéristiques personnelles.
- 6) En vue de favoriser la réalisation optimale de l'intégration sociale de l'adulte ayant des incapacités intellectuelles et la réussite des apprentissages alphabètes essentiels à cette intégration effective, le processus d'alphabétisation est envisagé comme faisant partie intégrante d'une communauté éducative associée au milieu de vie de l'adulte concerné, plutôt que reliée au milieu scolaire institutionnel.
- 7) La réussite en alphabétisation est d'abord et avant tout associée à l'acquisition progressive de la capacité de lire (Venezky, 1990), pour être informé, pour s'informer et pour informer (De Clerck, 1993). La lecture est envisagée comme la principale porte d'entrée dans le monde de l'alphabétisme, alors que les capacités alphabètes relatives à l'écriture et au calcul, entre autres, s'inscrivent de façon complémentaire ou subsidiaire sur le continuum de l'accession à l'alphabétisme de base ou fonctionnel.
- 8) En vertu de notre proposition de schème conceptuel, les visées de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles s'avèrent antinomiques par rapport aux critères de réussite valorisés, implicitement ou explicitement, dans la société québécoise, à savoir la scolarisation et le diplôme d'études secondaires.
- 9) Une appréciation adéquate de la réussite en l'alphabétisation implique nécessairement la considération de la progression de l'individu concerné sur le continuum de l'alphabétisme. Le jugement de réussite ne saurait être assimilé qu'à un résultat

ultime et reposer, selon cette optique, uniquement sur un critère définissant un « état d'alphabétisé » achevé.

- 10) Le processus d'alphabétisation doit être explicitement envisagé dans une optique de réussite, en fonction du principe que la réussite engendre la réussite. Cette dernière se révèle donc, en tant que telle, comme un moyen d'accroître le désir de la personne d'avancer toujours plus sur le continuum des apprentissages alphabètes.

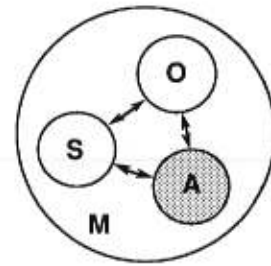
En résumé, la réussite du processus d'alphabétisation de l'adulte ayant des incapacités intellectuelles est associée, au regard de notre proposition de schème conceptuel, à l'engagement progressif de ce dernier dans un processus éducatif axé sur l'interrelation entre la personne et son « environnement-milieu de vie », au regard de l'acquisition de connaissances et d'habiletés reliées à la fois à l'utilisation de compétences alphabètes, en lecture tout particulièrement, essentielles à la réalisation de plus en plus autonome et de plus en plus satisfaisante des habitudes de vie, et concourant à une intégration sociale sans cesse croissante.

Ainsi, le rôle de l'adulte ayant des incapacités intellectuelles, en tant qu'apprenant, trouve son sens principalement par rapport à son engagement et à sa participation, de plus en plus active, dans un projet d'alphabétisation de type fonctionnel et communautaire. Ce projet vise essentiellement l'acquisition et la permanentisation de comportements alphabètes utiles à la réalisation optimale d'habitudes de vie et de rôles sociaux valorisés à l'intérieur du milieu d'appartenance de l'adulte ayant des incapacités intellectuelles concerné.

Enfin, notre proposition fournit un ensemble d'éléments pour comprendre finement le Sujet en tant que composante vitale de toute situation pédagogique. Et plus spécifiquement, elle éclaire la dynamique relationnelle entre un Sujet adulte analphabète ayant des incapacités intellectuelles et l'Objet alphabétisation; cette dynamique relationnelle définissant le rôle de ce Sujet en fonction des visées de la réussite du processus d'alphabétisation.

Dans la prochaine section, nous allons préciser la notion d'Agent d'alphabétisation à l'intérieur de notre recherche. Cette notion recouvre les concepts connus de formateur, d'enseignant et de ressources humaines contribuant à la réussite des apprentissages dans le domaine de l'alphabétisation ou de l'éducation de base des adultes.

### 2.3 L'Agent : pour la régulation de la relation d'enseignement et de la relation didactique



Si le Sujet, en tant qu'apprenant, constitue la composante principale et vitale de toute situation pédagogique, l'Agent s'avère une composante essentielle en ce qui a trait spécifiquement à l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, compte tenu en particulier des caractéristiques cognitives et non cognitives<sup>39</sup> de ces derniers ainsi qu'en raison de leur position de « débutant » sur le continuum de la connaissance et de l'autonomie dans l'apprentissage.

Dans cette section, nous allons nous arrêter à définir le concept d'Agent et à en préciser la portée pour notre proposition de schème conceptuel en fonction de ses caractéristiques et de ses rôles, à la fois par rapport au Sujet dans la relation d'enseignement, et par rapport à l'Objet dans la relation didactique.

#### 2.3.1 Pour une définition de la notion d'Agent

Afin de bien comprendre le sens général de la notion d'Agent dans une perspective éducentrique, et pour appuyer notre définition spécifique de la nature et du rôle d'un Agent d'alphabétisation auprès d'adultes ayant des incapacités intellectuelles, nous référons, en particulier, aux représentations conceptuelles fournies par Legendre (1983, 1993), Sauvé (1992) ainsi qu'à celles issues du domaine de l'éducation des adultes proposées notamment par Blais *et al.* (1994).

Au regard du cadre éducationnel de référence sous-tendant notre recherche, l'Agent représente l'élément facilitateur de l'apprentissage à l'intérieur d'une situation pédagogique spécifique. Selon Legendre (1983, 1993), l'Agent réfère non seulement à l'ensemble des ressources humaines, mais également aux différentes ressources matérielles et pédagogiques destinées à favoriser l'apprentissage chez le sujet.

<sup>39</sup> La description des caractéristiques cognitives et non cognitives des personnes ayant des incapacités intellectuelles est développée à l'intérieur du chapitre VI.

Nonobstant, dans la logique des précisions conceptuelles que nous avons apportées dans la présentation de notre cadre théorique (chapitre II, section 4.5), nous proposons, pour notre recherche, de réserver le concept d'Agent aux seules ressources humaines, et d'intégrer toutes les ressources matérielles à la composante Milieu. De fait, une telle approche pourrait s'imposer en raison de la spécificité du Sujet de notre recherche, l'adulte analphabète ayant des incapacités intellectuelles. En effet, une acception large de l'Agent, englobant à la fois l'ensemble des ressources humaines et matérielles, implique selon nous un Sujet idéalement autonome, lui-même Agent de son propre apprentissage, qui est donc en mesure de « gérer » les ressources matérielles utiles à sa démarche d'apprentissage. Or, le Sujet qui nous intéresse se situe nécessairement au début du continuum de la connaissance et de l'autonomie dans l'apprentissage comme nous l'avons constaté précédemment. Il semblerait donc illusoire de penser que ce dernier puisse d'emblée autogérer ses apprentissages et son développement, comme son propre Agent ou en fonction de ressources matérielles jouant le rôle d'Agent. C'est pourquoi, même si nous comprenons que la « composante Agent » puisse englober, dans son sens le plus large, l'ensemble des ressources humaines et matérielles, nous avons proposé d'en limiter la portée aux seules ressources humaines agissant directement auprès du Sujet pour favoriser l'apprentissage.<sup>40</sup>

Avant d'aborder la notion d'Agent dans le domaine de l'éducation des adultes, soulignons, pour finir, que Legendre semble relativiser cette vision englobante de l'Agent en décrivant son rôle de « facilitateur » uniquement par rapport à sa dimension humaine : "il [l'Agent] doit diagnostiquer les besoins en apprentissage de chacun et prescrire les expériences voulues, être le tuteur et le conseiller de chacun pour résoudre les difficultés soulevées, stimuler la motivation et donner un encouragement constant, aider les élèves à développer un sens des responsabilités pour leur propre apprentissage et encourager les élèves à s'aider les uns les autres de façon responsable" (Legendre, 1993 : 28).

### 2.3.1.1 La notion d'Agent dans le domaine de l'éducation des adultes

Dans le domaine de l'éducation des adultes ou de l'alphabétisation, l'Agent est généralement présenté comme un guide accompagnateur, une personne ressource, un

---

<sup>40</sup> S'inspirant également du cadre théorique de Legendre, Sauvé (1992) considère l'Agent en fonction des seules ressources humaines pour sa recherche sur l'éducation relative à l'environnement.

animateur qui ne transmet pas de l'information, mais qui voit plutôt à créer les conditions les plus favorables possible à l'apprentissage pour un apprenant considéré foncièrement autonome. De fait, l'andragogie, en particulier, voit le plus souvent l'apprenant adulte comme son propre Agent, car personne ne peut mieux que lui déterminer ses besoins d'apprentissage ainsi que la façon de les combler, compte tenu de son caractère unique, libre et responsable (Blais *et al.*, 1994).

Cette conception présuppose que l'apprenant adulte est une personne qui a atteint la maturité lui permettant de s'éduquer elle-même ou de choisir son guide. Elle implique aussi que l'activité éducative constitue pour l'apprenant un lieu de découverte et d'actualisation de ses potentialités ainsi que l'occasion d'augmenter son pouvoir. Par conséquent, le rôle de l'andragogue à l'intérieur de l'activité éducative doit nécessairement accorder une place prépondérante à l'expression des besoins de l'apprenant, à ses connaissances et à son expérience, de façon à favoriser l'autogestion de l'activité éducative. De plus, cohérent avec cette optique, l'Agent andragogue doit accorder la priorité au processus d'apprentissage, en suscitant l'échange et la collaboration entre les divers apprenants, plutôt qu'aux contenus spécifiques de l'objet d'apprentissage en tant que dispensateur d'information.<sup>41</sup> Enfin, par rapport au mode d'appropriation du savoir, compte tenu des valeurs de liberté prônées, il n'impose aucun modèle ou courant de pensée, et il accepte les choix de l'apprenant (Blais *et al.*, 1994).

### 2.3.1.2 La notion d'Agent par rapport aux styles d'enseignement

Pour faire suite à cette représentation de l'Agent issue du domaine de l'éducation des adultes et notamment de l'andragogie, nous référons à la typologie des styles d'enseignement<sup>42</sup> de Sauvé (1992), afin de fournir une vision synthétique et une vue d'ensemble des diverses conceptions de la notion d'Agent (figure 7.4). C'est au regard de cette synthèse que nous mettons au jour les limites du modèle andragogique sur ce

<sup>41</sup> D'ailleurs, si l'on se rapporte aux descriptions de Knowles (1985, 1990), on constate que le rôle d'« informateur » de l'andragogue est   toutes fins utiles absent sinon vraiment secondaire par rapport à celui d'animateur. Il se charge éventuellement d'orienter les apprenants vers des sources utiles d'information et à encourager ces derniers à prendre en mains leurs propres apprentissages et leurs besoins d'information, mais il ne constitue pas lui-même une source directe de connaissances, ce qui serait bien utopique, selon l'optique andragogique, compte tenu de la grande diversité des besoins d'un groupe d'apprenants adultes.

<sup>42</sup> L'auteure renvoie à la définition de Legendre (1988 : 531) qui présente un style d'enseignement comme "une configuration de comportements qui caractérise un Agent en regard de la relation d'enseignement et de la relation didactique qui sous-tend cette dernière".

plan, et que nous précisons notre propre conception d'un Agent à l'intérieur de la situation pédagogique qui nous intéresse, en distinguant les styles d'enseignement les plus conformes aux choix paradigmatiques sous-tendant notre schème conceptuel et les plus aptes à susciter l'apprentissage, compte tenu de l'état de développement du Sujet et de la nature de l'Objet dont nous traitons.

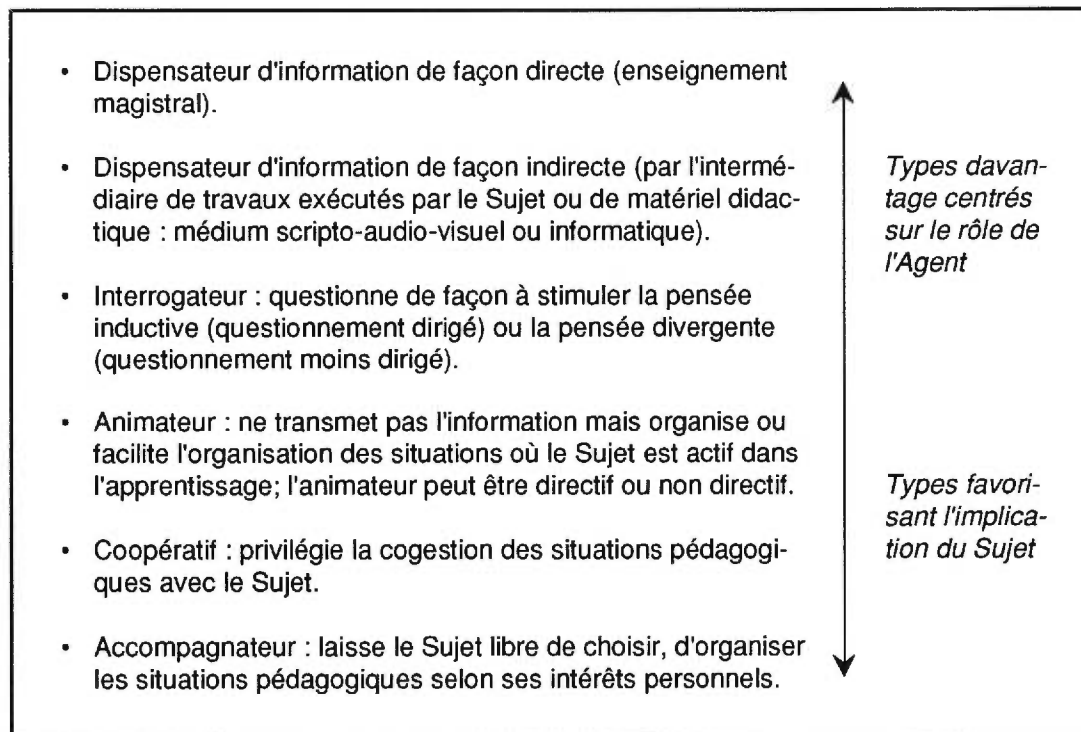


Figure 7.4 : Typologie des styles d'enseignement de Sauvé (1992 : 224).

Au regard de ce modèle, on peut observer que, selon la conception andragogique, notamment, on définit l'Agent principalement, voire exclusivement, par rapport aux styles d'enseignement « favorisant l'implication du Sujet », par opposition à ceux « centrés sur le rôle de l'Agent ». Il va sans dire qu'une telle orientation implique une autonomie relativement élevée chez le Sujet en apprentissage, et très élevée lorsqu'on s'arrête au style d'accompagnateur. Or, à l'opposé, le Sujet concerné par notre recherche se caractérise fondamentalement par son statut d'apprenant dépendant. Par conséquent, même si nous reconnaissons que la pensée andragogique a certainement contribué à la compréhension des processus éducatifs, nous pensons qu'une relativisation et une considération circonspecte de ce courant s'imposent pour la définition de l'Agent dans le cadre spécifique de notre recherche.



### 2.3.1.3 La notion d'Agent au regard de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles

Dans la logique de cette analyse, nous regardons aussi l'Agent faisant partie intégrante de notre proposition de schème conceptuel, sous l'éclairage de la typologie de Sauvé. En ce sens, il doit être vu surtout, mais non exclusivement, comme un animateur que nous définissons en tant que « dynamique » de la situation pédagogique et créateur de conditions d'apprentissage. Donc, même si l'accent porte sur la fonction d'animation, l'Agent est considéré par rapport à la polyvalence des styles d'enseignement plutôt qu'au regard d'un style particulier. Il est opportun de rappeler, à l'instar de Sauvé, que si certains styles d'enseignement paraissent de fait plus appropriés dans des contextes éducationnels spécifiques, il n'existe pas de style d'enseignement idéal : "Chaque style possède ses caractéristiques, ses avantages, ses limites. L'Agent doit apprendre à varier son style d'enseignement de façon à stimuler le développement de divers styles d'apprentissage chez le Sujet" (Sauvé, 1992 : 224).

Cela dit, si nous associons d'abord la fonction de l'Agent à celle d'un animateur, précisons qu'en raison des caractéristiques des apprenants qui nous intéressent, nous ne pouvons pas dissocier de cette fonction les types de style d'enseignement davantage centrés sur le rôle de l'Agent, y compris celui de la transmission de l'information. Par conséquent, nous utiliserons l'expression enseignant-animateur pour désigner la caractéristique centrale de la nature de l'Agent d'alphabétisation.

Eu égard à la perspective éducentrique propre à notre schème conceptuel, cette représentation de l'Agent implique, comme l'indique Sauvé, une relation d'enseignement dans laquelle sont mises en place des conditions d'apprentissage optimales en fonction d'une approche où le Sujet est amené à s'engager de plus en plus activement. Notre proposition suppose donc *a priori* que l'Agent d'alphabétisation ait une conscience fine du fait qu'il travaille avec des personnes qui ne sont pas autonomes sur le plan de l'apprentissage et qui, de surcroît, en raison de leurs caractéristiques, ont peu de propension vis-à-vis de l'apprentissage.

Partant de ces considérations fondamentales, nous allons spécifier d'abord la nature de l'Agent d'alphabétisation en fonction de ses caractéristiques, et nous allons nous attarder par la suite à définir ses rôles par rapport à son agir dans la relation d'enseignement et dans la relation didactique. La figure 7.5 offre une représentation

globale de la nature et du rôle de l'Agent d'alphabétisation. Nous en développons les principaux aspects ci-après.

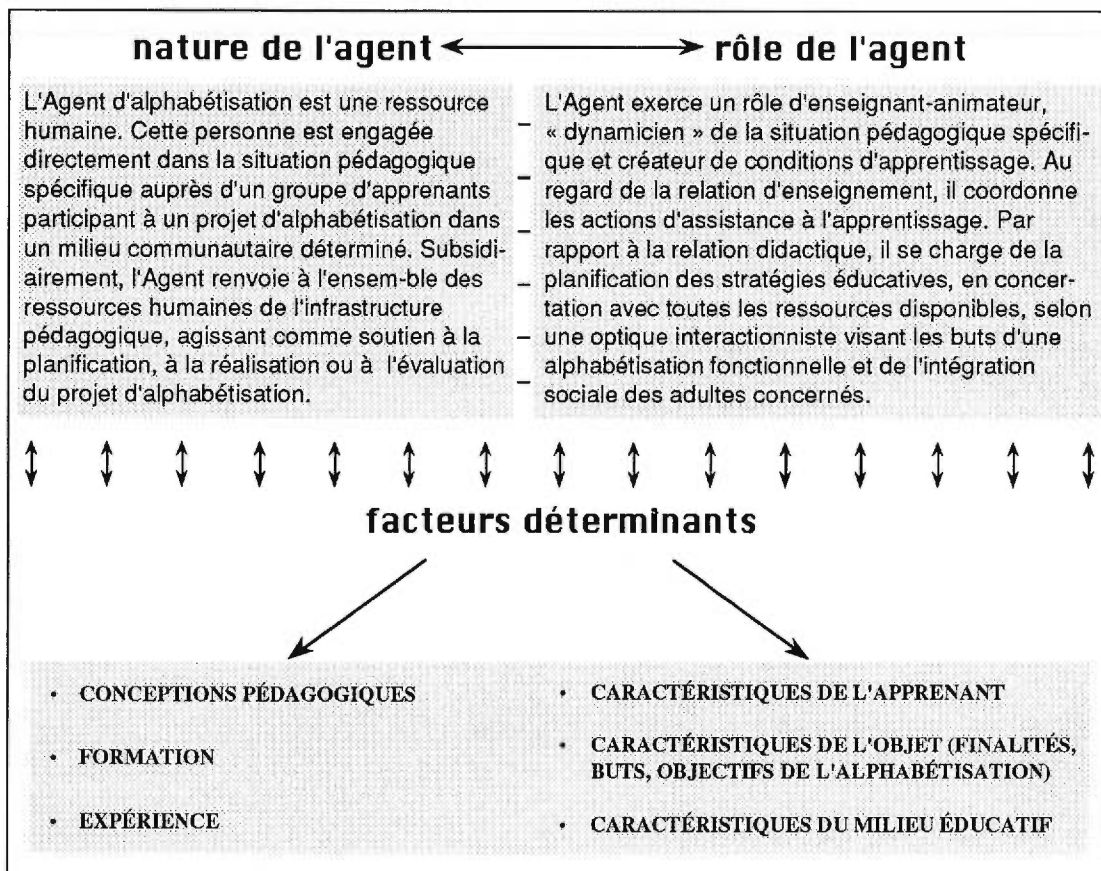


Figure 7.5 : Description-synthèse de la nature et du rôle de l'Agent.

### 2.3.2 La nature de l'Agent d'alphabétisation : ses caractéristiques

Au regard de notre proposition conceptuelle, les caractéristiques principales de l'Agent d'alphabétisation concernent 1) ses conceptions pédagogiques, 2) sa formation, 3) son expérience.

#### 2.3.2.1 Les conceptions pédagogiques caractérisant l'Agent d'alphabétisation auprès de l'adulte ayant des incapacités intellectuelles

Les conceptions pédagogiques réfèrent ici à la façon qu'a l'Agent d'alphabétisation de concevoir l'enseignement et l'apprentissage. Dans la logique de la vision éducationnelle de notre schème conceptuel, l'Agent d'alphabétisation possède une préoccupation

première et centrale pour l'apprentissage. Ce souci prépondérant pour l'apprentissage s'accompagne de visées résolument axées sur la réussite, ce qui implique qu'il possède aussi une conception claire de la réussite ainsi que des critères pour en juger.

Par ailleurs, les choix paradigmatiques de types symbiosynergique et inventif, qui sous-tendent notre proposition de schème conceptuel, impliquent que la pensée éducationnelle de l'Agent d'alphabétisation, c'est-à-dire sa façon de concevoir l'enseignement et l'apprentissage, se concentre sur l'interaction entre la personne et son environnement proche (milieu de vie, milieu communautaire) et sur la recherche de nouvelles solutions à mettre en œuvre dans la communauté. L'Agent d'alphabétisation est donc ouvert au changement et se perçoit comme un praticien réflexif, participant d'une recherche-action de façon continue dans l'optique d'une compréhension de plus en plus fine des processus d'apprentissage et des moyens d'en favoriser la réussite. De fait, l'Agent d'alphabétisation croit au potentiel illimité d'apprentissage des adultes concernés et il croit que la solution aux divers problèmes que pose leur alphabétisation réside, en particulier, dans une redéfinition des valeurs sous-tendant l'éducation de ces personnes, dans une reconsidération conséquente des rôles qu'elles sont appelées à jouer dans la société au regard des rôles des autres membres de celle-ci, dans une redéfinition de l'orientation du développement des communautés et de leur environnement en fonction de l'inclusion et de la participation sociale de ces adultes.

On peut noter ici que cette façon de voir s'avère en rupture avec les pratiques éducatives traditionnelles auprès des personnes désavantagées (en milieu scolaire ou extrascolaire) où l'on observe une tendance à reléguer l'apprentissage au second plan et à mettre plutôt l'accent sur le développement de relations interpersonnelles harmonieuses, le respect de la personne, la sécurité, la compassion, etc.

#### 2.3.2.2 La formation caractérisant l'Agent d'alphabétisation auprès de l'adulte ayant des incapacités intellectuelles

La formation de l'Agent d'alphabétisation l'aide à préciser ses conceptions, à spécifier ses connaissances et ses compétences, et à justifier ses rôles au regard des visées d'harmonisation entre les diverses composantes de la situation pédagogique.

Cette formation réfère au processus d'acquisition ou de développement de connaissances, d'habiletés ainsi que d'attitudes et de valeurs utiles et favorables à la

réussite des actions d'alphabétisation auprès d'adultes ayant des incapacités intellectuelles. À cet égard, l'Agent d'alphabétisation souscrit à une démarche réflexive (Saint-Arnaud, 1992; Sauvé, 1992; Holborn *et al.*, 1993; Schön, 1996; Robert et Tondreau, 1997; notamment) qui implique une anasynthèse continue de ses actions éducatives, s'inscrivant dans une optique de plus en plus affirmée de formation continue.

Dans cette thèse, nous n'entendons pas développer un modèle pour la formation de l'Agent d'alphabétisation. Cela pourrait constituer en soi un important projet de recherche. Cependant, compte tenu des données colligées et des analyses effectuées, nous proposons ci-après une synthèse des divers éléments nous apparaissant les plus susceptibles de soutenir la réflexion concernant le développement d'une formation optimale<sup>43</sup> de l'Agent d'alphabétisation selon l'optique éducationnelle que nous préconisons. Nous regroupons ces éléments de formation sous trois grandes rubriques que nous désignons par les termes connaissances, habiletés et attitudes (savoirs, savoir-faire, savoir-être).

#### *Les connaissances (savoirs)*

Les connaissances utiles sinon essentielles à l'Agent d'alphabétisation, engagé par rapport à la réussite des apprentissages chez les adultes analphabètes ayant des incapacités intellectuelles, concernent les aspects suivants :

- Connaissances sur la problématique de l'analphabétisme et de l'alphabétisation des adultes (les concepts clés; les différentes façons de concevoir l'alphabétisation et l'analphabétisme; les principales populations concernées et leurs caractéristiques; l'historique de l'alphabétisation dans le monde et au Québec; les orientations ainsi que les politiques et les pratiques en matière d'alphabétisation, notamment au Québec; etc.).
- Connaissances sur les fondements et les pratiques en éducation des adultes, en particulier en ce qui a trait à l'éducation de base ou à l'alphabétisation (les différents

---

<sup>43</sup> Pour bénéficier d'une information générale supplémentaire portant sur la formation des enseignants et qui réfère aux concepts que nous utilisons, il serait utile de consulter Roy (1991, dans Legendre, 1993) qui présente de façon synthétisée les *principales connaissances des enseignants et les actes professionnels d'enseignement, d'une part*, et qui illustre les *relations entre les dimensions du processus d'enseignement et les principaux actes professionnels d'enseignement, d'autre part*.

courants de pensée; la recherche; les relations entre ce domaine et celui de l'éducation des enfants; etc.).

- Connaissances sur le phénomène des incapacités intellectuelles (la nature et les causes du phénomène; les populations touchées; les caractéristiques cognitives, affectives, sociales, physiques et autres des individus concernés, les politiques québécoises en matière d'éducation des enfants et des adultes ayant des incapacités intellectuelles; les entraves pédagogiques et administratives à l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles; etc.).
- Connaissances psychopédagogiques, disciplinaires et didactiques (les différentes dimensions du développement de la personne, les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement; le processus et les stratégies d'apprentissage; les composantes de l'acte d'enseigner, notamment l'adaptation de l'enseignement, l'évaluation, et l'animation de groupes d'apprenants; le contexte d'apprentissage propre aux adultes; les différents modèles de la communication; les fonctions de l'écrit pour le développement humain; les aspects linguistiques de la communication; le code linguistique (langue écrite) et la compétence alphabète; etc.

### *Les habiletés (savoir-faire)*

Rappelons que le terme habileté est utilisé ici dans un sens large englobant à la fois les savoir-faire (habiletés cognitives, sensori-motrices, relatives à la communication, etc.) et les savoir-agir (conduites, actions) distingués par Sauvé (1992). Considérées ainsi, les habiletés utiles à l'Agent d'alphabétisation, engagé par rapport à la réussite des apprentissages de l'adulte analphabète ayant des incapacités intellectuelles, concernent les aspects suivants :

- L'aptitude à raisonner et à résoudre des problèmes ou à utiliser une démarche scientifique.
- L'aptitude à varier les approches et les stratégies.
- L'aptitude à utiliser des techniques appropriées pour la réalisation efficace d'une tâche.
- L'aptitude à l'animation, à la communication et à la vulgarisation de la connaissance.
- L'aptitude à la planification didactique et à la gestion de l'enseignement.

- L'aptitude à favoriser la complémentarité des actions éducatives.
- L'aptitude à créer un climat propice à l'apprentissage et à soutenir l'apprenant dans l'éducation progressive à l'autonomie dans l'apprentissage.
- L'aptitude à identifier et à diminuer les obstacles pédagogiques et organisationnels à l'apprentissage.
- L'aptitude à choisir et à améliorer les approches, les techniques, les stratégies et le matériel pédagogiques.
- L'aptitude à travailler en collaboration avec divers milieux éducationnels pour favoriser de façon optimale la participation sociale des adultes analphabètes ayant des incapacités intellectuelles.
- L'aptitude à évaluer les progrès et à proposer des stratégies d'apprentissage conséquentes.
- L'aptitude à mettre à profit sa propre expérience ainsi que celle des apprenants concernés en vue de favoriser l'apprentissage.
- L'aptitude à tenir compte des caractéristiques de l'environnement éducatif tout autant que des caractéristiques des apprenants.

### *Les attitudes (savoir-être)*

Les attitudes témoignent, de façon plus ou moins tangible, de l'ensemble des valeurs, des croyances et des intentions sous-tendant l'agir éducatif. Ces assises axiologiques constituent en quelque sorte le moteur de la dynamique générale du fonctionnement de l'Agent. Elles déterminent, en toute logique, non seulement les finalités, les buts et les objectifs considérés par rapport à l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, mais ils induisent également le choix des approches, des méthodes, des démarches ou des actions pédagogiques à privilégier.

Au regard de notre schème conceptuel, les attitudes à développer par l'Agent d'alphabétisation, engagé par rapport à la réussite des apprentissages de l'adulte ayant des incapacités intellectuelles, concernent les aspects suivants :

- Le souci de développer une conception éducationnelle de l'apprentissage et de l'enseignement, en vertu de laquelle il se montre ouvert à la connaissance et se concentre avant tout sur l'apprentissage; il se voit en interaction constante avec

l'ensemble des composantes de la situation pédagogique (alphabétisation) et il vise à contribuer au développement pédagogique; il accepte d'apprendre avec les apprenants et il se voit comme le Sujet de son propre apprentissage dans le domaine de l'alphabétisation ainsi que par rapport à l'intervention pédagogique en alphabétisation.

- Le souci de développer une conception de l'alphabétisation, résolument fonctionnelle, qui met l'accent sur l'acquisition de comportements alphabètes utiles ou nécessaires à une inclusion, une intégration ou une participation sociale effective des adultes ayant des incapacités intellectuelles.
- L'accueil et la tolérance, impliquant le respect de la personne et l'acceptation des différences.
- La conscience des enjeux sociaux et de leurs conséquences, notamment pour les adultes ayant des incapacités intellectuelles.
- Le regard critique sur le rôle du savoir ainsi que sur les théories et les pratiques pédagogiques.
- La sensibilité à la différence des valeurs, impliquant l'analyse et la remise en question constantes de ses propres réactions quant aux comportements et attitudes des personnes analphabètes et, en particulier, des apprenants adultes ayant des incapacités intellectuelles.
- La volonté de se renouveler et d'acquérir une compréhension de plus en plus fine des éléments contributifs de la réussite en alphabétisation.
- L'adhésion aux principes sous-tendant les politiques visant l'intégration sociale des personnes ayant des incapacités intellectuelles, à savoir, entre autres que ces personnes possèdent une capacité illimitée d'apprendre; que ces personnes, tant les adultes que les enfants, ont droit à des services éducatifs appropriés, offerts dans le contexte le plus normal possible compte tenu de leur âge et de leurs habitudes de vie; que l'organisation des activités éducatives, en alphabétisation comme en tout domaine, doit être axée sur les capacités et les besoins de ces personnes; que la société a la responsabilité de favoriser le plein développement intellectuel, affectif et social de chaque personne concernée, quelles que soient ses déficiences, ses incapacités ou les situations de handicap auxquelles elle est confrontée; que les parents et les amis de ces personnes dans leur environnement «milieu de vie» sont

des partenaires essentiels; que les apprentissages alphabètes et l'intégration sociale sont des objectifs complémentaires.

### 2.3.2.3 L'expérience caractérisant l'Agent d'alphabétisation auprès de l'adulte ayant des incapacités intellectuelles

Outre les précédentes, les considérations qui suivent à propos des conceptions pédagogiques et de la formation de l'Agent d'alphabétisation, au sujet de son expérience personnelle et professionnelle, complètent la description de ses principales caractéristiques.

D'entrée de jeu, soulignons que la dimension de l'expérience nous semble indissociable de celle de la formation à laquelle elle contribue. L'expérience réfère ici principalement à la culture générale de l'Agent ainsi qu'à l'exercice de ses rôles socioprofessionnels au sein de la société.

L'on peut comprendre aisément qu'une expérience riche et diversifiée, bien que souhaitée, n'est pas le fruit d'une «génération spontanée». Cependant, l'Agent d'alphabétisation doit viser à acquérir progressivement une solide culture générale qui se manifeste, entre autres, par une ouverture sur la connaissance et la formation, par une maîtrise de plus en plus fine de la langue parlée et écrite de même que par un souci permanent de développer un esprit scientifique et les aptitudes intellectuelles afférentes concernant l'observation, le questionnement, l'analyse, la synthèse et l'évaluation, entre autres. Cette recherche se traduit aussi par des attitudes démontrant l'écoute et le respect des personnes, l'acceptation des différences ainsi que la propension à la collaboration et à la concertation.

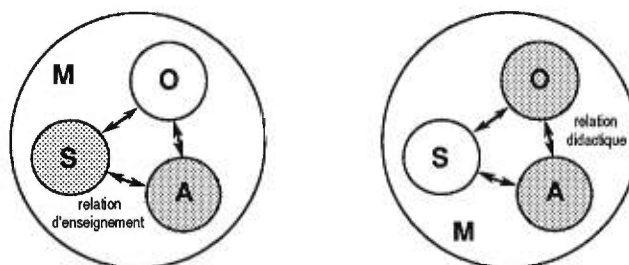
### 2.3.3 Le rôle de l'Agent d'alphabétisation dans la relation d'enseignement et dans la relation didactique

Après avoir défini la nature de l'Agent d'alphabétisation au regard de ses caractéristiques, compte tenu de ses conceptions pédagogiques, de sa formation et de son expérience, nous étayons la notion d'Agent d'alphabétisation en précisant son rôle par rapport à sa fonction d'enseignement à l'intérieur de la situation pédagogique, fonction qui renvoie à la fois à la relation d'enseignement et à la relation didactique



sous-tendant cette relation d'enseignement. Il s'agit de la dimension dynamique de la composante Agent.

Rappelons d'abord succinctement ce que dénotent les termes «relation d'enseignement» et «relation didactique». De façon générale, une relation d'enseignement réfère à la "relation biunivoque entre le sujet et l'agent dans une situation pédagogique" (Legendre, 1993 : 1106). Selon l'auteur, cette relation biunivoque présuppose à la fois que "le développement du Sujet est fonction des relations d'aide fournies par l'Agent [et que] la nature de l'assistance apportée par l'Agent doit être fonction du niveau de développement du Sujet" (*Ibid.* : 1107).



En d'autres termes, le caractère biunivoque de la relation d'enseignement oblige à tenir compte d'une interaction constante entre le Sujet et l'Agent. En ce sens, nous comprenons que, dans la situation pédagogique, l'Agent d'alphabétisation participe au développement alphabète de l'adulte ayant des incapacités intellectuelles par les mesures de soutien qu'il lui fournit, mais aussi que l'adulte analphabète ayant des incapacités intellectuelles possède des caractéristiques ou une identité qui déterminent les actions pédagogiques de l'Agent d'alphabétisation.

D'autre part, une relation didactique concerne la "relation biunivoque entre l'objet et l'agent dans une situation pédagogique" (Legendre, 1993 : 1107). La biunivocité de la relation didactique implique que "la nature de l'Objet d'apprentissage est tributaire des ressources disponibles dans l'Agent<sup>44</sup> [et que] la nature des ressources de l'Agent se définit par rapport à l'identité de l'Objet préconisé" (*Ibid.* : 1107).

<sup>44</sup> Rappelons que, contrairement à ce que nous préconisons, Legendre inclut dans l'Agent l'ensemble des ressources humaines et matérielles susceptibles de favoriser l'apprentissage chez le Sujet dans une situation pédagogique spécifique.

Autrement dit, les rapports entre l'Agent d'alphabetisation et l'Objet alphabetisation impliquent, d'une part, que l'Agent d'alphabetisation, eu égard à ses conceptions, sa formation et son expérience, participe à la définition et à la planification de cet Objet, et d'autre part, que le type d'alphabetisation préconisé détermine la nature et le rôle de l'Agent d'alphabetisation.

Précisons de plus, qu'en fonction de notre proposition de schème conceptuel, les trois types de relation que comprend la situation pédagogique, c'est-à-dire la relation d'apprentissage, la relation d'enseignement et la relation didactique, doivent être envisagés comme étant en interrelation constante et permanente. Cette façon de voir constitue un principe fondamental selon lequel aucune de ces relations ne peut être considérée sans tenir compte des autres types de relation comme de l'ensemble des composantes de la situation pédagogique.<sup>45</sup>

Par ailleurs, afin de mieux comprendre encore le rôle de l'Agent d'alphabetisation par rapport à sa fonction d'enseignement, nous allons définir les deux pôles de cette fonction, soit « l'enseignement proprement dit » et « la didactique » par rapport au modèle de la situation pédagogique qui nous sert de cadre de référence. Ainsi, l'enseignement représente "un ensemble d'actions d'assistance coordonnées par l'Agent (personne ou groupe de personnes) dans le but de favoriser chez le Sujet l'atteinte d'objectifs d'apprentissage" (Sauvé, 1992 : 156). D'autre part, en ce qui a trait à la didactique, tel que comprise ici, c'est-à-dire sous-jacente à l'enseignement en ce qu'elle fonde les actions d'assistance de l'Agent d'alphabetisation, nous adoptons aussi la définition de Sauvé (1992 : 181) formulée comme suit : "La *didactique* est une discipline éducationnelle qui concerne la planification pédagogique : il s'agit de concevoir, développer, expérimenter, prescrire, gérer, évaluer et améliorer des *stratégies pédagogiques* devant permettre l'harmonisation des *situations pédagogiques*".

Eu égard à cette définition, Sauvé énumère les opérations qu'elle juge essentielles à l'action didactique. Compte tenu de l'intérêt que représente cette liste, par rapport à la

---

<sup>45</sup> Ce principe suscite une remise en question du point de vue andragogique selon lequel l'Objet d'apprentissage en tant que tel a peu d'importance au regard du rôle de l'Agent andragogue. Il suggère aussi de chercher à éviter le piège dans lequel glissent certains didacticiens qui se passionnent tellement pour l'Objet (la discipline à enseigner) qu'ils en négligent le Sujet.

compréhension du rôle de l'Agent d'alphabétisation, nous en rendons compte ici de façon abrégée :

- 1) le diagnostic des éléments et relations de la situation pédagogique ainsi que des résultats attendus;
- 2) compte tenu de l'opération précédente, le choix (ou l'élaboration ou la modification) d'une stratégie pédagogique globale, ce qui implique le choix (ou l'élaboration ou la modification) des stratégies spécifiques relatives à la relation didactique, à la relation d'enseignement et à la relation d'apprentissage, etc. L'élaboration de cette stratégie pédagogique globale implique aussi un ensemble d'opérations à partir des choix relatifs à la formulation d'objectifs jusqu'à ceux concernant les stratégies d'évaluation et le suivi de l'apprentissage;
- 3) le développement des outils et des conditions nécessaires à la mise en œuvre de la situation pédagogique telle que planifiée;
- 4) la mise en œuvre ou l'expérimentation de cette stratégie;
- 5) la gestion de cette stratégie;
- 6) l'évaluation des processus et résultats relatifs à la mise en œuvre de la stratégie pédagogique;
- 7) le développement de modèles; l'élaboration, la modification ou l'enrichissement d'une théorie.

En définitive, à partir de ces considérations, nous pouvons définir spécifiquement le rôle de l'Agent d'alphabétisation, selon l'optique de notre schème conceptuel, en fonction des six principes directeurs énumérés ci-après. On notera au préalable que ces principes doivent être vus uniquement comme un ensemble d'hypothèses ou de propositions. Même si elles découlent de l'analyse sérieuse de nombreux écrits de recherche dans les domaines associés à notre étude et de nos observations sur le terrain, ces propositions restent à être validées en contexte éducationnel réel et, en ce sens, elles pourraient certainement faire l'objet respectivement de recherches originales ultérieures. Rappelons enfin que ces principes impliquent nécessairement la prise en compte continue de tous les éléments de la situation pédagogique.

- 1) L'Agent d'alphabétisation est avant tout un enseignant-animateur, un « dynamicien » des conditions d'apprentissage. Par les approches éducatives

utilisées, il contribue à amener les apprenants à être de plus en plus actifs dans le processus d'apprentissage et à accroître leurs interactions mutuelles.

- 2) L'Agent d'alphabétisation possède des savoirs qui lui permettent de gérer efficacement la relation d'enseignement et la relation didactique au profit de l'apprentissage du Sujet. Ces savoirs concernent spécifiquement 1) la problématique des incapacités intellectuelles et les caractéristiques du Sujet ayant de telles incapacités, 2) l'objet alphabétisation-alphabétisme, 3) les fondements et les principes éducationnels sous-tendant l'action éducative, 4) les pratiques éducatives spécifiques en alphabétisation ou en éducation de base des adultes.
- 3) L'Agent d'alphabétisation appuie sa démarche de planification sur des stratégies de type adaptatif et de type interprétatif plutôt que sur une stratégie linéaire qui est le souvent prédéterminée en dehors du milieu et des acteurs concernés (Sauvé, 1992).

[Une stratégie adaptative réfère à] *un plan souple, en continuelle adaptation aux conditions changeantes de l'environnement externe et aux variations des facteurs internes à l'organisation en question. Le but tout autant que les moyens peuvent être modifiés en cours de route* (Sauvé, 1992 : 163).

[D'autre part, une stratégie interprétative se fonde sur] *une conception de l'organisation perçue comme une structure et une dynamique basées sur un contrat social, sur un consensus et une coopération entre des individus librement consentants. La stratégie interprétative adopte également le postulat que la réalité est socialement construite par un processus d'interrelations où les perceptions individuelles et collectives sont affirmées, confrontées, modifiées ou remplacées en fonction de leur congruence avec les perceptions des autres. La stratégie interprétative propose aux acteurs sociaux de l'organisation une interprétation globale de la réalité, une ligne directrice susceptible de les motiver à une action conforme à cette interprétation. Ici, la motivation devient un facteur plus critique que l'information. La stratégie est développée à tous les niveaux de l'organisation, par l'ensemble des acteurs dont les attitudes sont influencées par les lignes directrices fournies par les dirigeants* (Ibid. : 164).

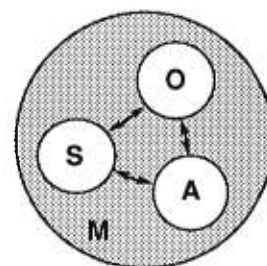
Si la stratégie adaptative permet, selon Sauvé (1992), de gérer la complexité et le changement des multiples conditions de l'organisation, "la stratégie interprétative tient compte davantage de la complexité cognitive et affective inhérente au groupe social impliqué dans l'élaboration et la mise en œuvre du plan d'action" (Sauvé, 1992 : 164).

- 4) L'Agent d'alphabétisation planifie ses actions éducatives en tenant compte du fait que les apprenants visés sont peu avancés sur le continuum de la connaissance et de l'autonomie dans l'apprentissage et, qu'à ce stade, les besoins d'ordre affectif, liés à l'estime de soi et à la réduction du désavantage perçu, prédominent sur les besoins d'ordre cognitif (Charnley et Jones, 1979). De plus, compte tenu des caractéristiques des apprenants ayant des incapacités intellectuelles, l'Agent d'alphabétisation s'efforce avant tout de susciter chez ces derniers l'intérêt pour l'apprentissage. Dans cette optique, il s'appuie sur le principe que la volonté d'apprendre d'un adulte augmente lorsque les apprentissages proposés sont reliés plus immédiatement à l'exercice de ses rôles sociaux ou à la réalisation de ses habitudes de vie (Knowles, 1985, 1990), et il s'applique, par divers moyens, à induire le « besoin d'apprendre » plutôt que d'attendre qu'il se développe naturellement. Conscient du fait qu'il travaille avec une population désavantagée à plusieurs égards et qui, de ce fait, nécessitera un soutien éducatif vraisemblablement durant toute la vie, l'Agent d'alphabétisation envisage son enseignement dans l'optique d'une « éducation progressive à l'autonomie dans l'apprentissage », selon l'expression de Legendre (1983 : 280).
- 5) L'Agent d'alphabétisation conçoit ses actions éducatives spécifiques en fonction d'un projet d'alphabétisation impliquant la participation de chacun des apprenants au sein d'un groupe d'appartenance (Knowles, 1990). À cet égard, il accorde une attention particulière à l'environnement, tant psychologique que biophysique, afin d'instaurer un climat propice à l'apprentissage. Il suscite l'engagement de chacun des apprenants par rapport à l'identification de ses besoins particuliers d'apprentissage; il guide tous les adultes concernés dans la formulation de leurs objectifs d'apprentissage en fonction des besoins identifiés; il suscite leur contribution par rapport à la planification d'un projet d'apprentissage spécifique; il les soutient dans la réalisation de ce projet en leur proposant diverses stratégies d'apprentissage; il les amène à participer à l'évaluation de leurs apprentissages.
- 6) L'Agent d'alphabétisation insère ses actions éducatives spécifiques dans l'ensemble des opérations éducationnelles visant l'intégration sociale des adultes ayant des incapacités intellectuelles, et par conséquent, il travaille de concert avec tous les agents d'éducation partageant directement ou indirectement ces visées.

En résumé, notre schème conceptuel propose une vision éducentrique du rôle de l'Agent d'alphabétisation au sein de la situation pédagogique que représente le processus d'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. De fait, ce rôle est défini par rapport à la relation didactique qui constitue le lieu de planification, de contrôle et de régulation de l'Objet d'apprentissage, en fonction des autres dimensions de la situation pédagogique. Il est également défini par rapport à la relation d'enseignement qui concerne plus spécifiquement la praxis, c'est-à-dire la mise en œuvre, par l'Agent, des stratégies pédagogiques ou des actions d'assistance destinées à soutenir le Sujet dans sa démarche d'apprentissage qui vise l'atteinte des buts d'une alphabétisation fonctionnelle, à savoir une réelle participation sociale et une réalisation satisfaisante des habitudes de vie. Sa fonction de concepteur et d'animateur de conditions d'apprentissage implique une gestion dynamique des relations entre lui et le Sujet (relation d'enseignement) ainsi que des relations entre lui et l'Objet alphabétisation (relation didactique) dans le but ultime de favoriser les apprentissages alphabètes chez l'adulte ayant des incapacités intellectuelles.

Dans la prochaine section, nous allons définir la notion de Milieu au regard de notre proposition de schème conceptuel. Il sera donc question du contexte spécifique, tel que nous l'envisageons, dans lequel pourrait s'actualiser de façon optimale le processus éducatif d'accession de l'adulte ayant des incapacités intellectuelles à l'alphabétisme.

#### 2.4 Le Milieu éducationnel : l'infrastructure éducative



Au regard du modèle choisi, qui nous sert de cadre de référence, l'harmonisation d'une situation pédagogique implique une interrelation dynamique entre les composantes Sujet, Objet et Agent dans un Milieu. Dans ce segment de notre travail, nous présentons les caractéristiques d'un Milieu propice à l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, tel que nous l'envisageons en fonction de la vision paradigmatique symbiosynergique pour laquelle nous avons opté. La figure 7.6,

présentée à la fin de cette section, offre une représentation globale et synthétique de ce milieu, qui intègre en fait l'ensemble des éléments de notre proposition.

#### 2.4.1 Définition générale du Milieu éducationnel

Rappelons d'abord que, si l'Agent doit être vu spécifiquement comme ressource intermédiaire entre le Sujet et l'Objet à l'intérieur d'une situation pédagogique précise, la composante Milieu représente, dans son entier, l'environnement, éducatif et social, dans lequel se réalise la *triade sujet-objet-agent*. Au regard de l'apprentissage, le Milieu est défini par "l'ensemble des éléments spatiaux, humains, matériels et financiers, immédiats ou éloignés, qui forme le cadre au sein duquel se déroulent des situations pédagogiques" (Legendre, 1993 : 852).

Notons aussi qu'il est possible de considérer le Milieu soit par rapport à une situation pédagogique circonscrite à une seule activité éducative ou en fonction d'un vaste ensemble représentant un contexte éducationnel global incluant tout autant les processus entourant la réalisation des apprentissages dans une situation pédagogique spécifique que le cadre sociopolitique et économique défini par la société. C'est dans ce contexte éducationnel global que se situe la représentation du Milieu éducationnel de notre proposition de schème conceptuel.

Ainsi, le Milieu éducationnel comprend, outre la *triade sujet-objet-agent* qui s'y réalise, toutes les ressources humaines (enseignants ou formateurs, soutiens professionnels, pairs, parents, amis et autres ressources humaines de la communauté) susceptibles d'influer sur les relations entre le sujet, l'objet et l'agent concernés au regard des visées de l'apprentissage. Il comprend, de plus, l'ensemble des ressources matérielles au service de l'apprentissage, que nous regroupons, à l'instar de Legendre (1983), en cinq catégories : les locaux, les équipements, le matériel didactique, le temps et le financement. Il comprend enfin toutes les actions et processus ayant des conséquences directes ou indirectes sur l'apprentissage et sur le projet d'alphabétisation, tels que la promotion, l'admission ou l'inscription, l'évaluation des compétences alphabètes, la gestion des dossiers des apprenants, la définition des objectifs, l'élaboration du curriculum, le choix des agents d'alphabétisation, l'administration, etc.

Plus précisément, l'ensemble de ces ressources humaines et matérielles, pédagogiques ou administratives, toutes dédiées à l'apprentissage, se classe sous deux grandes dimensions déterminées en fonction du degré de rapprochement avec la situation pédagogique spécifique.

La première de ces dimensions définit le Milieu proximal. Celui-ci comprend une infrastructure pédagogique, c'est-à-dire "l'ensemble des ressources éducatives en constante évolution, mis à la disposition des éducateurs et des éduqués, et susceptible de contribuer au succès des apprentissages" (Legendre, 1993 : 722), formant l'environnement éducatif global le plus proche de l'apprenant. Il comprend aussi une infrastructure administrative, hiérarchiquement tributaire de l'infrastructure pédagogique, qui spécifie l'organisation du système éducatif en fonction de l'infrastructure pédagogique désirée. Certes, cette infrastructure administrative influe sur l'apprentissage, par exemple en gérant des éléments susceptibles de le favoriser, mais elle ne contrôle pas la situation pédagogique en tant que telle, elle demeure toujours au service de l'infrastructure pédagogique, donc de l'apprentissage.<sup>46</sup>

D'autre part, la seconde dimension réfère au Milieu distal, c'est-à-dire la société ou l'ensemble social dans lequel se réalise le processus éducatif. Même si la société constitue l'environnement le plus éloigné de l'apprentissage lui-même, son influence s'avère déterminante en raison des orientations qu'elle choisit de prendre et du type de contrat social qu'elle se donne.

Dans le sens de notre proposition de schème conceptuel pour l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, il importe donc que les différentes aires qui composent le Milieu éducatif, soit les infrastructures pédagogique et administrative ainsi que l'environnement social, s'inscrivent dans une même cohérence par rapport aux visées de l'alphabétisation.

---

<sup>46</sup> Cette façon de voir s'oppose aux représentations courantes, le plus souvent implicites, du milieu éducatif, qui situent les aspects administratifs et organisationnels au cœur du système éducatif et l'apprentissage en périphérie. En nous inspirant du modèle de Legendre (1983, 1993) pour placer l'apprentissage au centre de toute entreprise éducatif, nous identifions le fondement premier de notre vision éducatif du Milieu éducatif sous-tendant notre proposition de schème conceptuel.



## 2.4.2 Un Milieu favorable à l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles

Dans la logique de la vision paradigmatique de cette thèse, nous associons l'idée d'un milieu favorable à l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles à un « environnement-milieu de vie communautaire » que nous définissons comme le milieu social et biophysique dans lequel l'adulte ayant des incapacités intellectuelles, à l'instar des autres membres de la collectivité humaine partageant ce milieu de vie, peut développer un sens d'appartenance et réaliser des habitudes de vie, contribuant à son développement et à son épanouissement tout au long de son existence.

Rappelons ici que le modèle SOMA, qui nous sert de cadre de référence, a d'abord été pensé en fonction du milieu institutionnel de l'école et la classe. Cependant, comme l'a souligné Rocque (1996), ce modèle peut certainement s'appliquer à tous les milieux éducatifs. Pour notre proposition de schème conceptuel, le Milieu renvoie à une représentation extrascolaire, globale et communautaire du contexte éducationnel.

Selon cette optique, tout projet d'alphabétisation concernant des adultes ayant des incapacités intellectuelles implique que l'infrastructure pédagogique soit intégrée au milieu communautaire dans lequel vivent ces personnes. Dans le même sens, cette infrastructure pédagogique dispose d'une infrastructure administrative qui la soutient et dont les ressources font partie intégrante de la communauté. Enfin, ce modèle s'inscrit dans un cadre sociopolitique qui affirme des valeurs éducationnelles axées sur le plein développement des adultes ayant des incapacités intellectuelles au regard d'une intégration et d'une participation optimales à la vie de la société.

Afin de satisfaire aux exigences de la perspective éducentrique selon laquelle nous avons construit notre schème conceptuel, le Milieu de réalisation d'un projet d'alphabétisation devrait posséder les caractéristiques énumérées ci-après, d'abord en ce qui concerne la planification et la mise en œuvre des éléments de l'infrastructure pédagogique, mais aussi pour ce qui est de l'établissement et de l'actualisation des mesures de soutien issues de l'infrastructure administrative et de la société.

### 2.4.2.1 Planification et mise en œuvre des éléments de l'infrastructure pédagogique

Rappelons que l'infrastructure pédagogique dépend des conditions d'apprentissage que l'on souhaite instaurer, et que ses caractéristiques déterminent celles de l'infrastructure

administrative appelée à la soutenir. Elle implique les ressources éducatives et les processus utiles ou nécessaires à la réussite des apprentissages au sein d'un projet d'alphabétisation concernant des adultes ayant des incapacités intellectuelles. Cette infrastructure pédagogique prend donc forme dans la spécification des cinq dimensions principales<sup>47</sup> qu'elle comporte : 1) les besoins des apprenants, 2) les plans de formation ou les buts et objectifs, 3) les méthodes ou les approches, 4) l'évaluation et 5) la gestion des apprentissages.

### *À propos des besoins des apprenants*

Compte tenu des caractéristiques des apprenants ayant des incapacités intellectuelles, l'identification des besoins d'apprentissage au regard d'un projet d'alphabétisation constitue certainement un problème de taille nécessitant la concertation de tous les agents d'éducation intéressés et, dans la mesure du possible, la contribution des apprenants eux-mêmes. Par ailleurs, pour ce qui est de l'établissement d'une infrastructure pédagogique en accord avec la vision éducationnelle de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, que nous préconisons, il faudra prendre en compte l'ensemble des principes sous-tendant la notion de besoin d'apprentissage, formulés précédemment, mais on accordera une attention particulière au fait que :

- 1) les adultes ayant des incapacités intellectuelles, comme tous les apprenants peu avancés sur le continuum de la connaissance et de l'autonomie dans l'apprentissage, sont peu enclins à s'arrêter à définir a priori leurs besoins d'apprentissage;
- 2) nonobstant, l'importance de cette spécification des besoins d'apprentissage doit être relativisée, car malgré ses effets bénéfiques sur l'apprentissage, elle n'en est pas une condition essentielle;
- 3) de plus, les besoins d'apprentissage peuvent être spécifiés par d'autres personnes que l'apprenant lui-même et induits par des actions éducatives;
- 4) sur ce plan, un besoin d'apprentissage s'avère plus facile à susciter s'il concerne des connaissances pratiques, relevant des intérêts particuliers des apprenants et offrant des possibilités d'application immédiates;

---

<sup>47</sup> La nature des diverses composantes d'une infrastructure pédagogique a été définie à l'intérieur du cadre théorique de notre recherche présenté au chapitre II.

- 5) par ailleurs, chez les adultes ayant des incapacités intellectuelles, à l'instar de tout apprenant en position de débutant sur le continuum de la connaissance et de l'autonomie dans l'apprentissage, la prédominance des besoins d'ordre affectif empêche souvent l'émergence des besoins d'ordre cognitif;
- 6) enfin, les besoins des apprenants doivent toujours être mis en lien avec les besoins de la communauté au regard des visées de l'intégration sociale.

### *À propos du plan de formation (les buts et objectifs)*

Au regard de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, un plan de formation, conforme à notre schème conceptuel, se définit en fonction de l'acception propre au domaine de la formation professionnelle, faisant référence aux "dispositions prises pour développer une activité de formation spécifique à l'intention d'un groupe déterminé de personnes" (Legendre, 1993 : 994).

Dans notre proposition globale, le plan de formation précise les éléments d'un projet d'alphabétisation spécifique en réponse aux besoins d'un groupe de personnes dans un milieu communautaire déterminé. Notons toutefois qu'aucun plan de formation « clés en main » ne saurait convenir de façon universelle (Hamadache et Martin, 1988; Bhola, 1989), parce que les besoins varient d'un groupe à l'autre et d'un contexte à l'autre. Chaque plan de formation s'avère donc unique, tout comme le projet d'alphabétisation qu'il définit.

Malgré l'unicité de chaque plan de formation, nous affirmons que tout projet d'alphabétisation, conçu selon la perspective de la vision éducationnelle que nous proposons, implique :

- 1) un souci permanent d'harmoniser les interrelations entre la personne et son environnement biophysique et social;
- 2) une conception fonctionnelle de l'alphabétisation, mettant l'accent sur l'acquisition et sur l'utilisation réelle de compétences alphabètes dans les activités quotidiennes et contribuant ainsi à l'intégration sociale des apprenants concernés;
- 3) un processus éducatif associé à un projet global d'éducation de base et défini dans une perspective d'éducation permanente;

- 4) des buts et objectifs déterminés à partir d'une considération obligée, tout à la fois des besoins d'ordre psychologique et d'ordre cognitif, ressentis soit par l'apprenant lui-même soit par la communauté dans laquelle vit ce dernier, et centrés sur le processus d'accession à l'alphabétisme;
- 5) une planification de l'action éducative s'appuyant sur la prise en compte des caractéristiques des apprenants ayant des incapacités intellectuelles et, plus particulièrement, sur celles définissant leur position sur le continuum de la connaissance et de l'autonomie dans l'apprentissage.

### *À propos des méthodes ou des approches*

Notons d'abord que le concept de méthode est souvent confondu avec celui d'approche, même si ces deux concepts rendent compte de réalités différentes. Dans les faits, une méthode a trait à un "ensemble de techniques optimales, ordonnées selon des règles et mises en oeuvre consciemment pour atteindre un but" (Legendre, 1993 : 838), alors qu'une approche désigne la « base théorique » sur laquelle se fonde l'élaboration d'un projet ou d'un programme. Ainsi, une approche renvoie à divers principes qui représentent la "façon générale de percevoir, d'étudier une question, d'aborder un projet, de résoudre un problème ou d'atteindre une finalité" (*Ibid* : 76).

En fait, le concept d'approche semble correspondre davantage à la nature théorique de notre schème conceptuel que le concept de méthode qui s'avère, en réalité, un aspect plus spécifique de la planification pédagogique s'appuyant lui-même sur une approche dont il découle. Ainsi, notre schème conceptuel ne propose pas une méthode d'alphabétisation.<sup>48</sup> L'élaboration d'une telle méthode exigerait que l'on détermine d'abord les principes définissant l'approche sur laquelle elle se fonderait. Par notre proposition de schème conceptuel, nous voulons justement fournir une représentation cohérente, inexistante jusqu'à maintenant, d'un ensemble de principes concourant à la réussite de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles.

---

<sup>48</sup> On notera cependant que nous utilisons malgré tout le terme « méthode », d'abord parce que ce dernier apparaît dans diverses schématisations de notre cadre éducationnel de référence (Legendre, 1983, 1993), mais aussi parce que nous voulons garder à l'esprit qu'il existe, par rapport à la planification des actions éducatives, une hiérarchie entre l'approche et la méthode, et que cette dernière est tributaire de la première et non l'inverse.

En fonction de ces considérations, nous formulons ci-après un ensemble de principes qui s'inscrivent dans la logique de notre proposition de schème conceptuel. Ces principes fondent l'approche préconisée selon l'optique éducationnelle de notre schème conceptuel. Ces principes pourraient éventuellement conduire à l'élaboration de techniques ou de méthodes en fonction de l'approche préconisée qui se caractérise par les aspects suivants :

- 1) elle met l'accent sur des visées humanistes et des pratiques éducationnelles qui favorisent le développement harmonieux de l'interaction personne-environnement et contribuent à accroître l'autonomie des apprenants concernés, c'est-à-dire leur pouvoir de décision et leurs possibilités de participation;<sup>49</sup>
- 2) elle situe l'action éducative dans une orientation communautaire impliquant le partage et la solidarité de même que l'assouplissement des structures institutionnelles de soutien;
- 3) elle prend appui sur les principes de l'alphabétisation fonctionnelle au sens de l'acquisition de compétences alphabètes directement utiles au développement et à la réalisation des habitudes de vie; mettre l'accent
- 4) elle se fonde sur une approche expérientielle de l'apprentissage (telle que définie par Sauvé, 1992 et Legendre, 1993);
- 5) elle met l'accent sur la résolution de problèmes réels découlant du manque de compétences alphabètes empêchant une pleine participation à la vie de la société;
- 6) elle propose des stratégies pédagogiques (enseignement et apprentissage) en fonction des caractéristiques des apprenants concernés ainsi que de l'environnement social et éducationnel dans lequel ils évoluent;
- 7) elle considère la participation active des apprenants dans un groupe d'apprentissage et le développement de l'appartenance à ce groupe<sup>50</sup> comme des

<sup>49</sup> Ce principe renvoie surtout à la vision interactionniste de l'alphabétisation, définie antérieurement dans le présent chapitre.

<sup>50</sup> Hauteœur et Dugas (1987) relient la participation croissante des apprenants dans un groupe d'alphabétisation et l'instauration d'un sentiment d'appartenance au développement d'une certaine homogénéité du groupe en question. Ils citent Forest (1985) qui souligne qu'un groupe "est homogène par rapport à quelque chose ou à quelqu'un. Tel groupe qui est hétérogène quant à sa maîtrise du français écrit, pourra être très homogène quant à sa provenance, à sa condition de chômeur ou de travailleur sous-qualifié. C'est une dynamique qui souvent se transforme. [...] L'homogénéité nécessaire à un groupe, c'est celle qui permet une vie du groupe positive et un progrès du groupe, et dans la mesure où l'existence d'un groupe est un élément essentiel à la démarche d'alphabétisation, cette homogénéité minimale est requise" (Hauteœur et Dugas, 1987 : 367). Par ailleurs, Forest ajoute que si un groupe plus homogène pourra développer plus facilement une complicité et une solidarité, un groupe socialement plus hétérogène s'avère plus représentatif de la vie réelle et plus riche en situations variées.

facteurs essentiels de motivation favorisant la réussite des apprentissages en alphabétisation;

- 8) elle situe le rôle de l'Agent d'alphabétisation principalement par rapport à sa fonction d'enseignant-animateur relativement à la création et à la mise en œuvre de conditions favorables à l'apprentissage dans le processus d'alphabétisation.

### *À propos de l'évaluation*

L'évaluation réfère à une "démarche ou processus conduisant au jugement et à la prise de décision". L'évaluation est aussi assimilée directement à un "jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif" (Legendre, 1993 : 573).

Au regard de l'établissement de l'infrastructure pédagogique désirée, cette question doit être reliée directement avec la conception que l'on se fait de la réussite (réussite des apprentissages, réussite de l'enseignement, réussite de l'alphabétisation, réussite dans l'établissement de relations harmonieuses, etc.) et des critères servant à juger de cette réussite et qui sont sous-jacents à cette conception.

Dans le cas qui nous occupe, cette dimension s'avère cruciale dans la mesure où les adultes analphabètes, présentant ou non des incapacités intellectuelles, paraissent bien davantage associés à l'échec qu'à la réussite. En ce qui concerne les adultes ayant des incapacités intellectuelles, l'évaluation doit faire l'objet d'une attention particulière en raison des préjugés qui perdurent quant à leurs possibilités d'apprendre.

Sur ce plan, notre proposition de schème conceptuel implique une infrastructure pédagogique dont les modes d'évaluation correspondent aux visées du projet d'alphabétisation en développement. En ce sens, notre proposition s'oppose à la conception traditionnelle de l'évaluation selon laquelle l'Agent établit les critères, évalue et sanctionne, seul, la réussite ou l'échec des apprentissages. Au contraire, selon la conception qui fonde notre schème conceptuel, l'évaluation n'est pas une fin en soi, mais un moyen de favoriser la poursuite du processus d'apprentissage. Dans ce contexte, l'adulte ayant des incapacités intellectuelles apprend progressivement à participer à cette évaluation, voire à l'établissement des critères d'évaluation, donc à juger de la réussite ou de l'échec de sa propre démarche d'apprentissage et à identifier

les actions à entreprendre pour la suite du processus. Pour que cette participation se concrétise réellement, elle devra être suscitée, animée et soutenue continuellement par l'Agent d'alphabétisation.

En fonction de ces considérations, sans reprendre tout ce que nous avons écrit à ce sujet précédemment, précisons que l'infrastructure pédagogique, que sous-tend notre proposition, implique une considération de l'évaluation en fonction des principes suivants :

- 1) l'évaluation est un processus qui se réalise de façon continue avant, pendant et après les apprentissages, et qui fait partie intégrante de la démarche de formation;
- 2) dans ce processus, une place prépondérante, voire exclusive, est accordée à l'évaluation de type formatif;
- 3) ce processus implique de la part des agents d'alphabétisation une prise de conscience claire de leur conception de l'alphabétisation ainsi que des objectifs et critères de réussite sous-jacents à cette conception;
- 4) ce processus implique la participation active et continue des apprenants à sa réalisation tout comme à sa mise en œuvre;
- 5) les caractéristiques des apprenants en alphabétisation (débutants sur le continuum de la connaissance et de l'autonomie dans l'apprentissage) et les répercussions de ces caractéristiques sur leur motivation à apprendre imposent que l'évaluation soit exclusivement envisagée dans une perspective de réussite, et que la considération des critères d'ordre cognitif pour rendre compte des apprentissages effectifs, raison d'être du processus, soit toujours associée à celle des critères d'ordre affectif, prédominants chez ces apprenants.

### *À propos de la gestion des apprentissages*

Cette dernière dimension définissant l'infrastructure pédagogique réfère aux "moyens mis en œuvre pour assurer le plus adéquatement et efficacement possible le déroulement de l'ensemble des activités d'apprentissage et par conséquent, des activités d'enseignement" (Rocque, 1994 : 286). La gestion des apprentissages s'avère donc en étroite relation avec la gestion de l'enseignement, définie par Legendre (1993 : 660) par rapport à la "mise en œuvre, au moyen de procédés administratifs, des ressources humaines et matérielles propres à assurer le déroulement des activités d'enseignement et d'apprentissage".

À l'intérieur de notre proposition, cette dimension réfère spécifiquement à l'ensemble des décisions prises ou actualisées au sujet de la mise en œuvre et du déroulement d'un projet d'alphabétisation. À cet égard, il importe de s'assurer que toutes ces décisions, qu'elles soient d'ordre pédagogique ou administratif, rapprochées ou éloignées de la situation pédagogique spécifique, s'appuient sur une concertation soutenue de l'ensemble des intéressés et, surtout, sur une préoccupation constante et partagée pour la réussite de l'apprentissage.

Cette conception de la gestion des apprentissages s'inscrit dans une optique essentielle à notre schème conceptuel, à savoir celle de la personnalisation de l'apprentissage. En nous inspirant de Legendre (1983), nous entendons par cette optique le fait d'adapter le milieu éducatif aux besoins particuliers des apprenants, afin que chacun puisse développer au maximum sa personnalité unique.

*La personnalisation est un principe fondamental de la pédagogie de la réussite qui, respectant l'individualisation, axe la situation d'apprentissage et l'infrastructure pédagogique sur les besoins particuliers de chacun des éduqués. Il ne saurait y avoir d'apprentissage authentique sans personnalisation. [...] la personnalisation permet au Sujet de se développer aussi selon ses caractéristiques propres plutôt qu'uniquement en fonction de visées prédéterminées de l'ensemble. À partir d'une formation commune, elle permet à chacun d'effectuer des apprentissages plus significatifs pour lui-même et plus particularisés en fonction de ses aspirations personnelles (Legendre, 1983 : 311).*

Dans le même ordre d'idées, ajoutons qu'une gestion des apprentissages adéquate au regard du processus d'alphabétisation suppose que l'on prenne en compte les différents facteurs, d'ores et déjà identifiés dans un ensemble de recherches en éducation des adultes, notamment, et qui se démarquent par leurs effets favorables sur le processus d'apprentissage. Nous présentons ci-après ces facteurs jugés facilitants que nous avons répartis en quatre groupes.

- 1) Le premier groupe réfère à l'établissement d'un cadre politique et socio-économique qui concrétise un engagement gouvernemental au regard de la planification d'actions d'alphabétisation impliquant tous les acteurs concernés, centrées sur les besoins fonctionnels des individus et leur participation à la vie de la société (Hamadache et Martin, 1988).



- 2) Le deuxième groupe renvoie à l'élaboration de projets d'alphabétisation dont les orientations, les objectifs et le contenu sont adaptés à la situation et aux besoins concrets des apprenants en associant activités d'apprentissage et besoins de la vie courante. Ce groupe de facteurs renvoie aussi aux projets qui privilégient une approche centrée sur l'expérience des apprenants, sur leur niveau de développement, sur leur participation et qui utilisent un processus d'évaluation continue et formative. Il concerne enfin les projets qui prévoient une formation spécifique pour les différents agents d'éducation (Darkenwald, 1986; Balmuth, 1986; Knowles, 1985; Singh *et al.*, 1985; Williams, 1990).
- 3) Le troisième groupe de facteurs concerne l'apprenant lui-même et sa façon d'aborder le processus d'apprentissage. Ainsi, celui qui a fréquenté le milieu scolaire en bas âge et durant une période relativement longue, celui qui vit dans un milieu socio-économique aisé, celui qui vit dans un milieu alphabète et qui a constamment à sa disposition du matériel alphabète, celui qui possède la motivation de s'engager véritablement dans un processus de changement, celui qui a déjà acquis une capacité de lecture qui dépasse le décodage, notamment, est une personne qui possède des caractéristiques ou qui s'avère être dans des conditions favorables à l'apprentissage alphabète (De Clerck, 1993).
- 4) Le quatrième et dernier groupe s'applique au degré d'harmonie de la situation pédagogique. Ainsi, la situation favorise davantage l'apprentissage lorsque l'apprenant participe activement aux différentes activités de formation, lorsqu'il acquiert un sentiment d'appartenance à un groupe, lorsqu'il développe une relation de confiance avec un Agent d'alphabétisation, lorsqu'il bénéficie d'un soutien adéquat tant sur le plan psychologique que sur le plan technique de la part d'un Agent d'alphabétisation, lorsque la démarche de formation est centrée sur la tâche et enfin, lorsque l'action éducative est axée sur la personnalisation des apprentissages (Darkenwald, 1987, 1989; Sauvé, 1992 et Legendre, 1993).

En définitive, l'infrastructure pédagogique comprend l'ensemble des ressources concernées par la conception, la planification et la mise en œuvre d'un projet d'alphabétisation. Elle a comme fonction d'encadrer et de soutenir directement l'apprentissage sur divers plans. Ce milieu constitue en quelque sorte une interface entre le processus d'apprentissage lui-même et les attentes ou les visées éducationnelles de la société. En tant que telle, l'infrastructure pédagogique assure la cohérence des buts et des objectifs

du projet au regard des besoins spécifiés; elle constitue le cœur structural du projet d'alphabétisation, là où l'on développe des approches, des stratégies et des techniques toujours plus adéquates et efficaces, là où l'on réévalue les orientations de façon continue, là où l'on évalue le déroulement du projet, ses besoins, ses retombées, le degré de participation des apprenants, etc., là où l'on se préoccupe d'obtenir le soutien de l'infrastructure administrative, et où l'on veille à ce que cette dernière demeure au service des apprentissages, là où l'on organise concrètement la mise en œuvre des actions éducatives.

#### 2.4.2.2 L'infrastructure administrative et la société

Comme nous l'avons déjà énoncé, la réalisation en tant que telle du processus d'apprentissage ou du processus d'alphabétisation renvoie fondamentalement à la situation pédagogique ou au projet d'alphabétisation définissant le Milieu de l'infrastructure pédagogique. Cependant, à l'instar de nombreux auteurs, nous pensons que le projet d'alphabétisation, idéalement planifié et bénéficiant des ressources les plus adéquates, ne peut espérer aboutir au succès s'il n'est pas soutenu par une infrastructure administrative appropriée et s'il n'est pas intégré dans une dynamique sociale où l'on partage ses buts et objectifs.

En prenant appui sur cette assertion, nous pouvons affirmer que la pertinence et la qualité d'un Milieu d'alphabétisation résultent de la synergie entre les éléments de l'infrastructure pédagogique et ceux de l'infrastructure administrative, mais aussi de la cohérence développée entre tous ces éléments et ceux de l'ensemble social (la société) qui les englobe.

À cela, nous pouvons ajouter, en nous inspirant de l'étude de Hamadache et Martin (1988) à propos des facteurs de succès des campagnes ou des projets d'alphabétisation, que la réussite de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles exige qu'elle se réalise dans un Milieu global où non seulement l'on planifie une infrastructure pédagogique entièrement consacrée aux apprentissages et adaptée aux besoins des apprenants concernés, mais qu'en plus cette infrastructure pédagogique puisse bénéficier du soutien administratif, socio-économique et politique nécessaire.

De façon tangible, ce soutien implique d'abord un engagement de l'État envers l'alphabétisation ou envers l'éducation de base des personnes désavantagées au sein de la société. Cet engagement présuppose une volonté politique de favoriser ou de provoquer le changement, et celle-ci doit se manifester de façon officielle. Et le changement dont il est question ici impose à son tour une remise en question du cadre socio-économique ou institutionnel, actuellement scolaire, de réalisation de l'alphabétisation au Québec. À cet égard, la perspective symbiosynergique que nous avons privilégiée pour notre schème conceptuel invite à rechercher les solutions les plus intégratives possible, favorisant la réalisation de l'alphabétisation au sein même de la communauté dans l'environnement-milieu de vie des personnes concernées.

Par ailleurs, si l'on accepte le principe que le processus d'alphabétisation doit être adapté aux conditions et aux contraintes propres au contexte de sa réalisation, il faudra compter, au-delà d'une volonté politique clairement affirmée, sur une infrastructure administrative souple, qui dispose du poids et de l'autorité nécessaires pour entraîner les décisions, réunir les ressources indispensables et susciter l'intérêt du plus grand nombre envers le projet.

En conclusion, nous retenons que le Milieu constitue une composante essentielle de la situation pédagogique et que les éléments, qui le définissent, induisent la cohérence de l'ensemble de la situation pédagogique, à la condition qu'ils tiennent compte des caractéristiques du Sujet, de l'Agent et de l'Objet d'apprentissage, et qu'ils contribuent à l'harmonisation des relations mutuelles entre ces trois composantes.

#### 2.4.2.3 Synthèse de la proposition définissant l'organisation globale de la situation pédagogique au regard de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles

Dans les sections qui précèdent, nous avons cherché à préciser un ensemble de concepts fondamentaux ainsi que leurs relations qui définissent notre proposition de schème conceptuel de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. Rappelons que cette proposition est illustrée globalement par la figure 7.6 présentée ci-après. Étant donné notre cadre éducationnel de référence, soit le modèle de la situation pédagogique de Legendre (1983, 1993), c'est en fonction des diverses composantes de ce modèle et des relations pédagogiques qu'elles sous-tendent que nous définissons l'approche pédagogique globale proposée pour l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles.

Ainsi que le précise Sauvé (1992 : 370), l'approche générale déterminant l'organisation globale d'une situation pédagogique "se définit par l'ensemble des approches spécifiques à chacune des composantes de la situation pédagogique". En ce sens, pour notre schème conceptuel, nous adoptons les approches spécifiques suivantes pour chacune des composantes de la situation pédagogique que représente l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles.

- Le Sujet (l'adulte analphabète ayant des incapacités intellectuelles) est vu comme étant de plus en plus présent dans l'apprentissage et de plus en plus actif par rapport à cet apprentissage. L'approche expérientielle de la réalité, ainsi que la coopération entre les apprenants et avec l'Agent caractérisent de façon prédominante la relation d'apprentissage.
- L'Objet d'apprentissage (alphabétisme/alphabétisation) est envisagé dans une optique « fonctionnelle », au sens onusien du terme, prenant assise essentiellement sur une approche éducationnelle de type interactionniste, qui met l'accent tout à la fois sur le développement de la personne et sur celui de la communauté dans laquelle elle vit.
- L'Agent d'alphabétisation est un concepteur de conditions d'apprentissage et un animateur qui souscrit de façon continue à un processus de recherche-action (alphabétisation, didactique, pédagogie) et qui apprend avec les apprenants. Il est donc également le Sujet de son apprentissage en alphabétisation et en didactique. Il assume la gestion de la relation d'enseignement en mettant l'accent sur la participation des apprenants au regard de l'élaboration et de l'actualisation des conditions d'apprentissage optimales compte tenu des buts et objectifs visés. Au regard de la dynamique de la relation didactique, l'Agent fonde ses actions de planification sur l'interdisciplinarité pédagogique, la coopération et la gestion de la situation pédagogique en fonction de la personnalisation des apprentissages.
- Le Milieu est envisagé de façon globale et dans l'optique de la construction d'une communauté éducative (Lemi re, 1997). Il trouve sa pertinence et sa qualité dans l'harmonie entre les différentes aires de l'intervention éducative (pédagogique, administrative, sociopolitique). Et, à l'instar de Sauvé (1992 : 370), nous voyons que "le Milieu se caractérise de préférence par la richesse de ses ressources d'apprentissage et par la souplesse de ses structures. [...] il s'agit en effet de favoriser l'apprentissage au sujet de, dans, par et pour le milieu de vie".

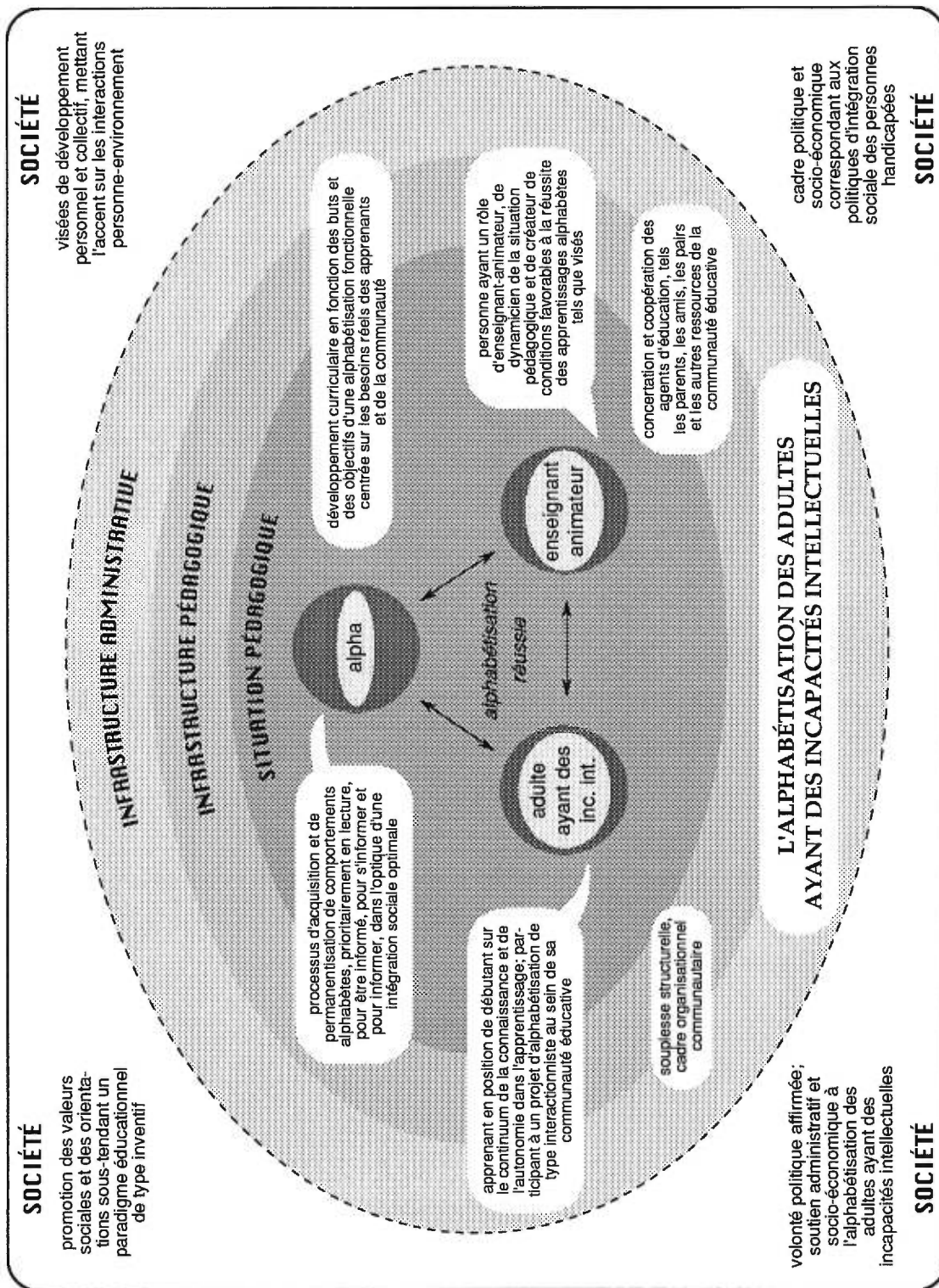


Figure 7.6 : Schématisation de l'ensemble des éléments concourant à la réussite de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles.

### **3. DES PRINCIPES THÉORIQUES OU MÉTHODOLOGIQUES**

Au terme de notre démarche de recherche, nous croyons opportun de nous attarder à rappeler certains principes, découlant de notre étude, susceptibles de servir d'assise à la formulation de nouvelles questions de recherche pour le développement du domaine de l'alphabétisation en général ou de celui de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles en particulier. Nous croyons également utile de proposer un cadre méthodologique, comprenant quatre grandes étapes, pour guider le développement de projets d'alphabétisation selon la perspective de notre schème conceptuel.

#### **3.1 Des principes théoriques pour soutenir la recherche et les pratiques en alphabétisation**

Globalement, trois principes ressortent pour nous de façon prééminente en ce qui a trait à la recherche dans le domaine de l'alphabétisation en général tout comme dans celui de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. Ils concernent, en particulier, 1) le développement d'une base conceptuelle cohérente et partagée, 2) le développement d'une perspective de recherche éducentrique, et 3) le développement d'interventions éducatives centrées sur l'interaction personne-environnement.

##### **3.1.1 Le développement d'une base conceptuelle cohérente et partagée**

Au fil de notre démarche de recherche, nous avons constaté les difficultés engendrées, entre autres, par le manque d'entendement commun par rapport aux différentes notions afférentes aux domaines d'études qui nous concernent. À elles seules, les diverses significations accolées aux notions d'alphabétisation et d'alphabétisme, ou encore, les multiples représentations de la notion d'adulte en éducation sont de bons exemples de cet état de fait. Dans le domaine de l'alphabétisation, en particulier, nous remarquons l'état lacunaire du vocabulaire utilisé et nous pouvons facilement anticiper les conséquences d'une telle situation sur les activités de recherche et de développement, ainsi que sur la formation des agents d'éducation ou d'alphabétisation.

Il nous apparaît donc essentiel de poursuivre la recherche pour toujours mieux définir les concepts afférents. Ceci pourrait notamment permettre de préciser, en un tout

cohérent, les données terminologiques propres au champ de connaissances global du domaine de l'alphabétisation, ou encore, pour distinguer les réseaux notionnels en cause dans les diverses ramifications de ce champ de connaissances. À cet égard, nous sommes conscient que notre démarche de recherche ne constitue qu'une amorce et que beaucoup reste encore à faire.

### 3.1.2 Le développement d'une perspective de recherche éducentrique

Rappelons que selon une perspective éducentrique, le système éducatif est placé au centre de tous les systèmes en présence dans une société, et la réussite des apprentissages constitue la préoccupation première et centrale de ce système éducatif. Ainsi que nous l'avons déjà souligné, on peut observer que, en ce qui a trait aux recherches concernant les problèmes reliés à l'alphabétisation des adultes, on a tendance à considérer ces problèmes en fonction d'un cadre théorique et méthodologique propre à la psychologie ou à la sociologie. Or, ces cadres de recherche, bien que complémentaires et nécessaires, ne peuvent fournir toutes les réponses aux problèmes éducationnels que sous-tend l'alphabétisation des adultes.

Devant cet état de fait, il nous semble opportun de soulever des questions de recherche en fonction d'une perspective éducentrique, puisque cette optique est essentielle pour traiter des problèmes particuliers au domaine de l'éducation, tel celui de l'alphabétisation. En ce sens, nous pensons à un vaste ensemble de questions relatives à l'harmonisation des composantes de la situation pédagogique (Sujet, Objet, Agent, Milieu) et à la dynamisation des relations entre ces composantes (relation d'apprentissage, relation d'enseignement, relation didactique) au regard de l'actualisation du processus d'apprentissage en alphabétisation.

En particulier, compte tenu de l'étude que nous avons effectuée, il nous apparaît des plus souhaitables que l'on s'intéresse davantage aux trois questions suivantes : 1) à la description formelle des comportements alphabètes à développer utilement selon les populations, les individus et les milieux concernés; 2) au développement des connaissances sur les stratégies d'apprentissage et sur le transfert des apprentissages au regard de l'acquisition et de la permanentisation des compétences alphabètes; 3) à la formation des agents d'éducation ou des agents d'alphabétisation à propos des stratégies d'enseignement et de la pédagogie différenciée, de même que par rapport

aux caractéristiques des apprenants adultes aux prises avec le problème de l'analphabétisme.

Par ailleurs, nous voulons tout particulièrement attirer l'attention sur l'hypothèse avancée par Venezky (1990) sur l'opportunité d'accorder une importance primordiale à la lecture dans les actions d'alphabétisation. Nous avons pris à notre compte cette hypothèse en ce qui a trait à l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. Cependant, il faudrait mener des recherches afin de confirmer le bien-fondé de cette intuition.

### 3.1.3 Le développement d'interventions centrées sur la relation personne-environnement

Ainsi que nous l'avons développé pour notre proposition de schème conceptuel, le choix d'une perspective éducentrique impose aussi, à toutes fins utiles, le choix d'une perspective axée sur l'interaction personne-environnement. En effet, selon une perspective éducentrique, l'apprentissage est fonction de l'harmonie entre les composantes de la situation pédagogique que constitue un projet d'alphabétisation. Autrement dit, l'apprentissage est tributaire du degré d'harmonie qui se développe entre les caractéristiques de la personne (le Sujet en apprentissage) et les caractéristiques de l'environnement, c'est-à-dire l'Objet et l'Agent d'alphabétisation ainsi que le Milieu éducatif proche où se réalise la situation pédagogique spécifique, mais aussi l'ensemble du Milieu biophysique et social qui compose la communauté éducative globale dans laquelle s'insère le projet d'alphabétisation.

Envisager l'alphabétisation selon une perspective interactionnelle personne-environnement entraîne obligatoirement des changements tant dans les approches préconisées que dans les pratiques qui en découlent. Sur ce plan, les recherches devraient donc s'attarder à définir ou à spécifier ce changement au regard de la réussite des visées de l'alphabétisation, ce qui implique de travailler à harmoniser les diverses dimensions de la communauté éducative. Dans certains cas, pour y arriver, il faudra repenser l'environnement afin de le rendre plus apte à satisfaire aux besoins d'apprentissage des apprenants concernés. Une telle perspective suppose donc la mise en œuvre de « recherches collaboratives » impliquant l'engagement de ressources du milieu communautaire et de ressources des milieux institutionnels (universitaire et



scolaire notamment) pour le développement de pratiques éducatives qui peuvent réellement rendre compte de l'actualisation de cette interaction obligée personne-environnement au profit de la réussite des apprentissages.

### **3.2 Les étapes de développement de projets d'alphabétisation : une proposition selon l'optique du schème conceptuel**

Eu égard au schème conceptuel que nous avons élaboré, nous croyons opportun de proposer un cadre méthodologique général susceptible de guider l'utilisation de ce schème conceptuel pour la planification et la réalisation de projets d'alphabétisation concernant les adultes ayant des incapacités intellectuelles ou d'autres populations d'adultes aux prises avec le problème de l'analphabétisme. Nous présentons succinctement les quatre grandes étapes de cette structure de développement qui renvoient, en ce qui a trait à leur contenu spécifique, à notre proposition détaillée de schème conceptuel énoncée dans ce chapitre. Dans la logique de notre proposition, l'on regardera davantage ces étapes par rapport à un processus récurrent de rétroaction que de façon linéaire.

- 1) La première étape concerne directement le Sujet pour lequel le projet d'alphabétisation est développé. Elle consiste d'abord à préciser les caractéristiques du Sujet en fonction des indications fournies à l'intérieur du schème conceptuel. Ceci devrait permettre de spécifier les besoins d'apprentissage le plus adéquatement possible, et d'apporter éventuellement les ajustements ou les adaptations nécessaires à l'optimisation de la relation d'apprentissage et de la relation d'enseignement eu égard à l'Objet d'apprentissage et au Milieu éducatif global.
- 2) La deuxième étape réfère spécifiquement à l'Objet d'apprentissage. Elle s'intéresse d'abord à la définition des buts et des objectifs du projet d'alphabétisation en fonction des individus concernés de leur communauté éducative. C'est à cette étape que l'on planifie l'infrastructure éducative désirée pour atteindre les buts et les objectifs que l'on poursuit compte tenu de la base axiologique du schème conceptuel.
- 3) La troisième étape consiste à circonscrire le projet d'alphabétisation, dans son contexte global, en fonction des besoins d'apprentissage identifiés. Cette étape permet aussi d'évaluer le degré d'harmonie du Milieu éducatif ou son potentiel à participer à une démarche d'alphabétisation selon une perspective éducatrice et

axée sur la relation personne-environnement. Cette étape débouche sur l'identification des actions à entreprendre afin d'optimiser la capacité du Milieu à favoriser la réussite du projet selon l'approche préconisée.

- 4) La quatrième étape concerne principalement l'Agent d'alphabetisation. Elle consiste essentiellement à préciser les caractéristiques et les rôles de l'Agent d'alphabetisation et des autres agents d'éducation susceptibles d'intervenir dans le projet, compte tenu de l'approche éducative (axiologique) et de l'approche pédagogique (praxéologique) définies en fonction du schème conceptuel. Cette étape permet aussi de cerner les besoins de formation de l'Agent par rapport à ces approches et de développer des mécanismes de concertation entre les divers agents d'éducation, afin d'accroître progressivement la capacité du projet à favoriser les apprentissages alphabètes. Cette étape implique le développement de stratégies d'enseignement à mettre en œuvre ainsi que le développement de stratégies d'apprentissage à proposer aux apprenants.

Pour finir, rappelons que ces différentes étapes s'avèrent indissociables les unes des autres et qu'elles doivent être considérées par rapport à une dynamique d'interdépendance continue. De plus, il importe de les réévaluer périodiquement en fonction des buts et objectifs de l'alphabetisation tels qu'établis au regard du schème conceptuel. C'est là une condition essentielle, en ce qui nous concerne, à la réussite du projet d'alphabetisation.

## CONCLUSION

De nombreux changements ont marqué la société québécoise dans le domaine de l'éducation au cours des trois dernières décennies. Plusieurs chercheurs ont situé ces changements dans l'optique de la démocratisation du système d'éducation, qui implique le développement d'une plus grande ouverture sur la différence à tous égards et une meilleure imbrication des préoccupations à propos du développement de la personne et des préoccupations à propos du développement des groupes sociaux et des communautés.

Dans la foulée de cette transformation sociale, le gouvernement du Québec a adopté des politiques et des lois consacrant le principe de l'intégration sociale des personnes handicapées qui acquièrent ainsi le droit non équivoque de participer pleinement à la vie de la société dans toutes ses sphères d'activité. Une telle reconnaissance a eu des répercussions sur le système d'éducation à qui l'on demandait d'adapter ses philosophies et ses pratiques afin de favoriser l'intégration scolaire des personnes concernées, l'intégration scolaire étant considérée comme un objectif complémentaire de l'intégration sociale.

Nous avons vu que des progrès considérables ont été réalisés sur ce plan, et que les enfants handicapés sont maintenant intégrés en majorité à l'école et à la classe ordinaires. Cependant, nombre de chercheurs et d'agents d'éducation constatent que cette intégration scolaire demeure un défi à relever en ce qui concerne les élèves présentant des incapacités intellectuelles. Il va sans dire que, pour ce qui est des adultes ayant de telles incapacités, les obstacles à surmonter, afin de parvenir à une intégration sociale satisfaisante, semblent encore des plus importants. En effet, nous l'avons observé, l'analphabétisme quasi généralisé dans la population adulte, qui présente des incapacités intellectuelles, constitue de fait l'un des principaux obstacles à leur intégration sociale.

Puisque la très grande majorité de ces personnes ont potentiellement les aptitudes pour accéder à l'alphabétisme, une première question nous a d'abord préoccupé et a maintenu notre attention durant toute la démarche de recherche : « Comment définir une alphabétisation réussie en ce qui concerne les adultes ayant des incapacités intellectuelles ? ». Une telle question exigeait cependant que nous puissions répondre au préalable à un ensemble d'autres questions concernant, d'une part, le sens même des concepts d'alphabétisation et d'alphabétisme, et d'autre part, celui des concepts d'adulte, d'apprenant adulte et d'incapacité intellectuelle.

En fonction de ce questionnement, nous avons donc entrepris de produire une synthèse des trois réseaux théoriques formant le réseau théorique global de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, à savoir celui de l'éducation des adultes, celui de l'alphabétisation et celui du phénomène des incapacités intellectuelles. Pour ce faire, nous avons utilisé la méthodologie de l'anasynthèse tout en prenant appui sur le cadre éducationnel de référence proposé par Legendre (1983, 1993).

Sur cette même base théorique et méthodologique, nous avons ensuite développé une proposition de schème conceptuel pour l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. Nous avons commencé par préciser les données axiologiques sur lesquelles repose l'énonciation même de notre schème conceptuel. Ces données renvoient aux paradigmes et aux postulats dont découlent les finalités, les buts et les objectifs de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles.

Ainsi, sur le plan axiologique, notre schème conceptuel se situe dans une perspective éducentrique conformément au cadre éducationnel de référence sur lequel il se fonde. Dans cette logique, notre schème conceptuel propose un contre-paradigme qui s'associe au paradigme socioculturel symbiosynergique et au paradigme éducationnel de type inventif rattaché à ce dernier. Notre proposition suggère donc une perspective éducative fondamentale qui met l'accent sur « l'interaction personne-environnement ». Par ailleurs, cette perspective éducative s'accorde avec des visées humanistes, mais elle les transcende car elle implique une interdépendance continue entre le développement de la personne, le développement de son groupe social et le développement de son milieu.

Notre proposition suggère aussi une perspective pédagogique ou praxéologique qui s'harmonise à la perspective éducative définie ci-haut. Sur le plan praxéologique, notre schème conceptuel implique donc une action éducative s'inscrivant dans une orientation communautaire qui suppose le partage, la solidarité entre les divers acteurs de la communauté éducative, et l'assouplissement des structures institutionnelles. De plus, cette perspective pédagogique implique une approche globale qui favorise l'interaction des composantes de l'infrastructure pédagogique désirée, ainsi que la participation active de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. En ce sens, elle suppose une approche expérientielle de l'apprentissage qui met l'accent sur la résolution de problèmes réels.

Le cadre axiologique et praxéologique de notre schème conceptuel révèle un ensemble de postulats sous-jacents qui ont trait à la conception de l'éducation, à l'être humain en tant qu'apprenant et aux personnes ayant des incapacités intellectuelles au regard de l'alphabétisation. Sur ce dernier plan, notre proposition se fonde sur l'idée que les personnes ayant des incapacités intellectuelles possèdent une capacité illimitée d'apprendre et qu'elles peuvent être alphabétisées. Il présuppose aussi que l'alphabétisation constitue un moyen puissant de favoriser l'intégration sociale de ces personnes.

En définitive, notre schème conceptuel s'associe à des buts et à des objectifs qui concernent l'acquisition de compétences alphabètes, principalement axées sur les capacités de lecture et qui favorisent une harmonisation entre le développement de la personne et son intégration à la vie de la société. Notre proposition vise aussi à contrer la tendance, répandue au Québec, à assimiler l'alphabétisation à une mesure de scolarisation ou comme une porte d'entrée pour la poursuite des études de niveau secondaire.

Après avoir établi cette base axiologique, nous avons cherché à préciser les concepts fondamentaux qui sous-tendent notre proposition de schème conceptuel et à cerner les relations qui les dynamisent. Au regard du cadre éducationnel de référence sur lequel s'appuie notre démarche, ces concepts concernent l'Objet d'apprentissage et d'enseignement qu'est l'alphabétisation, le Sujet en apprentissage qui est l'adulte ayant des incapacités intellectuelles, l'Agent d'alphabétisation chargé de coordonner la relation d'enseignement et la relation didactique, et enfin, le Milieu éducationnel

représentant l'infrastructure éducative permettant la réalisation la plus harmonieuse possible de la triade *sujet-objet-agent* en fonction des visées de l'apprentissage.

Dans ce contexte, l'alphabétisation renvoie au processus d'acquisition des compétences alphabètes utiles aux adultes ayant des incapacités intellectuelles pour l'exercice d'une autonomie optimale dans la réalisation des habitudes de vie. Elle est envisagée dans une optique d'éducation permanente et elle sous-tend le but explicite de concourir à l'intégration sociale de ces adultes.

En ce qui concerne le Sujet en apprentissage, l'adulte analphabète ayant des incapacités intellectuelles, notre schème conceptuel le définit par rapport à sa nature et par rapport à son rôle dans la relation d'apprentissage. Fondièrement, il lui confère un véritable statut d'adulte, mais il le situe en position de débutant sur le continuum de la connaissance et de l'autonomie dans l'apprentissage. Notre proposition de schème conceptuel exige la prise en compte des caractéristiques, cognitives et non cognitives, de cette personne, et des caractéristiques de son environnement éducatif pour la planification d'un projet d'alphabétisation visant à optimiser ses possibilités d'une véritable intégration sociale.

Quant à l'Agent d'alphabétisation, notre schème conceptuel le définit en tant que personne humaine en fonction de ses caractéristiques (conceptions pédagogiques, formation et expérience) et en fonction de ses rôles d'enseignant-animateur, à la fois par rapport au Sujet, dans la relation d'enseignement, et par rapport à l'Objet, dans la relation didactique. La conception de l'Agent préconisée par notre schème conceptuel se singularise par rapport à la vision dominante. En effet, contrairement à la tendance, traditionnellement observée, à mettre l'accent sur les aspects relationnels ou simplement sur la compassion envers les personnes, l'optique de notre proposition de schème conceptuel implique, pour l'Agent d'alphabétisation, une pensée éducationnelle centrée sur l'apprentissage, sur l'interaction entre la personne et son environnement-milieu de vie communautaire et sur la recherche de solutions novatrices à mettre en œuvre dans cet environnement. Concrètement, l'Agent d'alphabétisation joue un rôle de dynamicien de la situation pédagogique et de créateur de conditions d'apprentissage.

Quant au Milieu, il représente le contexte de l'actualisation optimale du processus éducatif d'accession de l'adulte ayant des incapacités intellectuelles à l'alphabétisme. Eu égard au cadre éducationnel de référence utilisé, il constitue l'environnement biophysique, éducatif et social dans lequel se réalise la triade *sujet-objet-agent*. Le Milieu éducationnel global inclut donc tout autant le processus de réalisation des apprentissages dans une situation pédagogique spécifique (sa dimension proximale) que le cadre sociopolitique et économique défini par la société (sa dimension distale). C'est le degré d'harmonie de cet ensemble d'éléments proximaux et distaux qui détermine la qualité de la communauté éducative ainsi formée pour l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles.

Pour atteindre cette harmonie, notre schème conceptuel présuppose l'établissement d'une infrastructure pédagogique cohérente en fonction des dimensions suivantes :

- 1) Cette organisation prend en compte les caractéristiques et les besoins des apprenants ayant des incapacités intellectuelles tant sur le plan cognitif que sur le plan non cognitif, et elle s'assure de la mise en relation de ces besoins avec ceux de la communauté par rapport aux visées de l'intégration sociale.
- 2) Cette infrastructure pédagogique définit un plan de formation ou un projet d'alphabétisation spécifique à un groupe de personnes analphabètes et à la communauté éducative dans laquelle il est appelé à se réaliser. Les buts et les objectifs de cette activité éducative se situent dans une perspective éducentrique, s'insèrent dans un projet global d'éducation de base souscrivant aux principes de l'éducation permanente, et s'appuient sur une conception fonctionnelle de l'alphabétisation qui implique l'acquisition et la permanentisation de comportements alphabètes contribuant à une réelle intégration sociale des apprenants concernés.
- 3) L'approche préconisée met l'accent sur des visées humanistes et sur des pratiques pédagogiques favorisant l'interaction personne-environnement et l'harmonisation de l'ensemble des composantes de la situation pédagogique.
- 4) Le processus d'évaluation fait partie intégrante de la démarche de formation et se réalise de façon continue avant, pendant et après les apprentissages. Pour l'Agent d'alphabétisation, ce processus d'évaluation implique une conscience affinée des visées de l'alphabétisation et des critères de réussite sous-jacents à ces visées.

- 5) Enfin, une infrastructure pédagogique, conçue selon notre proposition de schème conceptuel, suppose une gestion des apprentissages appropriée pour assurer le plus adéquatement et le plus efficacement possible le déroulement des activités d'apprentissage et par extension, des activités d'enseignement. Le mode de gestion des apprentissages préconisé par notre schème conceptuel s'inscrit dans une optique fondamentale à ce dernier, à savoir celle de la personnalisation de l'apprentissage.

Corollairement à cette recherche de cohérence à l'intérieur de l'infrastructure pédagogique, si l'on désire atteindre l'harmonisation optimale de la communauté éducative pour réussir l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, il importe que le projet d'alphabétisation, qui définit cette infrastructure pédagogique, puisse bénéficier du soutien administratif, socio-économique et politique nécessaire. Au sens de notre schème conceptuel, ce soutien implique un engagement tangible de l'État envers l'alphabétisation des personnes désavantagées au sein de la société. Il implique aussi une infrastructure administrative souple, tributaire de l'infrastructure pédagogique et non l'inverse, et qui dispose de l'autorité nécessaire pour entraîner les décisions, réunir les ressources nécessaires et susciter l'intérêt envers le projet.

En définitive, par la recherche que nous avons menée, nous avons voulu proposer un cadre théorique utile d'abord pour comprendre la problématique de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, mais aussi pour planifier une stratégie éducative globale pour la réalisation de projets d'alphabétisation qui correspondent aux besoins des apprenants concernés et aux intérêts de leur communauté d'appartenance, et conséquemment, qui contribuent à favoriser une intégration sociale croissante des adultes ayant des incapacités intellectuelles. Enfin, nous souhaitons que notre recherche puisse en susciter d'autres pour résoudre, dans les faits, la problématique de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, et qu'elle puisse, en ce sens, servir également de base au développement d'une démarche réflexive sur la réussite de l'alphabétisation dans les milieux éducatifs intéressés.



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AHERN, P. (1996), "Une approche communautaire de la formation de base", dans Hauteceur, J.-P., dir., *Alpha 96 : formation de base et travail*, Québec et Hambourg, Ministère de l'Éducation et Institut de l'Unesco pour l'éducation, p. 149-172.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION [AAMR] (1994), *Retard mental : Définition, classification et systèmes de soutien (Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*, 9<sup>e</sup> éd., 1992), traduit par P. Maurice *et al.*, Saint-Hyacinthe, Edisem, 169 p.
- ANDERSON, L. W. (1986), "La formation des maîtres en fonction des compétences attendues", dans Crahay, M. et Lafontaine, D., édité., *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles, Labor, p. 365-385.
- ANDERSON, R. E. et DARKENWALD, G. G. (1979), *Participation and Persistence in American Adult Education*, New York, College Entrance Examinations Board, 58 p. (document ERIC : ED181186).
- ANGERS, M. (1996), *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Anjou, Les Éditions CEC inc., 381 p.
- ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE (1989), "Actes du congrès", *Éducation et francophonie*, numéro spécial, (octobre).
- ASSOCIATION DES CENTRES D'ACCUEIL DU QUÉBEC (1987), *Rôle et orientations des centres de services d'adaptation et de réadaptation pour personnes ayant une déficience intellectuelle*, Montréal, Association des centres d'accueil du Québec, 347 p.
- BACH, M. (1991), *Étiquette et alphabet : un regard sur la question des politiques d'alphabétisation et la personne qui présente un handicap intellectuel*, North York, L'Institut G. Allan Roehner, 148 p.
- BALMUTH, M. (1986), *Essential Characteristics of Effective Adult Literacy Programs: A Review and Analysis of the Research*, Brooklyn, Kingsborough Community College, 60 p., (document ERIC : ED273823).
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. (1973), *L'école capitaliste en France*, Paris, François Maspero, 340 p., (coll. "Cahiers libres").

- BEDER, H. et VALENTINE, T. (1987), Iowa's Adult Basic Education Students : Descriptive Profiles Based on Motivation, Cognitive Ability, and Sociodemographic Variables, Sioux City, Western Iowa Tech, 84 p., (document ERIC : ED290048).
- BELMONT, J. M. et MITCHELL D. W. (1987), "The General Strategies Hypothesis as Applied to Cognitive Theory in Mental Retardation", *Intelligence*, vol. 11, n° 1, p. 91-105.
- BERTRAND, Y. (1992), *Théories contemporaines de l'éducation*, 2<sup>e</sup> éd., Ottawa, Éditions Agence d'Arc, 237 p.
- BHOLA, H. S. (1989), *Tendances et perspectives mondiales de l'éducation des adultes*, Paris, Unesco, 197 p.
- BHOLA, H. S. et BHOLA, J. K. (1984), *Planning and Organization of Literacy Campaigns, Programs and Projects*, Bonn, German Foundation for International Development, 198 p.
- BIDWELL, C. E. et KASARDA, J. D. (1975), "School District Organization and Student Achievement", *American Sociological Review*, vol. 40, n° 1, p. 55-70.
- BLAIS, A. (1992), "Le sondage", dans Gauthier, B., dir., *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 2<sup>e</sup> éd., Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 361-398.
- BLAIS, H. (1988), "Des mots et des maux : discours qui soignent", dans Blais, H., Hauteœur, J.-P. et Lépine, L., *Recherche-action sur le développement de l'alphabétisation au Québec : évaluations*, Québec, Ministère de l'Éducation, p.89-120.
- BLAIS, M. et al. (1994), *L'andragogie : champ d'études et profession : une histoire à suivre*, Montréal, Guérin, 275 p.
- BORAKS, N. (1981), "Research and Adult Literacy Programs", *Adult Literacy and Basic Education*, vol. 5, n° 1, p. 5-11.
- BORAKS, N. (1988), "Balancing Adult Literacy Research and Program Evaluation", *Adult Literacy and Basic Education*, vol. 12, n° 2, p. 66-77.
- BORKOWSKI, J. G. et al. (1990) "Self-regulated Cognition: Interdependence of Metacognition, Attributions, and Self-esteem", dans Jones, B. F. et Idol, L., dir., *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (p. 53-93), Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 555 p.
- BORKOWSKI, J. G., CARR, M. et PRESSLEY, M. (1987), "«Spontaneous» Strategy Use: Perspectives from Metacognitive Theory", *Intelligence*, vol. 11, n° 1, p. 61-75.

- BOSWELL, B. et ARBOGAST, G. (1988), *Causal Attributions of Physical Education Majors and Mentally Retarded Adults*, Mt. Pleasant, Central Michigan University, 38 p., (document ERIC : ED296487).
- BOUCHARD, C. *et al.* (1990), *Étude des déterminants de la qualité de vie et de l'intégration sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle : devis opérationnel révisé*, Montréal, Laboratoire de recherche en écologie humaine et sociale [LAREHS] UQAM, 31 p., (document inédit).
- BOUCHARD, C. et DUMONT, M. (1995), "Typologie empirique et facteurs distinctifs du style d'intégration sociale de personnes déficientes intellectuelles adultes présentant des niveaux faibles et élevés d'autonomie comportementale", dans Ionescu, S. *et al.*, *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle : Actes du IIIe Congrès de l'Association Internationale de Recherche scientifique en faveur des personnes Handicapées Mentales*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières et AIRHM, p. 239-253.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.-C. (1970), *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les éditions de minuit, 279 p. (coll. "Le sens commun").
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-P. et CHAMBOREDON, J.-M. (1973), *Le métier de sociologue : préalables épistémologiques*, 2<sup>e</sup> éd., Paris, Mouton, 357 p., (coll. "Textes de sciences sociales").
- BRETON, R., MCDONALD, J. et RICHER, S. (1972), *Le rôle de l'école et de la société dans le choix d'une carrière chez la jeunesse canadienne*, Ottawa, Information Canada, 652 p.
- BUDD, E. C. *et al.* (1981), "Exploring the Outer Limits of Response Bias", *Sociological Focus*, vol. 14, n° 4, p. 297-307.
- BURACK, J. A., HODAPP, R. M. et ZIGLER, E. (1990), "Technical Note: Toward a More Precise Understanding of Mental Retardation", *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, vol. 31, n° 3, p. 471-475.
- BUREAU, N. (1990), *Analphabétisme et alphabétisation : guide pour une intervention*, Québec, Ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, 156 p.
- BUTTERFIELD, E. C. et BELMONT, J. M. (1977), "Assessing and Improving the Executive Cognitive Functions of Mentally Retarded People", dans Bialer, I. et Sternlicht, M., *édit.*, *Psychological Issues in Mental Retardation*, New York, Psychological Dimensions, p. 277-318.

- BUTTERFIELD, E. C. et FERRETI, R. P. (1984), "Some Extensions of the Instructional Approach to the Study of Cognitive Development and a Sufficient Condition for Transfer of Training", dans Brooks, P. H., Sperber, R. et McCauley, C., édit., *Learning and Cognition in the Mentally Retarded*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, p. 311-322.
- BUTTERFIELD, E. C. et FERRETI, R. P. (1987), "Toward a Theoretical Integration of Cognitive Hypotheses About Intellectual Differences Among Children", dans Borkowski, J. G. et Day, J. D. édit., *Cognition in Special Children: Comparative Approaches to Retardation, Learning Disabilities, and Giftedness*, Norwood, Ablex Publishing Corporation, p. 195-233.
- CAFFARELLA, R. S. (1993), "Self-Directed Learning", dans Merriam, S. B., édit., *An Update on Adult Learning Theory*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 25-35.
- CAIRNS, J. C. (1988), *L'analphabétisme chez les adultes au Canada*, Toronto, Conseil des ministres de l'éducation (Canada), 72 p.
- CAMPIONE, J. C. *et al.* (1984), "The Zone of Proximal Development: Implications for Individual Differences and Learning", dans Rogoff, B. et Wertsch, J. V., édit., *Children's Learning in the "Zone of Proximal Development"*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 19-29.
- CARRIER, S. et FORTIN, D. (1994), "La valeur des informations recueillies par entrevues structurées et questionnaires auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle : une recension des écrits scientifiques", *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 5, n° 1, p. 29-41.
- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1991), *Réussir à l'école, réussir l'école*, Montréal, Centrale de l'enseignement du Québec, 75 p.
- CHALL, J. S. (1990), "Policy Implications of Literacy Definitions", dans Venezky *et al.*, édit., *Toward Defining Literacy*, Newark, International Reading Association, p. 54-62.
- CHAREST, D. et ROY, S. (1992), *Départs et abandons en alphabétisation*, Québec, Ministère de l'Éducation, 96 p.
- CHARNLEY, A. H. et JONES, H. A. (1979), *The Concept of Success in Adult Literacy*, Cambridge, Huntington Publishers, 200 p.
- CHENÉ, A. (1983), "The Concept of Autonomy in Adult Education: A Philosophical Discussion", *Adult Education Quarterly*, vol. 34, n° 1, p. 38-47.
- CLÉMENT, P. (1985), *Postalphabétisation et développement endogène*, Paris, Unesco, 60 p., (coll. "Études et documents d'éducation", n° 51).

- COLEMAN, J. S. *et al.* (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, U. S. Office of Education, National Center for Educational Statistics.
- COLLINS, M. (1987), *Competence in Adult Education: A New Perspective*, Lanham, University Press of America, 152 p.
- COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES, par M. Jean (1982), *Apprendre : une action volontaire et responsable : énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*, Québec, Ministère des communications, 869 p.
- COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC, par A.-M. Parent (1963-1966), *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent)*, Québec, Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, (trois tomes en cinq volumes).
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1990), *L'alphabétisation et l'éducation de base au Québec : une mission à assumer solidairement*, Sainte-Foy, Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, 61 p.
- CRANDALL, D. P. *et al.* (1984), *Guidebook for Effective Literacy Practice, 1983-1984*, Andover, Network of innovative schools, 477 p. (document ERIC : ED253776).
- CROSS, K. P. (1990), *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, 11<sup>e</sup> impression, San Francisco et Oxford, Jossey-Bass, 300 p., (1<sup>re</sup> publication en 1981).
- DANIS, C. (1981), *Grille d'analyse de l'éducation populaire extra-institutionnelle au Québec actuel*, Montréal, Librairie de l'Université de Montréal, 256 p.
- DARKENWALD, G. G. (1981), *Retaining Adult Students*, Columbus, The National Center for Research in Vocational Education, 27 p. (document ERIC : ED205773).
- DARKENWALD, G. G. (1986), *Effective Approaches to Teaching Basic Skills to Adults: A Research Synthesis*, [s.l.], 37 p., (document ERIC : ED325631).
- DARKENWALD, G. G. (1987), "Assessing the Social Environment of Adult Classes", *Studies in the Education of Adults*, vol. 19, n° 2, p. 127-136.
- DARKENWALD, G. G. (1989), "Enhancing the Adult Classroom Environment", dans Hayes, E., édit., *Effective Teaching Styles*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 67-75.

- DAVENPORT, J. et DAVENPORT, J. A. (1984), *Andragogy: Another Bandwagon or Legitimate Tool in the Continuing Education Armamentarium?*, Paper presented at the Annual Conference of the National Association of Continuing Education Directors, (Washington, october 1984), 23 p., (document ERIC : ED263339).
- DAVENPORT, J. et DAVENPORT, J. A. (1985), "A Chronology and Analysis of the Andragogy Debate", *Adult Education Quarterly*, vol. 35, n° 3, p. 152-159.
- DE CLERCK, M. (1993), *Analphabétismes et alphabétisations (au pluriel)*, Hambourg, Institut de l'Unesco pour l'éducation, 201 p.
- DE LANDSHEERE, V. (1992), *L'éducation et la formation*, Paris, Presses universitaires de France, 734 p.
- DELORS, J., édit. (1996), *L'éducation, un trésor est caché dedans (Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle)*, Paris, Unesco, 311 p.
- DESJARDINS, J.-Y. et DUMAS, G. (1983), "La post-alpha", *Alpha Liaison*, vol. IV, n° 1, p. 1-22.
- DESLAURIERS, J.-P. (1991), *Recherche qualitative : guide pratique*, Montréal, McGraw-Hill, 142 p., (coll. "Thema").
- DEWEY, J. (1968), *Expérience et éducation (Experience and Education, 1938)*, traduit par M. A. Carroi, Paris, Armand Collin, 157 p.
- DEWEY, J. (1975), *Démocratie et éducation (Democracy and Education, 1916)*, traduit par G. Deledalle, Paris, Armand Collin, 446 p.
- DIRECTION DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES (1996), *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*, 3<sup>e</sup> éd., Québec, Ministère de l'Éducation, pag. multiple.
- DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES (1988), *Guide d'intervention sur mesure en formation de base : présentation, orientations, préalables*, Québec, Ministère de l'Éducation, 57 p., (édition préliminaire).
- DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES (1989), *Guide de formation sur mesure en alphabétisation*, Québec, Ministère de l'Éducation, pag. multiple.
- DIXON-KRAUSS, L. A. et JENNINGS, C. M. (1990), *A Report on the Social Context Model of Adult Literacy*, Atlanta, Annual Meeting of the International Reading Association, 36 p., (document ERIC : ED327809).

- DORÉ, L. (1982), *Des gens comme tout le monde*, Montréal, Éditions coopératives Albert Saint-Martin, 151 p.
- DUCHESNE, J. (1993a), "Les adultes ayant une déficience intellectuelle sont-ils condamnés à l'analphabétisme?", dans COLLOQUE DE LA MONTÉRÉGIE EN RÉADAPTATION (13<sup>e</sup>), *Synthèse des communications*, Colloque de la Montérégie en réadaptation, pag. multiple.
- DUCHESNE, J. (1993b), *La notion de réussite et ses facteurs en éducation de base des adultes*, Montréal, Université de Montréal, 43 p., (document inédit).
- DUMONT, M. et BOUCHARD, C. (1993), *Étude des déterminants du bien-être psychologique et de l'intégration sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle : styles d'intégration sociale des personnes autonomes et peu autonomes*, Montréal, Laboratoire de recherche en écologie humaine et sociale [LAREHS], Université du Québec à Montréal, 61 p., (cahier de recherche n° 3).
- ELIAS, J. L. et MERRIAM, S. (1983), *Penser l'éducation des adultes (Philosophical Foundations of Adult Education, 1980)*, traduit par A. Chené et E. Ollivier, Montréal, Guérin, 204 p.
- ÉQUIPE INTERRÉGIONALE EN ALPHABÉTISATION (1993), *Grille d'impacts de la fermeture de l'enveloppe en formation générale : synthèse des résultats obtenus*, 2 p., (document inédit).
- FAGAN, W. T. (1988), "Une enquête sur des échantillons d'illettrés en milieu urbain au Canada", *Perspectives*, vol. 18, n° 67, p. 413-422.
- FAURE, E. *et al.* (1972), *Apprendre à être*, Paris, Unesco, 368p.
- FERNANDEZ, J. (1988), *Réussir une activité de formation*, Montréal, Les Éditions Saint-Martin, 203 p.
- FINGER, M. (1993), "Considérations socio-épistémologiques sur l'éducation des adultes aujourd'hui", dans Baudouin, J.-M. et Josso, C., édit., *Penser la formation : contributions épistémologiques de l'éducation des adultes*, Genève, Université de Genève, p. 11-30, (coll. "Cahiers de la Section des sciences de l'éducation : Pratiques et théories", n°72).
- FLANNERY, D. D., édit. (1993), *Applying Cognitive Learning Theory to Adult Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 86 p.
- FORDHAM, P. (1983), *Coopération pour l'alphabétisation : rapport du colloque international de Berlin, octobre 1983*, Toronto, Conseil international d'éducation des adultes, 43 p.

- FORDHAM, P., édit., (1985), *One Billion Illeterates, One Billion Reasons for Action: Report and Extracts from Papers of an International Seminar on Co-Operating for Literacy*, Berlin (West), October 1983, Toronto, International Council for Adult Education, 201 p.
- FORQUIN, J.-C. (1979), "La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965", *Revue française de pédagogie*, vol. 49, p. 87-100.
- FORTIN, C. et ROUSSEAU, R (1989), *Psychologie cognitive : une approche de traitement de l'information*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 434 p.
- FORTIN, F. et al. (1992), *Introduction à la recherche : auto-apprentissage assisté par ordinateur*, 5<sup>e</sup> impression, Montréal, Décarie éditeur inc., 424 p., (1<sup>re</sup> publication en 1988).
- FORTIN, G. et MASTRIANI, L. (1983), *La formation des personnes handicapées adultes*, Québec, Gouvernement du Québec, 365 p.
- FOUGEYROLLAS et al. (1996), *Révision de la proposition québécoise de classification : Processus de production du handicap*, Lac St-Charles, Réseau international sur le processus de production du handicap, 136 p.
- FOULQUIÉ, P. (1991), "Réussite" et "Succès", *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris, Presses universitaires de France, p. 420 et 450.
- FREIRE, P. (1975), *L'éducation pratique de la liberté*, 4<sup>e</sup> éd. (c1971), préface de Francisco C. Weffort, Paris, Les éditions du Cerf, 154 p., (coll. "Terres de feu").
- FREIRE, P. (1980), *Pédagogie des opprimés* (suivi de) *Conscientisation et révolution*, nouv. éd. (c1974), Paris : La Découverte/Maspero, 202 p., (coll. "Petite collection Maspero").
- GALLOT, J. et GALLOT, A. (1991), *Réussir l'école : démocratiser la réussite*, Paris, Messidor et Éditions sociales, 245 p.
- GAUDREAU, J. (1997), "Mais... qu'a-t-il fait hier?" *Une journée dans la vie de dix enfants déficients intellectuels de Montréal : Histoires de cas*, Communication AQIS, Colloque Recherche DÉFI 1997 à Rimouski, 12 p., (document inédit).
- GAUTHIER, B., dir. (1992), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 2<sup>e</sup> éd., Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 584 p.
- GAYFER, M. (1983), *Le Monde de l'alphabétisation : politiques, recherche et action*, Ottawa, Centre de recherche pour le développement international, 159 p.



- GAYFER, M., édit. (1987), *Alphabétisation dans les pays industrialisés : point de mire sur la pratique*, Toronto, Conseil international d'éducation des adultes, 127 p.
- GIERE, U. (1987), *Functional Illeteracy in Industrialized Countries: An Analytical Bibliography*, Ambourg, Unesco Institute for Education, 100 p.
- GIERE, U., OUANE, A. et RANAWEERA, A. M. (1990), "L'alphabétisation dans les pays en développement : bibliographie analytique", *Bulletin du Bureau international d'éducation*, vol. 64, nos 254-257.
- GINGRAS, F.-P. (1992), "La sociologie de la connaissance", dans Gauthier, B., dir., *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 2<sup>e</sup> éd., Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 17-46.
- GOOD, C. V. (1973), "Achievement", *Dictionary of Education*, 3<sup>e</sup> éd., New York, McGraw-Hill, p. 7.
- GOODMAN, J. F. (1990), "Technical Note: Problems in Etiological Classifications of Mental Retardation", *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, vol. 31, n° 3, p. 465-469.
- GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO (s.d.), *Comment organiser un programme d'alphabétisation et de formation de base en milieu de travail* Ontario, Gouvernement de l'Ontario, 32 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1989), *Loi sur l'instruction publique*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 159 p.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1994), *Régimes pédagogiques applicables aux services éducatifs pour les adultes*, Québec, Éditeur officiel du Québec, (extrait de la Gazette officielle du Québec).
- GRAFF, H. J. (1987), *The Legacies of Literacy: Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*, Bloomington, Indiana University Press, 493 p.
- GRAND'MAISON, J. (1976), *Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation*, Montréal, Stanké, 191 p.
- GRIFFIN, P. (1991), *Profiles: Validity Issues in Assessment and Reporting*, [s.l.], 10 p., (document ERIC : ED334829).
- GROSSMAN, H. J., édit. (1983), *Manual on Terminology and Classification in Mental Retardation*, 3<sup>e</sup> éd., Washington, American Association on Mental Retardation, 228 p.
- GROUPE INNOVA (1987), *L'analphabétisme au Canada : rapport d'enquête*, Montréal, Groupe Innova, 230 p.

- GUTHRIE, J. W. (1970), "A Survey of School Effectiveness", dans Mood, Alexander M., *Do Teachers Make a Difference?*, Washington, U. S. Department of Wealth, Education and Welfare, p. 25-54.
- HAMADACHE, A. et MARTIN, D. (1988), *Théorie et pratique de l'alphabétisation : politiques, stratégies et illustrations*, Paris, Unesco, 231 p.
- HARTREE, A. (1984), "Malcolm Knowles' Theory of Andragogy: A Critique", *International Journal of Lifelong Education*, vol. 3, n° 3, p. 203-210.
- HAUTECŒUR, J.-P. (1990), "Politique d'alphabétisation au Québec: une perspective historique", dans Hauteœur, J.-P., dir., *Alpha 90: recherches en alphabétisation*, Québec, Ministère de l'Éducation, p. 33-52.
- HAUTECŒUR, J.-P. (1994), "Alphabétisation en milieu rural : orientations pour la recherche-action", dans Hauteœur, J.-P., dir., *Alpha 94 : stratégies d'alphabétisation et de développement culturel en milieu rural*, Québec et Hambourg, Ministère de l'Éducation et Institut de l'Unesco pour l'éducation, 440 p.
- HAUTECŒUR, J.-P. (1996), "L'alphabétisation, une bonne affaire ? : Critique du discours sur l'alphabétisation au Canada", dans Hauteœur, J.-P., dir., *Alpha 96 : formation de base et travail*, Québec et Hambourg, Ministère de l'Éducation et Institut de l'Unesco pour l'éducation, p. 67-95.
- HAUTECŒUR, J.-P., dir. (1997) *Alpha 97: Formation de base et environnement institutionnel*, Québec et Hambourg, Ministère de l'Éducation et Institut de l'Unesco pour l'éducation, 409 p.
- HAUTECŒUR, J.-P., dir. et DUGAS, A., édit. (1987), *Introduction aux pratiques et politiques en alphabétisation*, Montréal, Éditions de l'Université du Québec à Montréal, 404 p.
- HILLIER, Y. (1988), "Literacy across the Pond", *Adult Education*, vol. 61, n° 3, p. 207-210.
- HOGAN, M. (1983), "Existe-t-il une « quantité idéale » de services communautaires intégrés?", *Déficience mentale*, vol. 33, n° 4, p. 22-39.
- HOLBORN, P., WIDEEN, M. et ANDREW, I., dir. (1993), *Devenir enseignant : À la conquête de l'identité professionnelle (Becoming a Teacher, 1988)*, traduit par J. Heynemand et D. Gagnon, Montréal, Les Éditions Logiques, 238 p., (tome 1).
- HOLMES, M. (1986), *Models of the Relationships between Students' Achievements in School and Later Success*, Toronto, Ontario Ministry of Education, 46 p., (document Onteris : ON03732).

- HOUCARD, J. (1991), *Alphabétisation : appropriation ou désappropriation de pouvoirs ?*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 159 p. (mémoire).
- HOULE, C. O. (1964), *Continuing Your Education*, New York, McGraw-Hill, 183 p.
- HOULE, C. O. (1972), *The Desing of Education*, San Francisco, Jossey-Bass, 323 p.
- HUBERMAN, A. M. et MILES, M. B. (1991), *Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes (Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods, 1984)*, traduit par C. De Backer et V. Lamongie, Bruxelles, De Boeck Université, 480 p., (coll. "Pédagogies en développement").
- HUNTER, C. St. John (1987), "Alphabétisation : que nous disent les définitions?", dans Gayfer, M., édit., *Alphabétisation dans les pays industrialisés : point de mire sur la pratique*, Toronto, Conseil international d'éducation des adultes, p. 23-27.
- HUSEN, T. (1972), *Origine sociale et éducation : perspectives des recherches sur l'égalité devant l'éducation*, Paris, Organisation de coopération et de développement économique [OCDE], 202 p.
- INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES (1972), *Mémoire sur le financement des organismes d'éducation populaire par le ministère de l'éducation*, Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes, 64 p.
- INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES (1988), *Évolution des concepts en éducation populaire : document de travail*, Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes, 59 p.
- JACOBSON, J. W. et MULICK, J. A. (1992), "Behavior Modification & Technologies: A New Definition of MR or A New Definition of Practice?", *Psychology in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, vol. 18, n° 1, p. 9-14.
- JARVIS, P. (1987), *Adult Learning in the Social Context*, London, Croom Helm, 220 p.
- JARVIS, P. (1995), *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*, 2<sup>e</sup> éd., London, Routledge, 302 p.
- JENCKS, C. S. (1979), *Inégalité : influence de la famille et de l'école en Amérique (Inequality: A reassessment of the Effect of Family and Schooling in America, 1972)*, traduit de l'américain par J. M. Laporte et A. M. Laporte, Paris, Presses Universitaires de France, 356 p., (coll. "Sociologies").
- JENSEN, A. R. (1969), "How Much Can we Boost I. Q. and Scholastic Achievement ?", *Harvard Educational Review*, vol. 39, n° 1, p. 1-123.

- KALLEN, D. (1987), "Échec et mauvais résultats scolaires : les nouveaux illettrés", *Perspectives*, vol. 17, n° 2, p.229-239.
- KENT, W. P. (1973), *A Longitudinal Evaluation of the Adult Basic Education Program*, Falls Church, 220 p.,(document ERIC : ED085418).
- KINTGEN, E. R. (1988), "Literacy Literacy", *Visible Language*, vol. 22, n° 2-3, p. 149-168.
- KLUGERMAN, P. B. et DARKENWALD, G. G. (1982), "The Effects of Self-Esteem Counseling on Basic Living Skills Achievement and Self-Esteem among Adult Mentally Retarded Learners", *Adult Literacy and Basic Education*, vol. 6, n° 4, p. 208-217.
- KNOWLES, M. S. (1970), *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*, New York, Association Press, 384 p.
- KNOWLES, M. S. (1975), *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*, Chicago, Follett, 135 p.
- KNOWLES, M. S. (1985), *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 444 p.
- KNOWLES, M.S. (1990), *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation (The Adult Learner: A Neglected Species, 1973)*, traduit par F. Paban, Paris, Les Éditions d'Organisation, 277 p.
- KNOX, A. B. (1985), "Adult Learning and Proficiency", dans Kleiber, D. et Maehr, M., édit., *Motivation in Adulthood*, Greenwich, JAI Press, p. 251-295, (coll. "Advances in Motivation and Achievement", vol. 4).
- KOLB, D. A. (1984), *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 256 p.
- KOZOL, J. (1985), *Illiterate America*, Garden City, Anchor Press, 270 p.
- L'ÉCUYER, R. (1990), *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 472 p.
- LACASSE, J. (1991), *Introduction à la méthodologie utilisée en sciences humaines*, Montréal, Études vivantes, 297 p.
- LANDRY, R. (1992), "L'analyse de contenu", dans Gauthier, B., dir., *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 2<sup>e</sup> éd., Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 337-359.

- LANGÉVIN, J. (1992), *Des personnes ... avec des besoins particuliers : recueil de textes*, Montréal, Laboratoire DÉFI Apprentissage, Université de Montréal, 100 p.
- LANGÉVIN, J. (1996), "Ergonomie et éducation des personnes présentant des incapacités intellectuelles", *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, vol. 7, n° 2, p. 135-150.
- LAZORTHES-BAREZ, J. (1993), "Progrès ou aliénation?", *Revue Cycles Supérieurs*, vol. 2, n° 3, p. 16-18 et 38.
- LEGENDRE, R. (1981), *Une éducation... à éduquer!*, 2<sup>e</sup> éd., Ottawa, Éditions Ville-Marie, 319 p.
- LEGENDRE, R. (1983), *L'éducation totale*, Ottawa, Éditions Ville-Marie, 413 p.
- LEGENDRE, R. (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2<sup>e</sup> éd., Montréal et Paris, Guérin et ESKA, 1500 p.
- LEMIÈRE, V. (1997), *Apprendre et réussir ensemble : Construire une communauté éducative*, Lyon, Chronique Sociale, 171 p.
- LENGRAND, P. (1970), *Introduction à l'éducation permanente*, Paris, Unesco, 100 p.
- LEVINE, K. (1986), *The Social Context of Literacy*, London, Routledge & Kegan Paul, 253 p., (coll. "Language, Education and Society").
- LEVINE, K. (1990), *Le futur de l'alphabétisation et l'alphabétisation du futur*, Paris, Unesco, Bureau international d'éducation, 16 p.
- LIND, A. et JOHNSTON, A. (1990), *Adult Literacy in the Third World: A Review of Objectives and Strategies*, Stockholm, Swedish International Development Authority, 141 p.
- LINDEMAN, E. C. (1961), *The Meaning of Adult Education*, Montréal, Harvest House, 143 p.
- LINDSEY, P. et LUCKASSON, R. (1991), "Consent Screening Interview for Community Residential Placement: Report on the Initial Pilot Study Data", *Mental Retardation*, vol. 29, n° 3, p. 119-124.
- LOVETT, D. L. et HARRIS, M. B. (1987), "Important Skills for Adults With Mental Retardation: The Client's Point of View", *Mental Retardation*, vol. 25, n° 6, p. 351-356.

- LOWITZER, A. C. (1986), *Present Practices and Future Directions in Classification, Eligibility Determination, and Service Availability for Mentally Retarded Persons: A Survey of State Mental Retardation Program Directors*, Nashville, l'Éducation, 77 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1986), *Actes du Colloque sur l'alphabétisation des personnes ayant une déficience intellectuelle : « Mythe ou Réalité »*, Québec, Gouvernement du Québec, 549 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1987), *Programme d'insertion à la vie communautaire pour les personnes adultes ayant une déficience intellectuelle*, Québec, Gouvernement du Québec, pag. multiple, (version expérimentale).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1990), *Population inscrite à des activités d'alphabétisation dans les commissions scolaires du Québec : portrait statistique 1988-1989*, Québec, Gouvernement du Québec, 69 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1993), *Les capacités de lecture des Québécoises et des Québécois : résultats d'une enquête canadienne*, Québec, Ministère de l'Éducation, 78 p.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (1988a), *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle : un impératif humain et social*, Québec, Gouvernement du Québec, 47 p.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (1988b), *Et la santé, ça va ? : rapport de l'enquête Santé Québec 1987*, (rédaction par Aline Émond et al.), Québec, Ministère de la Santé et des Services Sociaux, 2 vol.
- MOSELEY, C. R. (1990), *The Meaning of Work for Persons with Severe Disabilities : A Qualitative Study of Supported Employment*, Syracuse, Syracuse University, 259 p., (thèse).
- MULICK, J. A. et ANTONAK, R. F. (1992), "The Legacy of Eugenics", *Psychology in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, vol. 18, n° 1, p. 5-9.
- NIEMI, J. A., DAHLGREN, H. et BROOKS, R. B. (1989), "Disabled Adults: Educational Provision", dans Titmus, Colin J., édit., *Lifelong Education for Adults: An International Handbook*, Oxford, Pergamon Press, p. 335-339.
- NORTHCUTT, N. (1975), *Adult Functional Competency: A Summary*, Austin, University of Texas, Division of Extension, 30 p. (document ERIC : ED114609).

- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (1998a), "La présence en classe régulière des élèves handicapés du primaire", *Bulletin d'information statistique de l'OPHQ*, n° 7, (octobre).
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (1998b), "Bilan de 1996 à aujourd'hui", *L'Intégration*, vol. 9, n° 2, (cahier spécial).
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (1984), *À part... égale, l'intégration sociale des personnes handicapées : un défi pour tous*, Québec, Gouvernement du Québec, 350 p.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (1993), *Bilan de la Décennie internationale des personnes handicapées : un contrat social en évolution!*, Québec, Gouvernement du Québec, 36 p.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (1997), "La population des personnes handicapées", *Bulletin d'information statistique de l'OPHQ*, n° 1.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (1999), "L'analphabétisme chez les personnes handicapées, une situation alarmante...", *Bulletin d'information statistique de l'OPHQ*, n° 8, (février).
- OLSON, D. R. (1987), "An Introduction to Understanding Literacy", *Interchange*, vol. 18, nos 1-2, p. 1-8.
- OUELLET, R. (1987), "Effet de l'organisation scolaire sur la réussite scolaire", *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 13, n° 1, p. 85-97.
- PAOUR, J.-L. (1991a), *Un modèle cognitif et développemental du retard mental pour comprendre et intervenir*, Aix-en-Provence, Université de Provence : Aix-Marseille I, 270 p., (thèse de doctorat d'État non publiée).
- PAOUR, J.-L. (1991b), "Une conception intégrative du retard mental", *Revue du C.E.R.F.O.P.*, vol. 6, p. 45-70.
- PAOUR, J.-L., LANGEVIN, J. et DIONNE, C. (1996), "Les caractéristiques associées aux incapacités intellectuelles", *Revue CNRIS*, vol. 1, n° 1, p. 22-25.
- PAQUETTE, C. (1996), "Portrait d'une école qui a de l'avenir", *Vie pédagogique*, n° 100, p. 6-20.
- PATRICK, J. L. et RESCHLY, D. J. (1982), "Relationship of State Educational Criteria and Demographic Variables to School-System Prevalence of Mental Retardation" *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 86, n° 4, p. 351-360.
- PEARPOINT, J. (1989), "All Welcome! Everyone Belongs!: Leadership from Voices Seldom Heard", *International Review of Education*, vol. 35, n° 4, p. 491-503.

- PERRENOUD, P. (1984), *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz, 326 p.
- PERRON, R. (1989), "L'évolution des idées à propos des déficiences mentales", *Les Sciences de l'éducation*, n° 4, p. 7-27.
- PETERS, J. M. et JARVIS, P. (1991), *Adult Education: Evolution and Achievements in a Developing Field of Study*, San Francisco et Oxford, Jossey-Bass, 491 p.
- PIERRE, R. (1994), "Savoir lire aujourd'hui : de la définition à l'évaluation du savoir-lire", dans Boyer, J.-Y. et al., dir., *Évaluer le savoir-lire*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 275-317.
- POISSANT, H. (1994), *L'alphabétisation : métacognition et interventions*, Montréal, Les Éditions Logiques, 234 p.
- POSTIC, M. (1986), *La relation éducative*, 3<sup>e</sup> éd. revue et augmentée, Paris, Presses universitaires de France, 372 p.
- POWELL, W. (1981), "Middle Schools without Failure", *Clearing House*, vol. 55, n° 1, p. 5-8.
- POWELL, W. R. (1977), "Levels of Literacy", *Journal of Reading*, vol. 20, n° 6, p. 488-492.
- POWELL, W. R. (1990), *Adult Literacy Programs of the Future*, Atlanta, Annual Meeting of the International Reading Association, 23 p., (document ERIC : ED317976).
- PRATT, D. D. (1993), "Andragogy After Twenty-Five Years", dans Merriam, S. B., éd., *An Uptade on Adult Learning Theory*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 15-23.
- QUIVY, R. et CAMPENHOUDT, L. V. (1995), *Manuel de recherche en sciences sociales*, nouv. éd., Paris, Dunod, 287 p.
- RASSEKH, S. (1990), *Regards sur l'alphabétisation : sélection bibliographique mondiale*, Paris, Unesco, 312 p.
- RIOUX, M. (1989), "Dernier en ligne", *Entourage*, vol. 4, n° 1, p. 25-28.
- ROBERT, M. et TONDREAU, J. (1997), *L'école québécoise : Débats, enjeux et pratiques sociales*, Anjou, Les Éditions CEC inc., 545 p.
- ROCQUE, S. (1994), *Conception, élaboration et validation théorique d'un schème conceptuel de l'écologie de l'éducation*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2 volumes, (thèse de doctorat).



- ROCQUE, S. (1996), *Situation pédagogique, infrastructure pédagogique et cycle de l'éducation : pertinence de ces choix*, Montréal, Laboratoire Défi-Apprentissage (Université de Montréal), 11 p., (document inédit).
- ROCQUE, S. (1997), *L'anasynthèse : méthodologie adaptée à la recherche théorique*, Montréal, Laboratoire Défi-Apprentissage (Université de Montréal), 14 p., (document inédit).
- ROCQUE, S. *et al.* (1997), *Étude d'éléments environnementaux susceptibles de faire obstacle à l'activité de la personne présentant des incapacités intellectuelles*, Montréal, Rapport de recherche présenté à la Régie Régionale de la Santé de Laval, 48 p.
- ROGERS, C. R. (1972), *Liberté pour apprendre (Freedom to Learn, 1969)*, traduit par D. Le Bon, Paris, Dunod, 364 p.
- ROSENTHAL, R. et JACOBSON, L. (1971), *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves (Pygmalion in the Classroom, 1968)*, traduit par S. Audebert et Y. Rickards, Paris, Casterman, 293 p.
- ROY, S. (1991a), "Les abandons en alphabétisation... ça existe?", *Alpha-Liaison*, vol. 11, n° 3, p. 16-17.
- ROY, S. (1991b), "Recherche sur les départs et les abandons en alphabétisation; compte rendu des travaux", *Alpha-Liaison*, vol. 12, n° 1, p. 21-22.
- SAINT-ARNAUD, Y. (1992), *Connaître par l'action*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 111 p.
- SAUVÉ, L. (1992), *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement : élaboration d'un supramodèle pédagogique*, Montréal, Université du Québec à Montréal, 2 volumes, (thèse de doctorat).
- SCHÖN, D. A., dir. (1996), *Le tournant réflexif : Pratiques éducatives et études de cas (The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice, 1991)*, traduit par J. Heynemand et D. Gagnon, Montréal, Les Éditions Logiques, 532 p.
- SCHROEDER, W.L. (1980), "Typology of Adult Learning Systems", dans Peter, J. M. *et al.*, *Building an Effective Adult Education Enterprise*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 41-77.
- SIGELMAN, C. K. *et al.* (1980), "Surveying Mentally Retarded Persons: Responsiveness and Response Validity in Three Samples", *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 84, n° 5, p. 479-486.

- SIGELMAN, C. K. *et al.* (1981), "When in Doubt, Say Yes: Acquiescence in Interviews with Mentally Retarded Persons", *Mental Retardation*, vol. 19, n° 2, p. 53-58.
- SIGELMAN, C. K. *et al.* (1982), "The Responsiveness of Mentally Retarded Persons to Questions", *Education and Training of the Mentally Retarded*, vol. 17, n° 2, p. 120-124.
- SIGELMAN, C. K. *et al.* (1983), *Communicating with Mentally Retarded Persons: Asking Questions and Getting Answers*, Lubbock, Texas Tech University, 265 p., (document ERIC : ED235633).
- SILLAMY, N. (1980), "Réussite", *Dictionnaire encyclopédique de psychologie*, 2 vol., Paris, Bordas, p. 1032.
- SILLAMY, N. (1983), "Réussite", *Dictionnaire usuel de psychologie*, version abrégée du Dictionnaire encyclopédique de psychologie, Paris, Bordas, p. 592.
- SILLAMY, N. (1989), "Réussite", *Dictionnaire de la psychologie*, Paris, Larousse, p. 237.
- SILVERN, L. C. (1972), *Systems Engineering Applied to Training*, Houston, Gulf Publishing Company Book Division, 170 p.
- SINGH, J., SINGH, N. N. et BLAMPIED, N. M. (1985), "Reading Programmes for Adult Illiterates: A Review of Instructional Methods and Materials", *Human Learning Journal of Practical Research and Applications*, vol. 4, n° 2, p. 143-155.
- SNYDERS, G. (1976), *École, classe et lutte des classes*, Paris, Presses universitaires de France, 377 p.
- SOCIÉTÉ CANADIENNE ET COMITÉ QUÉBÉCOIS DE LA CIDIH (1989), "Proposition d'une révision du 3e niveau de la CIDIH : Le handicap", *Réseau international CIDIH*, vol. 2, n° 1, 32 p. (numéro spécial).
- SOCIÉTÉ CANADIENNE ET COMITÉ QUÉBÉCOIS DE LA CIDIH (1991), "Le processus de production des handicaps", *Réseau international CIDIH*, vol. 4, n° 3, p. 6-59.
- SOCIÉTÉ CANADIENNE ET COMITÉ QUÉBÉCOIS DE LA CIDIH (1996), "Actes du Colloque sur les déterminants environnementaux de la participation sociale et de la Rencontre nord-américaine de révision de la CIDIH", *Réseau international CIDIH et facteurs environnementaux*, vol. 8, n° 3, 84 p.

- SOCIÉTÉ CANADIENNE ET COMITÉ QUÉBÉCOIS DE LA CIDIH (1997), "Deux nouveaux instruments pour mesurer la qualité de la participation sociale et de ses déterminants environnementaux", *Réseau international CIDIH et facteurs environnementaux*, vol. 9, n° 1, 64 p.
- SOCIÉTÉ CANADIENNE ET COMITÉ QUÉBÉCOIS DE LA CIDIH (1998), "Évolution canadienne et internationale des définitions conceptuelles et des classifications concernant les personnes ayant des incapacités : Analyse critique, enjeux et perspective", *Réseau international CIDIH et facteurs environnementaux*, vol. 9, n° 2-3, 73 p.
- SPITZ, H. H. (1987), "Problem-Solving Processes in Special Populations", dans Borkowski, J. G. et Day, J. D. édit., *Cognition in Special Children: Comparative Approaches to Retardation, Learning Disabilities, and Giftedness*, Norwood, Ablex Publishing Corporation, p. 153-193.
- STATISTIQUE CANADA (1988), *Enquête sur la santé et les limitations d'activités : données infraprovinciales pour le Québec*, Ottawa, Statistique Canada, pag. multiple.
- STATISTIQUE CANADA (1991), *L'alphabétisation des adultes au Canada : résultats d'une étude nationale*, Ottawa, Statistique Canada, 114 p.
- STENGEL, B. S. (1981), *An Analysis of "Student Success"*, Pennsylvania, Annual Colloquium of the Council of Graduate Students in Education, 15 p., (document ERIC : ED221498).
- STEPHENS, W. B. et PECK, J. R. (1968), *Success of Young Adult Male Retardates*, Washington, Council for Exceptional Children, 118 p.
- STERNBERG, R. J. (1985), *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*, Cambridge, Cambridge University Press, 411 p.
- STERNBERG, R. J. (1986), *Intelligence Applied: Understanding and Increasing Your Intellectual Skills*, San Diego, Harcourt Brace Jovanovich, 358 p.
- TABLE DES RESPONSABLES DES SERVICES D'ÉDUCATION DES ADULTES DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC [TRÉAQ] (1990), *Un régime sur mesure*, 16 p., (document inédit).
- TARDIF, J. (1992), *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques, 474 p.
- TARDIF, J. (1994), "L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance", dans Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P. et Raymond, P., dir., *Évaluer le savoir-lire*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 69-102.

- THOMAS, A. M. (1983), *Analphabetisme chez les adultes au Canada : réflexion pour une action*, Ottawa, Commission canadienne pour l'Unesco, 152 p.
- THOMAS, A. M. (1990), *L'alphabétisation : encourager les adultes à participer aux programmes*, Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation, 25 p.
- TITMUS, C. *et al.* (1979), *Terminologie de l'éducation des adultes*, Paris, Unesco, 154 p.
- TOUGH, A. (1967), *Learning Without a Teacher: A Study of Tasks and Assistance During Adult Self-Teaching Projects*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 92 p., (coll. "Educational Research Series", n°3).
- TOUGH, A. (1971), *The Adult's Learning Projects*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 191 p.
- TYLER, R. W. (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press, 128 p.
- UNESCO (1970), *L'alphabétisation fonctionnelle : pourquoi et comment*, Paris, Unesco, 39 p.
- UNESCO (1976), *Recommandation sur le développement de l'éducation des adultes*, Paris, Unesco, 14 p.
- UTLEY, C. A., LOWITZER, A. C. et BAUMEISTER, A. A. (1987), "A Comparison of the AAMD's Definition, Eligibility Criteria, and Classification Schemes with State Departments of Education Guidelines", *Education and Training in Mental Retardation*, vol. 22, n° 1, p. 35-43.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1996), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2<sup>e</sup> éd., Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 502 p.
- VÉLIS, J.-P. (1990), *Lettre d'illétrie : Nouvelles d'une contrée récemment redécouverte dans les pays industrialisés*, Paris, La Découverte, Unesco, 173 p.
- VENEZKY, R. L. (1990), "Definitions of Literacy", dans Venezky, R. L. *et al.*, édit., *Toward Defining Literacy*, Newark, International Reading Association, p. 2-16.
- VENEZKY, R. L., WAGNER, D. A. et CILIBERTI, B. S., édit. (1990) *Toward Defining Literacy*, Newark, International Reading Association, 74 p.
- WAGNER, D. A. (1990), *Alphabétisation et recherche : passé, présent et avenir. Alphabétiser? Parlons-en!*, Paris, Unesco, Bureau international d'éducation, 16 p.

- WAGNER, D. A., édit. (1987), *The Future of Literacy in a Changing World*, Oxford, Pergamon, 344 p. (coll. "Comparative and International Education Series, vol. 1).
- WEBER, M. (1992), *Essais sur la théorie de la science*, traduit de l'allemand et introduit par Julien Freund, 1<sup>re</sup> éd. : 1951, Paris, Presses pocket, 478 p., (coll. "Agora").
- WEINER, B. (1979), "A Theory of Motivation for some Classroom Experiences", *Journal of Educational Psychology*, vol. 71, p. 3-25.
- WELLS, G. (1987), "Apprenticeship in Literacy", *Interchange*, vol. 18, n<sup>os</sup> 1-2, p. 109-123.
- WILLIAMS, C. J. (1990), *Participation in Adult Education: A Self-efficacy Analysis*, [s. l.], The University of Connecticut, 330 p., (thèse).
- WOLFENBERGER, W. (1972), *Principle of Normalization in Human Services*, Toronto, National Institute on Mental Retardation, 258 p.
- WOLFENBERGER, W. (1984), "La valorisation du rôle social : une nouvelle «conceptualisation» de la normalisation", *La revue canadienne de la déficience mentale*, vol. 34, n<sup>o</sup> 6, p. 26-30.
- WORRELL, B. (1988), *Des ressources pour les personnes-ressources (People First: Advice for Advisors)*, traduit par A. Kirazian, Downsview, Projet national pour Des personnes d'abord, 114 p.
- WYNGAARDEN, M. (1981), "Interviewing Mentally Retarded Persons: Issues and Strategies", dans Bruininks, R. H. et al., édit., *Deinstitutionalization and Community Adjustment of Mentally Retarded People*, Washington, American Association on Mental Deficiency, p. 107-114.
- ZIGLER, E. (1969), "Developmental versus Difference Theories of Mental Retardation and the Problem of Motivation", *American Journal of Mental Deficiency*, vol. 73, n<sup>os</sup> 4-6, p. 536-556.

## APPENDICE A

LA COLLECTE DE DONNÉES AUPRÈS D'INFORMATEURS AYANT DES  
INCAPACITÉS INTELLECTUELLES : ÉLÉMENTS THÉORIQUES CONSIDÉRÉS  
POUR LA RÉALISATION DE L'ENQUÊTE EN FONCTION  
DU MANDAT DE RECHERCHE INITIAL

## LA COLLECTE DE DONNÉES AUPRÈS D'INFORMATEURS PRÉSENTANT DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES

D'emblée, nous constatons qu'il n'est pas encore entré dans les mœurs des chercheurs de s'adresser directement aux personnes ayant des incapacités intellectuelles, pour recueillir de l'information sur des phénomènes ou des situations concernant spécifiquement ces personnes. La tendance chez les chercheurs dans le domaine va plutôt dans le sens d'essayer de comprendre le phénomène ou le problème à l'étude par l'observation « discrète » (ce qui inclut la consultation des proches) de ces personnes considérées comme incapables de fournir sciemment, des informations valables ou des données de recherche pertinentes (Lovett et Harris, 1987). Autrement dit, la recherche s'est faite « sur » les personnes ayant des incapacités intellectuelles et non pas « avec » les personnes ayant des incapacités intellectuelles. Pourtant, les méthodologues affirment depuis longtemps que la personne directement concernée par une situation est mieux placée que son voisin pour transmettre de l'information sur sa propre réalité (Gauthier, 1992).

Nonobstant, une synergie de différents facteurs, d'ordre historique, social, politique, économique et culturel, a contribué à l'émergence de changements notables, en particulier depuis une quinzaine d'années, tant dans la façon de considérer le phénomène des incapacités intellectuelles que d'approcher les personnes. De tels changements ont eu aussi un certain retentissement au niveau des pratiques de recherche, et l'on peut penser que les personnes ayant des incapacités intellectuelles seront de plus en plus invitées à contribuer à l'étude des phénomènes qui les concernent directement, ce qui permettrait, selon certains, d'obtenir des informations de première main, correspondant plus précisément et objectivement à la réalité (Lindsey et Luckasson, 1991).

D'ailleurs, Sigelman *et al.* (1983) insistent sur l'importance de s'adresser directement aux personnes ayant des incapacités intellectuelles, afin d'assurer la validité de l'information. En effet, les auteurs ont observé des désaccords importants entre les personnes de leur entourage et les personnes ayant des incapacités intellectuelles, lorsqu'il s'agit de décrire ou d'évaluer la réalité de ces dernières. Lovett et Harris

(1987) avancent aussi que la participation effective d'informateurs ayant des incapacités intellectuelles à des études dont le caractère scientifique ne fait aucun doute, a montré que ces personnes pouvaient, dans les faits, jouer un rôle actif et pertinent dans la recherche, même si cela n'est pas sans soulever quelques difficultés.

### *Difficultés à interviewer des personnes ayant des incapacités intellectuelles*

Au point de départ, il paraît raisonnable de penser que la problématique générale de collecte de données, auprès d'une population dite normale, s'applique aussi aux personnes ayant des incapacités intellectuelles; ces problèmes peuvent être regroupés sous deux grandes rubriques :

- 1) ceux relatifs à l'obtention de la collaboration de la population visée;
- 2) ceux relatifs à l'obtention d'informations représentant le plus exactement possible le phénomène ou la réalité étudiés.

D'autre part, Budd *et al.* (1981) ont noté que, dans les enquêtes, les biais sont particulièrement importants dans les réponses des enfants et des adultes les moins instruits dont font partie les personnes ayant des incapacités intellectuelles. À l'instar des chercheurs qui ont analysé la question, il paraît difficile de nier, certes, qu'une déficience des fonctions cognitives puisse être sans conséquences dans un processus interactif de transmission d'information. Toutefois, plusieurs considèrent que si ces problèmes exigent du chercheur une certaine vigilance, tout indique qu'ils ne sont pas insolubles et qu'ils ne sauraient être conçus comme des empêchements à recueillir des données valables auprès de ces personnes (Sigelman *et al.*, 1980, 1981, 1982, 1983; Wyngaarden, 1981; Lovett et Harris, 1987).

### *Les problèmes spécifiques*

Les problèmes de collecte relatifs à l'obtention de l'information comme telle sont les plus nombreux et ceux qui ont été les plus documentés. Mais les difficultés touchant l'obtention de la collaboration des personnes doivent aussi être considérées avec attention, puisque l'obtention de cette collaboration est une « condition absolue » de la recherche (Blais, 1992). Sur ce plan, les études ne font état d'aucune difficulté particulière, mais l'absence apparente de problèmes ne saurait présumer de leur



inexistence. La facilité avec laquelle on réussit à obtenir la collaboration de ces personnes pourrait occulter d'autres difficultés, notamment celles concernant la relation chercheur-informateur, qui risquent d'entraver le processus de collecte de données. En effet, des chercheurs ont montré la faible motivation intrinsèque et la grande dépendance de ces personnes envers les réactions de l'entourage et les rétroactions externes (Paour, 1991a). Par conséquent, ces caractéristiques inhérentes aux personnes ayant des incapacités intellectuelles, pourraient bien accroître les risques de biais ou de distorsion de l'information, si le chercheur les ignore ou ne s'en soucie guère. En vertu de ces caractéristiques, l'informateur ayant des incapacités intellectuelles mettra l'accent en priorité sur le désir de faire plaisir au chercheur, de gagner son affection, de lui fournir les « bonnes réponses », de chercher à obtenir des indices de la réponse appropriée, plutôt que de simplement transmettre l'information sur la réalité perçue; les rapports d'interdépendance pourraient céder la place à des rapports de dépendance, susceptibles de nuire à la démarche de recherche sinon de l'entraver sérieusement.

Plus spécifiquement, Bouchard *et al.* (1990) mettent les chercheurs en garde contre les risques de biais et de distorsion de l'information dans les données subjectives fournies par les personnes ayant des incapacités intellectuelles; ils mentionnent principalement les éléments suivants :

- l'importance du phénomène de « désirabilité sociale », qui amène beaucoup de personnes ayant des incapacités intellectuelles à organiser leur discours de façon à plaire à l'interviewer;
- le « réflexe d'autoprotection », pouvant amener l'informateur à ne pas vouloir remettre en question les individus ou les services dont il est souvent dépendant;
- l'importance du phénomène de « mimétisme social », qui se caractérise par la tendance des personnes ayant des incapacités intellectuelles à vouloir se conformer à ce qu'elles perçoivent comme valorisé par les personnes non déficientes de leur entourage;
- le « télescopage temporel », maintes fois observé chez des personnes ayant des incapacités intellectuelles, qui renvoie à des réponses anachroniques non seulement en fonction d'événements ou de contextes qui datent de plusieurs mois et même parfois de plusieurs années, mais aussi sans lien pertinent avec la question posée;

- la « généralisation anecdotique », concernant la tendance, observée chez certaines personnes ayant des incapacités intellectuelles, à répondre à une question d'ordre général à partir d'une expérience récente, localisée et très spécifique;
- l'« effet domino », qui conduit la personne ayant des incapacités intellectuelles à se référer à une situation ou à un événement précis, sans portée générale et circonscrit dans le temps et l'espace, comme point d'appui à l'ensemble de ses réponses, quel que soit le domaine concerné.

Pour ce qui est de la question de la pertinence ou de la validité des informations fournies par cette population, elle semble avoir été surtout étudiée en rapport avec la conduite d'entrevues. Lovett et Harris (1987) indiquent que la technique de l'entrevue, qu'elle soit utilisée avec des personnes ayant des incapacités intellectuelles ou d'autres personnes, comporte les mêmes problèmes spécifiques, notamment ceux qui ont trait au format de l'entrevue et à la formulation des questions. Dans le même ordre d'idées, Sigelman *et al.* (1982) ont constaté, à l'intérieur d'observations menées sur une période d'une année avec des enfants n'ayant pas d'incapacité intellectuelle et âgés de 2 ans et demi à 3 ans, que même les plus jeunes peuvent répondre, dans un premier temps, aux questions de type « oui-non », « quoi » et « où »; puis, un peu plus tard, aux questions « pourquoi » et « qui »; enfin, vers 38 à 40 mois, les enfants peuvent répondre à « quand » et « comment ». Il paraît donc raisonnable de penser que les personnes ayant des incapacités intellectuelles qui, pour la plupart, atteignent et dépassent ce niveau de développement cognitif, pourront aussi répondre à ce genre de questions.

Par ailleurs, en s'appuyant sur des corrélations entre le niveau de fonctionnement intellectuel et la capacité de comprendre ou de répondre à des questions, ces auteurs ont proposé un classement des formes de questions, selon un ordre croissant de difficulté pour les personnes ayant des incapacités intellectuelles;<sup>1</sup> ainsi la question représentera une difficulté de plus en plus grande, si elle demande :

- une réponse non verbale sur un choix d'images;
- une réponse de type oui-non, en rapport avec une activité;
- une réponse de type oui-non, en rapport avec des aspects subjectifs;

---

<sup>1</sup> Les auteurs précisent que les personnes ayant une déficience intellectuelle « profonde » ne peuvent répondre à aucun type de question.

- une réponse impliquant un choix bipolaire (*either-or*);
- une réponse impliquant un choix parmi trois possibilités de réponses ou plus (choix multiples);
- une réponse à une question ouverte.

Les questions ouvertes représentent le plus haut degré de difficulté, parce qu'elles exigent de plus grandes capacités cognitives et linguistiques, tant pour les comprendre que pour y répondre. Les questions à choix forcé (bipolaire ou multiple) constituent une difficulté moindre que les questions ouvertes pour les personnes ayant des incapacités intellectuelles, parce qu'elles ne demandent pas une structuration personnelle de la réponse. Par contre, la personne peut choisir systématiquement la dernière ou la première réponse alternative ou simplement répondre au hasard. De plus, choisir parmi plus de trois réponses possibles constitue une tâche extrêmement difficile voire impossible, pour des personnes ayant des incapacités intellectuelles. Finalement, les auteurs ont remarqué que la principale difficulté liée aux questions de type « oui-non » est la tendance de certains informateurs à répondre systématiquement par l'affirmative, sans se soucier de la pertinence de cette réponse. Néanmoins, les auteurs s'entendent pour dire que l'utilisation maximale de termes concrets, familiers et simples contribuent à rendre accessibles les questions aux répondants et à maximiser le taux et la fiabilité des réponses. Au besoin, Sigelman *et al.* (1983) proposent de répéter deux fois la question.

Toutefois, Wyngaarden (1981) constate que, même si le type de question est adéquat et que la formulation respecte les règles de l'art, les interviewers sont souvent obligés de reformuler les questions pour obtenir une réponse. Dans le même ordre d'idées, selon Moseley (1990), l'interviewer peut être obligé de répéter, reformuler, expliquer les termes, concrétiser les différents aspects de la question, etc., afin de mieux faire comprendre la question, mais les risques d'induire des biais, voire de suggérer la réponse, s'accroissent proportionnellement.

Par ailleurs, si l'on tient compte des développements dans l'étude du phénomène des incapacités intellectuelles, tout indique qu'il faille accorder une attention particulière à certaines caractéristiques du fonctionnement cognitif des personnes ayant des incapacités intellectuelles, si l'on veut faciliter la tâche aux informateurs et assurer une meilleure validité des données. Ces études ont montré que les personnes concernées

s'avèrent particulièrement faibles dans le traitement de l'information, notamment dans les tâches de résolution de problèmes. Cela suppose que des questions ouvertes, par exemple, ne devraient pas faire appel à un raisonnement ou à la mobilisation d'un processus séquentiel de résolution de problèmes, résultant inéluctablement pour l'interviewer en l'obligation d'expliquer ou de reformuler les questions, sans garantie, d'ailleurs, d'une meilleure compréhension, d'où les risques accrus d'induire des biais. Dans le même ordre d'idées, des questions fermées, qui exigent de la personne qu'elle réfère à des catégories ou qu'elle en induise pour choisir la réponse, devraient être écartées. Enfin, il ressort avec évidence que les chercheurs devraient tenir à la règle selon laquelle il ne faut formuler qu'une seule idée par question pour en assurer la clarté, ce qui ne semble pas toujours aller de soi dans les questionnaires de recherche.

Sigelman *et al.* (1983) soutiennent que les solutions miracles n'existent pas, et que les chercheurs doivent composer avec le fait que si les questions structurées peuvent contribuer davantage que les questions ouvertes à induire des biais, les questions ouvertes confrontent le chercheur avec les difficultés langagières et cognitives des personnes ayant des incapacités intellectuelles. Néanmoins, nous pouvons conclure en la pertinence de recueillir des données de recherche auprès d'informateurs ayant des incapacités intellectuelles et en la faisabilité de l'opération proprement dite. En dépit des limitations à une collecte de données valables auprès d'informateurs ayant des incapacités intellectuelles que laissent supposer, entre autres, les difficultés cognitives de ces personnes, les faits démontrent que non seulement il est possible de mener à bien une telle entreprise, mais que le chercheur peut, de surcroît, choisir parmi l'ensemble des approches, méthodes ou techniques disponibles, celles qui paraissent le mieux convenir à l'étude des phénomènes qu'il désire appréhender.

Dans l'application pratique, selon Carrier et Fortin (1994), il apparaît important au départ de préciser avec le répondant les objectifs de l'entrevue et le caractère confidentiel des informations fournies. Wyngaarden (1981) suggère de commencer par des questions faciles pour que la personne se sente à l'aise avec la procédure d'entrevue et de rappeler aux répondants, selon Sigelman *et al.* (1983), qu'il ne s'agit pas d'un test. De plus, selon ces derniers auteurs, l'entretien ne devrait guère excéder trente minutes si l'on désire obtenir une collaboration optimale du répondant.

## APPENDICE B

LE PROTOCOLE D'ENTREVUE UTILISÉ AVEC LES APPRENANTS  
POUR LA RÉALISATION DE L'ENQUÊTE EN FONCTION  
DU MANDAT DE RECHERCHE INITIAL

## RECHERCHE DÉFI-ALPHA : PROTOCOLE D'ENTREVUE

Numéro de l'entrevue : ..... Nom du répondant : .....

Date : ..... Années et heures de formation : .....

Lieu de l'entrevue : .....

Sexe ..... Âge ..... Date de naissance .....

Statut civil : célibataire — marié — conjoint de fait (chum ou blonde) — enfants .....

Lieu d'habitation : appartement, parents, famille d'accueil, foyer d'accueil ou institution ...

Avez-vous déjà voté? oui non Intéressé à la politique? .....

En plus de venir à l'école, que faites-vous (travail, loisir, association)? .....

### TRAVAIL

**Est-ce que vous avez un travail (un emploi, une job)? oui non**

Type de travail (ordinaire — atelier protégé — stage)? .....

Jours travaillés? .....

Êtes-vous payé? oui non Si oui, combien? .....Assez? .....

Aimez-vous faire ce travail ou trouvez-vous ça «platte»? .....

Avez-vous déjà eu un autre travail (sinon un travail tout court) ? ... Quelle sorte de travail?

Quelle sorte de travail aimeriez-vous faire (avoir) surtout? .....

Pour vous, avoir un travail, est-ce nécessaire pour être heureux ou si c'est pas nécessaire pour être heureux?

### EXPÉRIENCE SCOLAIRE ANTÉRIEURE

**Êtes-vous allé à l'école quand vous étiez enfant? oui non**

École ordinaire (primaire, secondaire) — école spéciale — classe spéciale? .....

Comment ça se passait pour vous? .....

À quel âge avez-vous arrêté l'école? ..... année scolaire? ..... Pourquoi? .....

Étiez-vous content d'arrêter l'école? .....

**Si non** : Raisons pour ne pas être allé à l'école? .....

## MOTIVATIONS

Ici à l'école, c'est quelle sorte de cours, un cours de quoi? .....

Avez-vous déjà entendu le mot «alphabétisation»? oui non Si oui, signification? .....

Qui vous a parlé de la possibilité de venir à l'école pour adultes?.....

Avez-vous choisi par vous-mêmes de venir à l'école ou si ce sont vos parents (ou d'autres personnes) qui ont décidé pour vous?

Attitudes des personnes que vous connaissez (encouragement, découragement, pression, indifférence)? Qui essaie de vous encourager, de vous décourager, ...?

Venez-vous à l'école surtout pour faire plaisir à vos parents? Important de faire plaisir? ...

Ça vous arrive de manquer des cours? .....

Ça vous arrive d'être tanné de l'école? .....

Est-ce qu'on vous donne de l'argent (plus d'argent) pour venir à l'école? oui non

Si pas plus d'argent, qu'est-ce que vous choisissez, continuer ou arrêter? .....

À l'école, est-ce une bonne place pour se faire des amis? .....

Vous êtes-vous fait des amis à l'école?..... Si oui, les voyez-vous en dehors? .....

## AUTRES FACTEURS MOTIVATIONNELS

Est-ce que l'horaire des cours vous satisfait? .....

Des devoirs à faire à la maison? .....

Des affaires qui vous dérangent à l'école (frustrations)? .....

Aimeriez-vous avoir un prof pour vous tout seul (ens. individuel)?.....

Voulez-vous faire votre cours secondaire?.....

Pensez-vous que vous avez la capacité de faire le cours secondaire? .....

Avez-vous déjà eu un diplôme? oui non Si oui, lequel? .....

**Si non** : Aimeriez-vous avoir un diplôme? oui non Si oui, lequel? .....

Dans la vie, à quoi ça sert les diplômes? .....

Venez-vous à l'école pour faire plus d'argent plus tard? .....

## MOTIFS DE PARTICIPATION EN ALPHA

Personnellement, pourquoi venez-vous à l'école? Qu'est-ce que vous voulez apprendre? ...

.....  
 .....

D'accord ou pas d'accord : 1 = non pas du tout d'accord

**L'école des adultes, c'est surtout pour apprendre...** 4 = oui très d'accord

...à mieux parler? .....1 2 3 4 0

.....  
 ...à lire le nom des rues? .....1 2 3 4 0

.....  
 ...à compter l'argent? .....1 2 3 4 0

.....  
 ...à bien agir avec les autres (poli, gentil, ...)? .....1 2 3 4 0

.....  
 ...à lire des livres d'enfants? .....1 2 3 4 0

.....  
 ...à écouter? .....1 2 3 4 0

.....  
 ...les règles de grammaire? .....1 2 3 4 0

.....  
 ...à copier des mots? .....1 2 3 4 0

.....  
 ...à vivre en appartement plus tard? .....1 2 3 4 0

.....  
 ...à décider par vous-mêmes? .....1 2 3 4 0

.....  
 ...à être plus heureux? .....1 2 3 4 0

.....  
 ...à trouver du travail? .....1 2 3 4 0

.....  
 ...à faire des devoirs et des leçons? .....1 2 3 4 0

.....  
 ...à lire le journal? .....1 2 3 4 0

.....  
 ...à vous occuper de votre chèque tout seul? .....1 2 3 4 0

.....  
 ...à vous débrouiller par vous-mêmes? .....1 2 3 4 0

.....  
 À l'école, quel est votre but le plus important? Que voulez-vous le plus apprendre?

.....  
 .....



**ASPECTS AFFECTIFS**

- Êtes-vous gêné? .....
- Avez-vous plus confiance en vous depuis que vous venez à l'école? (expliquez) .....
- .....
- Êtes-vous heureux ou malheureux à l'école? (qu'est-ce qui vous rend ainsi?) .....
- .....
- Êtes-vous fier de venir à l'école? .....
- .....
- Des personnes qui vous disent que vous êtes bon? Qui? Ont-ils raison de vous dire ça? .....
- .....
- Vous, trouvez-vous que vous faites assez de progrès? Dans quoi? .....
- .....
- Trouvez-vous que vous êtes meilleur que vos amis? .....
- Venez-vous à l'école pour être meilleur que vos amis? .....
- Qu'est-ce que vous faites pour être bon à l'école? Faites-vous beaucoup d'efforts? Quelles sortes d'efforts? .....
- .....
- Est-ce que vous aidez les autres en classe? Qu'est-ce que vous faites? Vous trouvez-vous fin dans ce temps-là? Les autres sont contents aussi? Comment le montrent-ils? .....
- .....
- Trouvez-vous parfois que vous faites pas assez de progrès? Dans quoi? Ça vous fait quoi? .....
- .....

**ASPECTS COGNITIFS**

- SAVEZ-VOUS LIRE?** ..... Quand lisez-vous surtout? .....
- .....
- Trouvez-vous toujours ça facile de lire ou si vous avez parfois de la misère? Exemples? ....
- .....
- Vous arrive-t-il d'avoir besoin d'aide pour lire? Vous arrive-t-il de demander à quelqu'un «qu'est-ce qui est écrit là?»? .....
- .....
- Est-ce que ça vous gêne? .....
- Pensez-vous que vous allez être capable de lire un jour sans vous tromper? .....
- .....
- VCA : DITES-MOI SI VOUS POUVEZ** (oui — non — régulièrement) :
- Chercher un numéro de téléphone dans l'annuaire? oui non R .....
- Lire le nom des rues? oui non R.....
- Lire les prix sur les produits? oui non R .....
- Lire le journal? oui non R.....
- Lire un menu au restaurant? oui non R .....
- Consulter un calendrier? oui non R.....
- Lire l'heure? oui non R .....

**SAVEZ-VOUS ÉCRIRE?** ..... Quand écrivez-vous surtout?.....

.....  
 Trouvez-vous toujours ça facile d'écrire ou si vous avez parfois de la misère? Exemples?..

.....  
 Pour vous, plus facile (moins de misère) de lire ou d'écrire? Le plus aimé? .....

.....  
 Vous arrive-t-il d'avoir besoin d'aide pour écrire? Vous arrive-t-il de demander à quelqu'un d'écrire quelque chose pour vous?

.....  
 Est-ce que ça vous gêne? .....

Pensez-vous que vous allez être capable d'écrire un jour sans faire de fautes? .....

.....  
**VCA : DITES-MOI SI VOUS POUVEZ** (oui — non — régulièrement) :

Écrire votre nom, adresse et no. de tél.? oui non R (si oui, faire écrire) .....

.....  
 Remplir des bons de participation à des tirages? oui non R.....

Écrire un message ou une note? oui non R .....

Faire une liste d'achats (épicerie)? oui non R .....

Faire un chèque? oui non R.....

**SAVEZ-VOUS CALCULER?** .....Qu'est-ce que vous savez calculer?  
 (montrez-moi ce que vous êtes capable de faire)

.....  
 Qu'est-ce qui vous donne de la misère dans le calcul? .....

.....  
 En dehors de l'école, est-ce que ça vous arrive d'avoir besoin d'aide pour calculer?  
 Est-ce que ça vous arrive de demander à quelqu'un de calculer pour vous?

.....  
 Est-ce que ça vous gêne? .....

Pensez-vous que vous allez être capable de calculer un jour sans faire d'erreurs? .....

.....  
**VCA : DITES-MOI SI VOUS POUVEZ** (oui — non — régulièrement) :

Jouer aux cartes? oui non R (Quand?).....

Faire votre budget? oui non R .....

Compter l'argent pour payer? oui non R.....

Compter la monnaie? oui non R (si oui, faire compter les pièces totalisant 3,41\$) .....

## LA SUITE — LE FUTUR

Est-ce que vous allez continuer vos cours après les vacances?..... Pourquoi? .....

.....  
.....

Est-qu'on vous a dit quand est-ce que le cours finit? Que le cours ça dure 2000 heures?  
Est-ce que vous savez combien d'heures vous avez fait? Après 2000 heures, si c'est possible, voulez-vous continuer?

.....  
.....  
.....

**Compréhension du concept de réussite?** fierté — victoire — satisfaction — sentiment de compétence —  
Donnez des exemples de réussite personnelle (en dehors de l'école et à l'école)?.

.....  
.....  
.....  
.....

Avez-vous un rêve? .....

.....

Une dernière question : pour vous, qu'est-ce qui est le plus important dans la vie? .....

.....  
.....

## NOTES SUIVANT L'ENTREVUE

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## APPENDICE C

LE QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX AGENTS D'ÉDUCATION  
POUR LA RÉALISATION DE L'ENQUÊTE EN FONCTION  
DU MANDAT DE RECHERCHE INITIAL

## **QUESTIONNAIRE SUR LA RÉUSSITE ET L'ALPHABÉTISATION DES ADULTES AYANT DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES**

### **Informations et consignes générales**

Par ce questionnaire, **nous visons à recueillir vos opinions** sur la réussite en alphabétisation, particulièrement en ce qui concerne les adultes ayant des incapacités intellectuelles. Votre contribution nous paraît essentielle au développement d'une meilleure compréhension de cette problématique complexe.

Nous vous invitons donc à prendre 30 minutes de votre temps pour vous associer à notre démarche dont le but est de favoriser l'élaboration et la mise en oeuvre de politiques, d'approches ou de techniques encore mieux adaptées à cette réalité, en plus de supporter les intervenants dans leurs efforts pour réduire, sinon éliminer, les obstacles à l'apprentissage et à l'intégration des adultes concernés, au sein de la société.

#### **CE QUESTIONNAIRE COMPREND QUATRE SECTIONS**

- **Votre appréciation des indicateurs de réussite en alphabétisation**
- **Votre appréciation des facteurs d'influence en alphabétisation**
- **Vos conceptions personnelles sur l'alphabétisation**
- **Votre fiche d'informations sociodémographiques**

#### **LISEZ BIEN CE QUI SUIT AVANT DE RÉPONDRE AU QUESTIONNAIRE**

- Ce questionnaire n'est pas un test ou une évaluation; il n'y a que des bonnes réponses : vos réponses personnelles et spontanées.
- N'indiquez pas votre nom ni votre adresse. Vos réponses resteront anonymes.
- Il est important que vous vous sentiez libres de répondre à ce questionnaire. Vous pouvez en tout temps cesser de répondre ou refuser de participer à l'étude.
- Nous vous invitons à contribuer, en répondant au questionnaire, à l'obtention d'un taux de participation élevé, ce qui est essentiel à la validité de l'étude.
- **N'hésitez pas à inscrire vos commentaires au fil des différentes questions ou au verso des pages.**
- Enfin, un rapport sur les résultats de cette recherche sera diffusé dans chaque commission scolaire où des intervenants auront répondu au questionnaire.

**Dès que vous y aurez répondu, retournez-nous le questionnaire  
dans l'enveloppe préadressée et préaffranchie ci-jointe.**

**Merci de votre confiance!**

## Appréciation des indicateurs de réussite en alphabétisation

Chamley et Jones, 1979; adapté par Duchesne, 1994

### Première partie

Quelle valeur accordez-vous à chacun des énoncés ci-dessous, en tant qu'indicateur de réussite pour un apprenant en alphabétisation?

Dans la mesure du possible, essayez de ne pas répondre en vous référant à des cas particuliers, mais plutôt par rapport à votre façon de concevoir l'alphabétisation et la réussite pour une personne analphabète en général, engagée dans une telle formation.

1. Au moyen d'un crochet dans la colonne appropriée, indiquez le degré d'importance que vous attribuez à chacun des énoncés, en tant que signe de progrès ou de réalisation pour un adulte en alphabétisation. — La cote «A» constitue la valeur la plus élevée —
2. Par la suite, à l'intérieur de la colonne A, parmi tous les crochets que vous y avez faits, encerclez un seul crochet : celui qui représente l'énoncé le plus important en tant que signe de progrès ou de réalisation pour un adulte en alphabétisation.
3. Puis, faites de même pour chacune des colonnes B, C, D et E.

N°	Énoncés à classer selon leur importance comme indicateurs de réussite	N°	Vos cotes				
			A	B	C	D	E
1.	Présence assidue aux cours. ....	1					
2.	Capacité de reproduire à l'écrit des mots ou des phrases. ....	2					
3.	Accroissement général de la confiance en soi. ....	3					
4.	Amélioration de la clarté de la parole. ....	4					
5.	Accroissement du vocabulaire actif. ....	5					
6.	Utilisation de la lecture, de l'écriture ou du calcul pour ses besoins de consommation (listes d'épicerie, étiquettes, factures, ...). ....	6					
7.	Capacité de faire une dictée. ....	7					
8.	Accroissement des connaissances générales. ....	8					
9.	Expression de la confiance en sa capacité d'apprendre à lire, écrire ou calculer. ....	9					
10.	Accroissement de la compréhension en lecture. ....	10					
11.	Capacité d'appliquer des règles d'orthographe grammaticale. ....	11					
12.	Capacité de s'orienter en fonction d'un plan (noms de rues, n° d'autobus, ...). ....	12					
13.	Habilité à reconnaître des logos, sigles, symboles, etc. ....	13					
14.	Amélioration des relations interpersonnelles en général. ....	14					
15.	Capacité d'effectuer des additions et des soustractions. ....	15					
16.	Diminution de l'anxiété en général. ....	16					
17.	Adhésion à un groupe communautaire ou de loisir, à un club ou une équipe socialement identifiés. ....	17					
18.	Expression du désir d'acquérir de nouvelles connaissances ou habiletés. ....	18					
19.	Accroissement de la satisfaction au travail. ....	19					
20.	Accroissement de la capacité à reconnaître des mots. ....	20					
21.	Obtention d'un emploi mieux rémunéré. ....	21					
22.	Amélioration de la capacité d'intégrer le marché du travail. ....	22					
23.	Utilisation effective de l'écrit dans ses relations interpersonnelles (messages, cartes de vœux, lettres, etc.). ....	23					
24.	Ouverture à parler de ses problèmes quant au fait de ne pas pouvoir lire ou écrire. ...	24					
25.	Intégration dans «l'orientation présecondaire» du processus de formation sur mesure en alphabétisation. ....	25					
			A	B	C	D	E

N.B. N'oubliez pas d'encercler le crochet le plus important — un seul — dans chaque colonne

## Appréciation des indicateurs de réussite en alphabétisation

Chamley et Jones, 1979; adapté par Duchesne, 1994

### Deuxième partie

La recherche a montré que le degré d'importance attribué à chacun des énoncés pouvait dépendre du temps de formation de l'apprenant.

Sans vous référer nécessairement à vos réponses de la première partie, inscrivez dans chacune des cases du tableau en bas de page, le numéro (1 à 25) des **5 énoncés les plus importants, relativement aux deux périodes de formation proposées.**

Notez que certains choix peuvent être communs aux deux périodes ou encore tous différents.

1. Présence assidue aux cours.	14. Amélioration des relations personnelles en général.
2. Capacité de reproduire des mots ou des phrases.	15. Capacité d'effectuer des additions et des soustractions.
3. Accroissement général de la confiance en soi.	16. Diminution de l'anxiété en général.
4. Amélioration de la clarté de la parole.	17. Adhésion à un groupe communautaire ou de loisir, à un club ou une équipe socialement identifiés.
5. Accroissement du vocabulaire actif.	18. Expression du désir d'acquérir de nouvelles connaissances ou habiletés.
6. Utilisation de la lecture, de l'écriture ou du calcul pour ses besoins de consommation (listes d'épicerie, étiquettes, factures, ...).	19. Accroissement de la satisfaction au travail.
7. Capacité de faire une dictée.	20. Accroissement de la capacité à reconnaître des mots.
8. Accroissement des connaissances générales.	21. Obtention d'un emploi mieux rémunéré.
9. Expression de la confiance en sa capacité d'apprendre à lire, écrire ou calculer.	22. Amélioration de la capacité d'intégrer le marché du travail.
10. Accroissement de la compréhension en lecture.	23. Utilisation effective de l'écrit dans ses relations interpersonnelles (messages, cartes de vœux, lettres, etc).
11. Capacité d'appliquer des règles d'orthographe grammaticale.	24. Ouverture à parler de ses problèmes quant au fait de ne pas pouvoir lire ou écrire.
12. Capacité de s'orienter en fonction d'un plan (noms de rues, n° d'autobus, ...).	25. Intégration dans «l'orientation présecondaire» du processus de formation sur mesure en alphabétisation
13. Habileté à reconnaître des logos, sigles, symboles, etc.	

Périodes de formation	Les 5 énoncés les plus importants dans l'ordre plus important				
	1	2	3	4	5
1. Après 1000 heures de formation	n°	n°	n°	n°	n°
2. Après 2000 heures de formation	n°	n°	n°	n°	n°

Finalement, inscrivez ci-après (s'il y a lieu) d'autres énoncés qui, d'après vos conceptions, décrivent la réussite en alphabétisation et que nous devrions considérer dans notre analyse.

a) .....

b) .....

c) .....

.....

.....

.....

## Appréciation des facteurs d'influence en alphabétisation

Duchesne, 1994

Certaines personnes pensent que des facteurs, tels ceux énumérés ci-après, exercent une **très grande influence** (positive ou négative) sur le processus d'alphabétisation; d'autres pensent que ces facteurs n'exercent **pas du tout d'influence** sur le processus d'alphabétisation.

À l'aide des échelles **a** et **b** ci-dessous, donnez-nous votre appréciation du degré d'influence de chacun des facteurs suivants dans l'alphabétisation des :

**a) = adultes analphabètes en général**

**b) = adultes analphabètes ayant des incapacités intellectuelles**

		pas du tout d'influence						très grande influence
		↓						↓
1. Le milieu de vie de l'apprenant. ....	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
2. Les goûts et intérêts de l'apprenant. ....	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
3. Les motivations de l'apprenant. ....	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
4. Les attitudes de l'apprenant face à l'alphabétisation. ....	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
5. La capacité d'attention de l'apprenant en situation d'apprentissage. ....	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
6. La présence régulière aux cours. ....	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
7. L'âge de l'apprenant. ....	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
8. Le statut socio-économique de l'apprenant. ....	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
9. Le niveau de scolarité atteint antérieurement à la formation en alphabétisation. ....	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
10. Le vécu scolaire antérieur (réussites et échecs). ....	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
11. Les horaires de cours. ....	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
12. Les locaux. ....	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
13. Le matériel didactique. ....	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
14. L'utilisation d'ordinateurs. ....	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
15. Les travaux pratiques à la maison. ....	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
16. La composition des groupes d'apprenants (mode de regroupement homogène ou hétérogène). ....	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
17. Le roulement à l'intérieur du groupe, en cours de session (départs et nouvelles inscriptions). ....	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7
18. Le nombre de personnes à l'intérieur du groupe. ....	a)	1	2	3	4	5	6	7
	b)	1	2	3	4	5	6	7



## Appréciation des facteurs d'influence en alphabétisation

Duchesne, 1994

a) = adultes analphabètes en général

b) = adultes analphabètes ayant des incapacités intellectuelles

		pas du tout d'influence					très grande influence	
		↓						
19. La stabilité du personnel enseignant. ....	a )	1	2	3	4	5	6	7
	b )	1	2	3	4	5	6	7
20. Le leadership des responsables (gestion des programmes, établissement des priorités, ...).	a )	1	2	3	4	5	6	7
	b )	1	2	3	4	5	6	7
21. La concertation du milieu. ....	a )	1	2	3	4	5	6	7
	b )	1	2	3	4	5	6	7
22. La formation des enseignantes et enseignants. ....	a )	1	2	3	4	5	6	7
	b )	1	2	3	4	5	6	7
23. L'expérience des enseignantes et enseignants. ....	a )	1	2	3	4	5	6	7
	b )	1	2	3	4	5	6	7
24. Les orientations gouvernementales en alphabétisation. ....	a )	1	2	3	4	5	6	7
	b )	1	2	3	4	5	6	7
25. L'engagement financier de l'État pour l'alphabétisation. ...	a )	1	2	3	4	5	6	7
	b )	1	2	3	4	5	6	7
26. La concertation interministérielle (par exemple, l'Éducation, la Santé, la Main-d'oeuvre, ...).	a )	1	2	3	4	5	6	7
	b )	1	2	3	4	5	6	7
27. Les normes administratives quant à la durée de la formation (2000 heures par exemple). ....	a )	1	2	3	4	5	6	7
	b )	1	2	3	4	5	6	7
28. Les incitatifs financiers (allocations supplémentaires, prolongation de prestations de chômage, ...).	a )	1	2	3	4	5	6	7
	b )	1	2	3	4	5	6	7
29. L'instauration éventuelle d'un diplôme en alphabétisation.	a )	1	2	3	4	5	6	7
	b )	1	2	3	4	5	6	7
30. Le Guide de formation sur mesure en alphabétisation. ....	a )	1	2	3	4	5	6	7
	b )	1	2	3	4	5	6	7
31. Le Programme d'insertion à la vie communautaire (PIVC).	a )	1	2	3	4	5	6	7
	b )	1	2	3	4	5	6	7
32. Le processus d'accueil des apprenants. ....	a )	1	2	3	4	5	6	7
	b )	1	2	3	4	5	6	7
33. La relation enseignant/apprenant. ....	a )	1	2	3	4	5	6	7
	b )	1	2	3	4	5	6	7
34. Le type d'enseignement (individuel, collectif ou autre). ....	a )	1	2	3	4	5	6	7
	b )	1	2	3	4	5	6	7
35. Le processus d'évaluation des apprentissages. ....	a )	1	2	3	4	5	6	7
	b )	1	2	3	4	5	6	7
36. L'aide personnelle aux apprenants (soutien, assistance, conseillances, ...).	a )	1	2	3	4	5	6	7
	b )	1	2	3	4	5	6	7
37. Le climat du groupe d'apprentissage. ....	a )	1	2	3	4	5	6	7
	b )	1	2	3	4	5	6	7
38. La postalphabétisation. ....	a )	1	2	3	4	5	6	7
	b )	1	2	3	4	5	6	7

D'autres facteurs ? .....

.....

.....

## Conceptions personnelles sur l'alphabétisation

Duchesne, 1994

À l'aide de l'échelle proposée, exprimez votre degré de désaccord ou d'accord avec les énoncés suivants à propos de diverses conceptions de l'alphabétisation ou de leurs principes sous-jacents.

<b>L'alphabétisation telle que je la conçois :</b>	pas du tout ce que je pense						exactement ce que je pense
	↓						↓
1. est indissociable, par définition, de la lecture et de l'écriture. ....	1	2	3	4	5	6	7
2. réfère à l'enseignement ou à l'apprentissage des matières scolaires de base (français et arithmétique) en vue de la poursuite des études de niveau secondaire. ....	1	2	3	4	5	6	7
3. réfère au développement des aptitudes nécessaires pour utiliser les documents que l'on trouve habituellement au travail, au foyer et dans la collectivité. ....	1	2	3	4	5	6	7
4. est une action sociale visant le développement de la capacité de remplir une fonction sociale, d'atteindre ses objectifs, d'enrichir ses connaissances et de développer son potentiel. ....	1	2	3	4	5	6	7
5. recouvre bien plus que l'enseignement ou l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. ....	1	2	3	4	5	6	7
6. s'appuie sur la conviction qu'un adulte qui n'a pas complété son secondaire, n'a pas le niveau de connaissance nécessaire pour participer réellement à la vie de la société. ....	1	2	3	4	5	6	7
7. autre : .....							

<b>Selon moi, la priorité des services d'alphabétisation devrait aller :</b>	pas du tout ce que je pense						exactement ce que je pense
	↓						↓
1. à la formation des adultes les moins alphabétisées de la société. ....	1	2	3	4	5	6	7
2. à la formation des adultes les plus susceptibles d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou l'équivalent. ....	1	2	3	4	5	6	7
3. à la préparation des adultes au travail. ....	1	2	3	4	5	6	7
4. au développement personnel des adultes. ....	1	2	3	4	5	6	7
5. au développement de l'esprit critique et de la conscience sociale des adultes. ....	1	2	3	4	5	6	7
6. autre : .....							

<b>À mon avis, les programmes d'alphabétisation financés par l'État devraient promouvoir prioritairement :</b>	pas du tout ce que je pense						exactement ce que je pense
	↓						↓
1. l'augmentation du niveau de scolarité des adultes. ....	1	2	3	4	5	6	7
2. l'augmentation de la capacité de participation sociale des adultes. ....	1	2	3	4	5	6	7
3. l'augmentation de la capacité des adultes d'accéder au marché du travail ou de s'y maintenir. ....	1	2	3	4	5	6	7
4. autre : .....							

<b>Selon moi, la création d'un diplôme en alphabétisation :</b>	pas du tout ce que je pense						exactement ce que je pense
	↓						↓
1. donnerait plus de crédibilité à la formation. ....	1	2	3	4	5	6	7
2. accroîtrait la motivation des apprenants. ....	1	2	3	4	5	6	7
3. favoriserait la persistance des apprenants dans la formation. ....	1	2	3	4	5	6	7
4. autre : .....							

## Conceptions personnelles sur l'alphabétisation

Duchesne, 1994

<b>À mon avis, dans la pratique, l'alphabétisation doit privilégier :</b>	pas du tout ce que je pense ↓					exactement ce que je pense ↓	
1. un enseignement individuel (un à un). .....	1	2	3	4	5	6	7
2. un enseignement collectif (en groupe). .....	1	2	3	4	5	6	7
3. un enseignement à la fois individuel et collectif. ....	1	2	3	4	5	6	7
4. autre : .....							

<b>Selon moi, l'évaluation en alphabétisation doit servir :</b>	pas du tout ce que je pense ↓					exactement ce que je pense ↓	
1. à porter un jugement sur la réussite de l'apprenant par rapport à l'atteinte des objectifs du programme. ....	1	2	3	4	5	6	7
2. à guider l'apprenant vers la réussite, c'est-à-dire vers l'atteinte de ses propres objectifs d'apprentissage. ....	1	2	3	4	5	6	7
3. à analyser avec l'apprenant ses attitudes face à l'apprentissage. ....	1	2	3	4	5	6	7
4. à comparer le niveau des compétences de chaque apprenant. ...	1	2	3	4	5	6	7
5. autre : .....							

<b>À mon avis, l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles :</b>	pas du tout ce que je pense ↓					exactement ce que je pense ↓	
1. doit relever du ministère de l'Éducation. ....	1	2	3	4	5	6	7
2. doit relever du ministère de la Santé et des Services sociaux. ....	1	2	3	4	5	6	7
3. doit être confiée à des organismes extra-scolaires, communautaires, populaires, ... ..	1	2	3	4	5	6	7
4. suppose une concertation soutenue entre le ministère de la Santé et des Services sociaux et celui de l'Éducation. ....	1	2	3	4	5	6	7
5. constitue un outil puissant pour favoriser leur intégration sociale. ....	1	2	3	4	5	6	7
6. requiert un programme spécialement conçu pour ces personnes. ....	1	2	3	4	5	6	7
7. est une mission impossible. ....	1	2	3	4	5	6	7
8. doit faire partie intégrante d'un programme général d'éducation de base des adultes. ....	1	2	3	4	5	6	7
9. représente un défi intéressant pour les intervenants. ....	1	2	3	4	5	6	7
10. s'accommode davantage d'un enseignement individuel que d'un enseignement collectif. ....	1	2	3	4	5	6	7
11. doit se réaliser à l'intérieur de groupes principalement composés d'adultes sans incapacités intellectuelles. ....	1	2	3	4	5	6	7
12. doit se réaliser à l'intérieur de groupes formés uniquement d'adultes ayant le même type d'incapacités. ....	1	2	3	4	5	6	7
13. doit viser prioritairement le développement de l'autonomie personnelle. ....	1	2	3	4	5	6	7
14. doit viser prioritairement l'acquisition de connaissances de base en lecture, écriture et calcul. ....	1	2	3	4	5	6	7
15. autre : .....							

## Conceptions personnelles sur l'alphabétisation

Duchesne, 1994

<b>Selon moi, la très grande majorité des adultes ayant des incapacités intellectuelles :</b>	pas du tout ce que je pense					exactement ce que je pense	
	↓					↓	
1. sont capables d'acquérir des connaissances et de s'en servir dans la vie courante. ....	1	2	3	4	5	6	7
2. sont capables de réussir à apprendre à lire. ....	1	2	3	4	5	6	7
3. sont capables de réussir à apprendre à écrire. ....	1	2	3	4	5	6	7
4. ont les aptitudes ou les capacités nécessaires pour accéder au secondaire. ....	1	2	3	4	5	6	7
5. autre : .....							

<b>À mon avis, dans le cas des adultes ayant des incapacités intellectuelles, les objectifs d'alphabétisation fonctionnelle suivants sont réalistes :</b>	pas du tout ce que je pense					exactement ce que je pense	
	↓					↓	
1. le développement des aptitudes en lecture et en écriture. ....	1	2	3	4	5	6	7
2. le développement des aptitudes en communication orale (parler, écouter). ....	1	2	3	4	5	6	7
3. le développement des aptitudes en calcul. ....	1	2	3	4	5	6	7
4. certaines notions d'histoire et de géographie. ....	1	2	3	4	5	6	7
5. certaines connaissances dans les domaines de la santé et de l'alimentation. ....	1	2	3	4	5	6	7
6. le développement des aptitudes pour tenir une maison, élever une famille, ...	1	2	3	4	5	6	7
7. le développement des aptitudes pour trouver un emploi, améliorer ses conditions de travail, ...	1	2	3	4	5	6	7
8. la préparation à une participation effective à la vie sociale. ....	1	2	3	4	5	6	7
9. le développement de l'autonomie personnelle. ....	1	2	3	4	5	6	7
10. le développement de l'esprit critique. ....	1	2	3	4	5	6	7
11. le développement des aptitudes à la recherche personnelle de solutions à des problèmes de la vie quotidienne. ....	1	2	3	4	5	6	7
12. l'apprentissage de la manière d'utiliser les matériels de lecture, les médias, etc. ....	1	2	3	4	5	6	7
13. autre : .....							

### Avenir de l'alphabétisation au Québec

Et pour finir, pouvez-vous indiquer ci-dessous :

**des raisons d'être optimiste** quant au développement de l'alphabétisation au Québec (en général ou par rapport aux adultes ayant des incapacités intellectuelles) ?

.....

.....

.....

.....

**des raisons d'être pessimiste** quant au développement de l'alphabétisation au Québec (en général ou par rapport aux adultes ayant des incapacités intellectuelles) ?

.....

.....

.....

## Informations sociodémographiques

- 1 Âge: \_\_\_\_\_
- 2 Sexe : féminin \_\_\_\_\_ masculin \_\_\_\_\_
- 3 Nom de la commission scolaire : \_\_\_\_\_
- 4 Statut d'emploi : temps partiel \_\_\_\_\_ temps plein \_\_\_\_\_
- 5 Titre d'emploi : enseignante ou enseignant \_\_\_\_\_ conseillère ou conseiller pédagogique \_\_\_\_\_  
 coordonnatrice ou coordonnateur de services en alphabétisation \_\_\_\_\_  
 autre (spécifiez) \_\_\_\_\_
- 6 Expérience professionnelle :
- Combien d'années d'expérience avez-vous dans le domaine de l'alphabétisation ? \_\_\_\_\_
- Combien d'années d'expérience avez-vous en alphabétisation, principalement auprès d'adultes ayant des incapacités intellectuelles (PIVC, Alpha spécifique ou autre programme) ? \_\_\_\_\_
- Combien d'années d'expérience avez-vous en éducation ? \_\_\_\_\_  
 au primaire \_\_\_\_\_ ; au secondaire \_\_\_\_\_ ; en adaptation scolaire \_\_\_\_\_ ;  
 reliées à la déficience intellectuelle \_\_\_\_\_ ; autre \_\_\_\_\_ (spécifiez) \_\_\_\_\_
- Avez-vous une expérience dans un autre domaine qui vous aide particulièrement dans votre travail en alphabétisation ? \_\_\_\_\_
- Si vous n'avez pas une expérience d'intervention spécifique auprès de groupes d'adultes ayant des incapacités intellectuelles, à quelle fréquence diriez-vous avoir eu l'occasion de retrouver un certain nombre de ces personnes dans vos groupes ?
- Très souvent (chaque session) : 1 ou 2 pers. \_\_\_\_\_ 3 ou 4 pers. \_\_\_\_\_ plus de 4 pers. \_\_\_\_\_
- Souvent (chaque année) : 1 ou 2 pers. \_\_\_\_\_ 3 ou 4 pers. \_\_\_\_\_ plus de 4 pers. \_\_\_\_\_
- Rarement (dans ma carrière) : 1 ou 2 pers. \_\_\_\_\_ 3 ou 4 pers. \_\_\_\_\_ plus de 4 pers. \_\_\_\_\_
- Jamais
- 7 Formation :
- Avez-vous une formation spécifique dans le domaine de l'alphabétisation ? oui \_\_\_\_\_ non \_\_\_\_\_
- Si oui, spécifiez \_\_\_\_\_
- Quelles sont les diplômes ou qualifications que vous possédez et que vous considérez pertinents pour votre travail en alphabétisation ? \_\_\_\_\_
- Avez-vous une formation spécifique en rapport avec la déficience intellectuelle ? oui \_\_\_\_\_ non \_\_\_\_\_
- Si oui, spécifiez \_\_\_\_\_
- Si vous ne faites aucun enseignement actuellement, allez directement à la question n°10.**
- 8 Quel est le nom du cours ou des cours que vous donnez à la session présente ?  
 alphabétisation \_\_\_\_\_ ; alphabétisation orientation de base \_\_\_\_\_ ;  
 alphabétisation orientation fonctionnelle \_\_\_\_\_ ; alphabétisation orientation présecondaire \_\_\_\_\_ ;  
 Programme d'insertion à la vie communautaire (PIVC) \_\_\_\_\_  
 Autre (spécifiez) \_\_\_\_\_
- 9 Au début de la présente session, quel était le nombre de personnes inscrites à votre (ou vos) cours ? \_\_\_\_\_
- De ces personnes combien présentaient des incapacités intellectuelles ? \_\_\_\_\_
- Ces adultes ayant des incapacités intellectuelles sont-ils encore tous présents actuellement? oui \_\_\_\_\_ non \_\_\_\_\_  
 si la réponse est non, combien sont présents actuellement ? \_\_\_\_\_

**Les questions suivantes s'adressent uniquement aux répondants qui exercent une fonction de conseiller pédagogique, coordonnateur ou autre.**

- 10 Quels sont les différents services ou cours en alphabétisation offerts à la population de votre région ?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- 11 Existe-t-il des services ou des cours spécifiquement offerts aux adultes ayant des incapacités intellectuelles ?  
 oui \_\_\_\_\_ non \_\_\_\_\_  
 si oui, nommez-les et indiquez, si possible, le nombre de personnes qui y sont inscrites.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire