

L'ALPHABÉTISATION DES ADULTES QUI PRÉSENTENT DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES : UN ÉTAT DE LA SITUATION

Jacques Duchesne, Carole Rouette, Sylvie Rocque et Jacques Langevin

Vivant autrefois à l'écart de la société, les adultes qui ont des incapacités intellectuelles, aujourd'hui engagés dans un processus d'intégration sociale, font face à un obstacle majeur : l'analphabétisme. En effet, il ressort avec évidence que ces personnes sont en général analphabètes. Le constat d'analphabétisme chez cette population pose un problème de taille aux différents agents d'intervention (professionnels ou naturels), problème qu'il semble maintenant tout autant difficile d'ignorer que de solutionner. Afin de comprendre les conséquences d'un tel phénomène, il paraît opportun de considérer, d'une part, le changement social en faveur de l'intégration de ces personnes dans la société et, d'autre part, l'évolution des conceptions de l'alphabetisation au Québec, durant la même période. Une mise en relation des différents éléments de ces deux problématiques permet d'abord de faire ressortir les aspects convergents et divergents des deux domaines d'études, mais cette analyse permet principalement de mettre au jour la situation paradoxale dans laquelle se trouvent les adultes ayant des incapacités intellectuelles au regard de l'alphabetisation.

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 telle la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées* promulguée en 1978 (diverses lois ainsi que le *Code civil* ont aussi été modifiés en tenant compte de cette nouvelle réalité), la politique d'intégration sociale du ministère de la Santé et des Services sociaux (1988) et, plus récemment, la *Politique de soutien aux personnes présentant une déficience intellectuelle, à leurs familles et aux*

autres proches du même ministère (2001a) le confirment. Toutefois, pour exercer ce droit dans la vie de tous les jours, les adultes ayant des incapacités intellectuelles, qui ont souvent vécu en marge de la société, sont confrontés à de nombreux obstacles : l'analphabétisme constituant certainement l'un des plus importants.

Même si une grande partie des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles (environ 90 %) possèdent théoriquement la capacité d'accéder au monde de l'alphabetisme, la plupart des adultes qui ont de telles incapacités sont analphabètes (Duchesne, 1993). Et si l'on partage l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (1990) selon lequel l'alphabetisation s'avère essentielle à une réelle participation sociale, il appert à l'évidence que l'analphabétisme qui caractérise ces personnes pourrait bien constituer dans les faits l'un des principaux empêchements à leur intégration sociale.

Jacques Duchesne, professeur, Département de linguistique et de didactique des langues, Université du Québec à Montréal; Carole Rouette, professionnelle de recherche, Groupe de recherche DÉFI Apprentissage, Université de Montréal; Sylvie Rocque, chercheure-boursière CQRS et professeure associée, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal; Jacques Langevin, professeur titulaire, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal.

Ainsi, à partir du moment où l'on a choisi de promouvoir leur intégration sociale, les intervenants des différents milieux se sont retrouvés confrontés, en raison de l'analphabétisme des personnes concernées, à une autre problématique, celle de l'alphabétisation. Les adultes qui ont des incapacités intellectuelles sont donc 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.

LA PROBLÉMATIQUE DE L'INTÉGRATION SOCIALE

Au Québec, 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 sur le principe de «normalisation» et sur celui de «valorisation du rôle social» 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.

Proposé en 1983 par Wolfensberger, le concept de valorisation du rôle social, qui s'apparente étroitement au principe de normalisation (Nirje, 1969; Wolfensberger, 1972), renvoie 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» (Association des centres d'accueil du Québec, 1987 : 151). Il est à noter que dès l'année suivante, en 1984, l'auteur proposera de remplacer le terme «normalisation» par celui de «valorisation du rôle social».

Les principes liés à la théorie de la normalisation et de la valorisation du rôle social ont grandement influé sur l'élaboration et la mise en œuvre des politiques gouvernementales concernant les personnes handicapées. De fait, ils conduiront à l'élaboration et à l'adoption, en 1988, d'une politique

spécifique intitulée *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle : un impératif humain et social*. Sur le plan conceptuel, cette politique reprend à son compte la notion de valorisation des rôles sociaux (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 précise que «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, 1988 : 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 (déficiences ou non déficiences) dans des contextes non spécialisés, fréquentés par des personnes non déficientes» (Bouchard & 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.

Enfin, parmi l'ensemble des propositions d'action inhérentes à cette politique, 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.

À cet égard, en continuité avec les orientations de 1988, la récente politique de soutien aux personnes présentant des incapacités intellectuelles du ministère de la Santé et des Services sociaux (2001a) a pour but principal d'améliorer la participation sociale des personnes visées. Sans définir de façon explicite le concept de «participation sociale», et sans nommer ce qui distingue ce dernier concept de celui d'«intégration sociale», le ministère fournit toutefois quelques indications sur ce qu'il sous-tend, à savoir un échange réciproque entre les personnes qui ont des incapacités intellectuelles et la communauté. Plus que l'intégration physique et fonctionnelle, la participation sociale renvoie plus spécifiquement aux rôles sociaux et aux responsabilités que peuvent assumer les personnes qui présentent des incapacités intellectuelles afin de devenir des membres à part entière de la société.

C'est en ce sens que le plan d'action visant à actualiser cette politique (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2001b) retient des priorités qui mettent l'accent notamment sur l'adaptation des services destinés à l'ensemble de la population aux besoins des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles de même que sur l'accroissement des mesures de soutien à la participation sociale de ces personnes.

Avec le recul des années, nous pouvons constater que les personnes qui présentent des incapacités intellectuelles ont acquis une 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.

LA PROBLÉMATIQUE DE L'ALPHABÉTISATION DES ADULTES

Le développement de l'alphabétisation au Québec paraît fortement relié au mouvement datant des années soixante en faveur d'une scolarisation¹ accrue des Québécois. Ce mouvement faisait suite à une prise de conscience de l'état de sous-scolarisation chronique de la population et de l'existence bien concrète du phénomène de l'analphabétisme.

Ainsi, 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, c'est-à-dire l'enseignement ou l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la langue maternelle dans un contexte d'éducation de base, 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*

-
1. La scolarisation réfère à l'action de scolariser, c'est-à-dire d'assurer à des enfants un enseignement scolaire, ou au fait d'être scolarisé. Elle est généralement considérée par rapport à l'ensemble des cours et des activités pédagogiques qui composent un programme d'études destiné d'abord aux enfants, mais aussi aux adolescents et aux adultes. En contexte québécois, elle vise essentiellement l'instruction, la socialisation et la qualification (diplomation). Par contre, 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. Elle concerne essentiellement les adultes, et ne vise pas directement la diplomation.

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 Hauteceur (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.

De fait, 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 toutefois se démarquer principalement par une institutionnalisation croissante des actions d'alphabétisation qui seront de plus en plus axées sur la scolarisation et ce, de plus en plus en milieu scolaire.

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, doit prioritairement viser à favoriser un plus grand accès à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires.

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. 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 la priorité accordée par le gouvernement à l'orientation scolarisante. Selon l'organisme, cela a pour effet direct de limiter pour certains adultes, en particulier pour 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. Il va sans dire que les adultes qui présentent des incapacités intellectuelles sont directement affectés et discriminés par une telle orientation.

En définitive, l'évolution de la pensée politique sur l'alphabétisation au Québec ne semble pas pouvoir se dégager des préoccupations relatives à la scolarisation de la population. Aujourd'hui encore, de toute évidence le gouvernement du Québec privilégie toujours la scolarisation à la fois comme moyen et comme finalité de l'alphabétisation. D'ailleurs, l'émergence du problème croissant du décrochage scolaire chez les jeunes semble avoir renforcé 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 lesquels l'accessibilité à la qualification scolaire et la pertinence de cette qualification ne tombent pas sous le sens.

LA RENCONTRE DE DEUX PROBLÉMATIQUES

Bien qu'elles se soient développées sur des voies parallèles représentant respectivement deux réalités étrangères l'une comme à l'autre, la problématique de l'intégration sociale et celle de l'alphabétisation se caractérisent par un certain nombre d'éléments convergents.

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 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 en éducation 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'intervention 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'intervention ont en général une connaissance plutôt limitée, sinon une complète ignorance des éléments de l'autre problématique.

En définitive, de la rencontre des deux problématiques évoquées en émerge 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.

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 leur sont offertes 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 :

- l'exclusion et la marginalisation des personnes handicapées dans le système éducatif;
- l'inadéquation des interventions eu égard à la reconnaissance des besoins en alphabétisation;
- la contradiction entre les visées éducatives et les valeurs sociales dominantes.

Exclusion et marginalisation des personnes handicapées dans le système éducatif

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.

Les auteurs rapportent également que, de façon générale, les personnes handicapées adultes sont inscrites dans des groupes séparés. Celles qui présentent des incapacités intellectuelles participent 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).

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.* : 18).

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).

Aujourd'hui, en ce qui concerne les personnes qui présentent des incapacités intellectuelles, on peut observer que, même si ces dernières semblent avoir plus facilement accès à des services éducatifs, elles sont plus souvent qu'autrement marginalisées à court ou à moyen terme. Bien qu'on ait observé un certain accroissement de l'intégration des élèves ayant des incapacités dans des classes ordinaires du primaire,

l'OPHQ (1998a) fait remarquer «l'énorme différence» qui existe entre le nombre des élèves ainsi intégrés qui présentent une déficience physique (70 à 80 %) par rapport à ceux qui présentent des incapacités intellectuelles (5 à 30 %). De plus, on constate qu'au secondaire la présence de l'ensemble des élèves handicapés en classe ordinaire diminue globalement d'environ vingt points de pourcentage par rapport à ce qu'elle était au primaire. Dans le même sens, Doré, Wagner et Brunet (1996) rapportent que le nombre des élèves présentant des incapacités intellectuelles intégrés en classe ordinaire chute radicalement d'un ordre d'enseignement à l'autre : cette diminution est d'environ 50 % entre le préscolaire et le primaire, et d'environ 70 à 80 % entre le primaire et le secondaire.

Dans le même ordre d'idées, l'OPHQ (1999) rapporte les résultats d'une étude réalisée pour le compte du ministère de l'Éducation (Charest, 1997) sur l'insertion sociale et l'intégration professionnelle des jeunes élèves handicapés ayant abandonné leurs études secondaires. En fait, 67 % des élèves concernés présentaient des incapacités intellectuelles dont 44 % étaient qualifiées de légères. Les résultats de cette étude indiquent que, lors de la dernière année de fréquentation de l'école secondaire, 68 % de tous les jeunes handicapés se trouvaient dans des écoles ordinaires. Toutefois, la majorité de ces élèves étaient dans une classe spéciale. De plus, les deux tiers des élèves «ayant une déficience intellectuelle profonde» de même que 37 % de ceux présentant «une déficience intellectuelle moyenne ou profonde» se retrouvaient dans des écoles spéciales. Bref, la grande majorité des élèves qui présentent des incapacités intellectuelles se retrouvent effectivement dans des classes ou des écoles spéciales.

Finalement, tout en corroborant les tendances décrites ci-dessus, l'exposé de la situation de la nouvelle politique de l'adaptation scolaire du Ministère de l'Éducation (1999) précise qu'une forte proportion des élèves non diplômés du secondaire ayant des difficultés graves d'apprentissage poursuivent leurs études au secteur des adultes. Il semble que ces constats ont conduit la *Direction de la formation et de la titularisation du personnel*

scolaire à proposer, dans un document d'orientation sur la formation à l'enseignement (Ministère de l'Éducation, 2001), une réforme des programmes de formation en adaptation scolaire qui introduit le volet de l'enseignement aux adultes et qui, en confiant aux enseignants formés en adaptation scolaire la responsabilité de prendre en charge des groupes d'adultes en formation de base, tend à faire voir l'éducation des adultes comme un service d'adaptation scolaire après l'échec du système régulier d'éducation.

En définitive, même la politique d'adaptation scolaire du ministère de l'Éducation laisse perplexe quant aux chances de réussite de l'intégration scolaire et sociale des élèves handicapés ou en difficulté. Tout en privilégiant l'intégration dans les classes ou groupes ordinaires, la politique conditionne cette intégration à une évaluation qui «démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu'elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte, de façon importante, aux droits des autres élèves» (Ministère de l'Éducation, 1999 : 13).

À la lumière de ces faits, il faut constater qu'il existe encore un écart considérable entre les objectifs d'intégration sociale des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles, promus au sein de la société québécoise, et l'actualisation de ces objectifs, notamment en ce qui concerne l'accession aux compétences alphabètes. Un tel constat devrait certainement susciter le besoin de chercher à établir une cohérence optimale entre les objectifs poursuivis et l'intervention effective auprès de ces personnes.

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).

Inadéquation des interventions eu égard à la reconnaissance des besoins en alphabétisation

Les données empiriques colligées par Bach (1991) sur l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles l'amènent à constater, d'une part, qu'il existe très peu de documents publiés mettant en relation l'alphabétisation et le phénomène des incapacités intellectuelles, 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 équivalent à 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. 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. Sur ce plan, Duchesne (1993) dénote un 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.

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.

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 catégories d'obstacles en relation : les obstacles relevant des préjugés, les obstacles découlant de l'absence de programmes et de politiques d'alphabétisation appropriés, et 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. Sur ce plan, cet auteur précise que parmi l'ensemble de ces préjugés, celui concernant leur capacité d'apprendre chapeaute tous les autres.

Dans le même sens, Doré (1982) et Worrell (1988) affirment que les préjugés envers les personnes qui présentent des incapacités intellectuelles sont à ce point persistants que les incapacités intellectuelles sont considérées comme la cause unique des comportements ou des 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 soutien 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 & Valentine, 1987).

Par ailleurs, Bach (1991) soutient que les préjugés envers les personnes ayant des incapacités intellectuelles et la méconnaissance de leurs caractéristiques nuisent dans les faits à la mise en œuvre de politiques d'alphabétisation et de programmes adaptés ainsi qu'à 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 (*In* : 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 qui ont des incapacités intellectuelles, on a très peu parlé de ces personnes de même que des problèmes spécifiques auxquels elles sont confrontées.

Dans un autre ordre d'idées, 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.

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 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 de formation professionnelle paraît favoriser la pérennité de l'exclusion des adultes ayant des incapacités intellectuelles d'un processus intégré d'alphabétisation.

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'accession de ces adultes au monde de l'alphabétisme et à un accroissement réel de leurs possibilités de participation sociale.

Contradiction entre les visées éducatives et les valeurs sociales dominantes

Dans les 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 & Darkenwald, 1982; Delors, 1996; entre autres) dénotent non seulement la pertinence, mais aussi la nécessité d'une association étroite entre le cheminement éducationnel 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 socioéconomique 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.

Si l'on situe l'analyse par rapport au domaine de l'alphabétisation, force est de constater que, là aussi, les principes sous-tendant les orientations comme les interventions renvoient à 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 à réintégrer le marché du travail.

Dans ce contexte, 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. 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 que plusieurs n'hésitent aucunement à franchir.

CONCLUSION

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 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 des connaissances et de progrès des pratiques professionnelles, de chercher à découvrir ce qui pourrait constituer les composantes

d'une alphabétisation réussie en ce qui concerne les adultes ayant des incapacités intellectuelles.

Au regard d'un tel projet, les assertions qui suivent nous paraissent bien rendre compte de l'état de la situation dans le domaine de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles :

- Il existe un taux d'analphabétisme anormalement élevé au sein de la population des adultes ayant des incapacités intellectuelles.
- Les raisons invoquées pour expliquer cet analphabétisme sont habituellement reliées à leurs incapacités à apprendre en général, et à apprendre à lire et à écrire en particulier. Malgré cela, certains affirment qu'une grande partie de ces personnes pourraient être alphabétisées.
- En continuant d'associer étroitement l'alphabétisation et la scolarisation (études primaires et secondaires de même que la qualification), l'État se trouve à favoriser l'exclusion des personnes qui ont des incapacités intellectuelles du processus d'alphabétisation, en les mettant de nouveau face à l'échec dans un modèle (scolarisation) dont elles ont déjà été écartées une première fois. Une telle orientation prive ces adultes d'autres solutions adaptées à leurs caractéristiques et à leurs besoins, solutions qu'il paraît pressant de chercher à mettre au jour et à actualiser.
- Le développement des connaissances en ce qui a trait, entre autres, aux caractéristiques des personnes présentant des incapacités intellectuelles, aux processus d'apprentissage et aux approches éducationnelles, permet de penser qu'il est désormais plus aisé de contribuer utilement à spécifier de nouvelles interventions éducationnelles et sociales au regard de l'alphabétisation des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles.

En dernière analyse, devant le constat de l'analphabétisme quasi généralisé chez les adultes qui présentent des incapacités intellectuelles, il

semble nécessaire de s'interroger sur la façon de considérer ce problème et de remettre en question les modèles d'intervention auprès de ces personnes. Ainsi, de la même manière que l'on trouve des solutions pour contrer les situations de handicap auxquelles font face des personnes en raison de déficiences physiques, auditives ou visuelles (rampes d'accès, sous-titrage, signaux sonores et visuels, etc.), ne devrait-on pas chercher des solutions spécifiques aux problèmes engendrés par le fait d'avoir des incapacités intellectuelles? Déjà, par rapport aux difficultés de lecture qui, selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et Statistique Canada (1995), affectent au moins le tiers de l'ensemble de la population, l'*Institut canadien d'éducation des adultes* (Bélisle, 1997) propose une approche visant

à accroître l'accessibilité des services publics pour les personnes peu ou pas à l'aise avec l'écrit, notamment par un effort de simplification des documents juridiques et administratifs, par une remise en question des comportements organisationnels en matière d'information et de communication, et par l'établissement de partenariats entre les organismes publics et les milieux populaires ou communautaires. Considérer des approches de ce type spécifiquement en fonction de la situation des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles offre certainement des perspectives de recherche dont les retombées pourraient s'avérer bénéfiques non seulement pour ces personnes mais aussi pour l'ensemble de la population.

LITERACY PROCESS IN ADULTS HAVING INTELLECTUAL DISABILITIES : STATE OF THE ART

Living formerly away from the society, the adults who have intellectual disabilities, today engaged in a process of social integration, face a major obstacle: illiteracy. Indeed, it emerges with evidence that these persons are generally illiterate. The report of illiteracy to this population poses a huge problem to the various intervention agents (professional or natural), problem that seems now, just as much difficult to ignore as to solve. To understand the consequences of such a phenomenon, it seems convenient to consider, on one hand, the social change in favour of the integration of these persons in the society and on the other hand, the conception evolution of literacy process in Quebec, during the same period. A relation between the various elements of these two problems allows at first to accentuate the convergent and divergent aspects of both fields, but this analysis allows mainly to bring out the paradoxical situation in which are the adults having intellectual disabilities towards the literacy process.

BIBLIOGRAPHIE

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.

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 Roehrer.

- BALMUTH, M. (1986) *Essential Characteristics of Effective Adult Literacy Programs: A Review and Analysis of the Research*. Brooklyn : Kingsborough Community College, (document ERIC : ED273823).
- BEDER, H. & VALENTINE, T. (1987) *Iowa's Adult Basic Education Students: Descriptive Profiles Based on Motivation, Cognitive Ability, and Sociodemographic Variables*. Sioux City : Western Iowa Tech, (document ERIC : ED290048).
- BÉLISLE, R. (1997) *Des services publics pour toute la population*. Montréal : Institut canadien d'éducation des adultes.
- BOUCHARD, C. & 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. In : 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.
- CHAREST, D. (1997) *L'insertion sociale et l'intégration professionnelle des jeunes handicapés*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES (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.
- COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC (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.
- 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.
- DARKENWALD, G. G. (1981) *Retaining Adult Students*. Columbus : The National Center for Research in Vocational Education, (document ERIC : ED205773).
- DELORS, J., édité. (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.
- DORÉ, L. (1982) *Des gens comme tout le monde*. Montréal : Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- DORÉ, R., WAGNER, S. & BRUNET, J.-P. (1996) *Réussir l'intégration scolaire : la déficience intellectuelle*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- DUCHESNE, J. (1993) Les adultes ayant une déficience intellectuelle sont-ils condamnés à l'analphabétisme? In : *Colloque de la Montérégie en réadaptation (13^e) : Synthèse des communications*. Colloque de la Montérégie en réadaptation.
- DUMONT, M. & 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.
- ÉQUIPE INTERRÉGIONALE EN ALPHABÉTISATION (1993) *Grille d'impacts de la fermeture de l'enveloppe en formation générale : synthèse des résultats obtenus*. (document inédit).
- FAURE, E. ET AL. (1972) *Apprendre à être*. Paris : Unesco.
- FORTIN, G. & MASTRIANI, L. (1983) *La formation des personnes handicapées adultes*. Québec : Gouvernement du Québec.
- 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, (document inédit).
- HAUTECOEUR, J.-P. (1990) Politique d'alphabétisation au Québec: une perspective historique. In : Hauteceœur, J.-P., dir., *Alpha 90: recherches en alphabétisation*. Québec : Ministère de l'Éducation, p. 33-52.
- KLUGERMAN, P. B. & 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.

- LENGRAND, P. (1970) *Introduction à l'éducation permanente*. Paris : Unesco.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (1988) *L'intégration des personnes présentant une déficience intellectuelle : un impératif humain et social*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (2001a) *De l'intégration sociale à la participation sociale : politique de soutien aux personnes présentant une déficience intellectuelle, à leurs familles et aux autres proches*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (2001b) *De l'intégration sociale à la participation sociale : plan d'action de la politique de soutien aux personnes présentant une déficience intellectuelle, à leurs familles et aux autres proches*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1980) *L'école s'adapte à son milieu : énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1984) *Un projet d'éducation permanente : énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1986) *Actes du Colloque sur l'alphabétisation des personnes ayant une déficience intellectuelle : «Mythe ou Réalité»*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999) *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001) *La formation à l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- NIRJE, B. (1969) The Normalization Principle and its Human Management Implications. In : Kugel, R. B. et Wolfensberger, W., édit., *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded*. Washington : President's Committee on Mental Retardation, p. 179-195.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (1984) *À part... égale, l'intégration sociale des personnes handicapées : un défi pour tous*. Québec : Gouvernement du Québec.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (1993) *Bilan de la Décennie internationale des personnes handicapées : un contrat social en évolution!* Québec : Gouvernement du Québec.
- 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 (1999) L'intégration professionnelle des jeunes handicapés. *Bulletin d'information statistique de l'OPHQ*, n° 10, (novembre).
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES, STATISTIQUE CANADA (1995) *Littératie, économie et société : résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*. Ottawa : Statistique Canada.
- TABLE DES RESPONSABLES DES SERVICES D'ÉDUCATION DES ADULTES DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC [TRÉAQ] (1990) *Un régime sur mesure*. (document inédit).
- WOLFENBERGER, W. (1972) *Principle of Normalization in Human Services*. Toronto : National Institute on Mental Retardation.
- WOLFENBERGER, W. (1984) La valorisation du rôle social : une nouvelle «conceptualisation» de la normalisation. *La revue canadienne de la déficience mentale*, vol. 34, n° 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.