

ALPHABÉTISATION ET PERSONNES QUI PRÉSENTENT DES INCAPACITÉS INTELLECTUELLES

Jacques Duchesne, Carole Rouette, Sylvie Rocque et Jacques Langevin

Cette recherche se situe dans la poursuite des travaux menés par Duchesne (1999), qui ont conduit à une spécification de la problématique de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles. À cet égard, il ressort avec évidence qu'il existe un taux d'analphabétisme anormalement élevé au sein de cette population et que cet analphabétisme quasi généralisé constitue un obstacle majeur au développement de l'autonomie et à la participation sociale effective des personnes concernées. Par ailleurs, malgré la variété des pratiques en alphabétisation, de nombreuses études et enquêtes ont démontré le peu de succès des actions mises en œuvre tant pour les adultes visés par notre recherche que pour les autres adultes aux prises avec l'analphabétisme. De plus nous ne pouvons que constater l'absence de propositions (éducationnelles, psychologiques, sociologiques ou autres) visant spécifiquement l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles.

Dans ce contexte, notre démarche théorique vise à préciser une assise conceptuelle permettant de mieux comprendre les diverses composantes du domaine de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles et à fournir une proposition de cadre de référence pour guider la planification et l'actualisation de projets d'alphabétisation adaptés aux besoins conjugués des apprenants concernés et de la communauté éducative dans laquelle ces derniers évoluent. Pour ce faire, nous prenons appui sur le cadre de l'intervention éducationnelle et sociale développé par Langevin *et al.* (2001). De

plus, la définition de notre proposition fait appel à la méthodologie de l'anasynthèse qui consiste en un processus cyclique d'analyse et de synthèse pour soutenir l'élaboration de modèles (Silvern, 1972). C'est en fonction de cette méthodologie que nous avons développé une vision synthétique des réseaux théoriques de l'éducation des adultes, de l'alphabétisation en général et du phénomène des incapacités intellectuelles. La structuration de la proposition de schème conceptuel que nous exposons ici découle directement de la mise en relation des données analysées pour chacun de ces réseaux.

LES ÉLÉMENTS DE LA PROPOSITION DE SCHÈME CONCEPTUEL

Avant de présenter notre proposition de schème conceptuel, précisons que nous définissons ce dernier comme un métaconstruit théorique qui combine, en une structure organisée, un ensemble d'éléments constituant les assises d'un domaine d'étude ou de recherche (Rocque, 1994). Nous exposons ici les deux sous-ensembles principaux en fonction desquels est élaborée cette proposition, à savoir les données axiologiques et les concepts fondamentaux rattachés à ce domaine d'étude. De plus, en conclusion de ce résumé, nous énonçons certains principes qui sont susceptibles de contribuer à soutenir la recherche et les pratiques dans notre domaine, et qui font partie intégrante d'un schème conceptuel.

LES DONNÉES AXIOLOGIQUES : DES VALEURS, DES CONCEPTIONS, DES INTENTIONS

Les données axiologiques réfèrent à un ensemble de valeurs, de conceptions et d'intentions qui constituent la structure générale sur laquelle se fonde le développement du schème conceptuel. Cette structure est formée essentiellement des paradigmes et des finalités de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles qui en découlent.

D'entrée de jeu, notons que l'alphabétisation n'échappe pas à l'influence des paradigmes dominants et aux tendances lourdes actuelles qui les caractérisent, notamment la mondialisation croissante de l'économie, l'accroissement de l'écart entre les riches et les pauvres et une montée des tendances fondamentalistes partout dans le monde. Au regard de ces paradigmes, les personnes sont vues comme des êtres séparés les uns des autres et poursuivant individuellement des intérêts qui leur sont propres : des intérêts caractérisés par la domination de l'économique et de l'utilitarisme, ce qui influe directement sur les conceptions et les pratiques en éducation. En nous gardant bien de nier la puissance de ces paradigmes, nous considérons qu'ils s'avèrent en rupture avec notre vision du monde, de l'humain et de l'éducation en général, et que, de surcroît, ils excluent d'emblée les personnes qui ont des incapacités intellectuelles. Dans cette optique, nous pensons qu'il est nécessaire de proposer une autre vision paradigmatique éducationnelle comme solution de remplacement.

En cela, notre schème conceptuel permet d'envisager l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles en fonction du paradigme symbio-synergique décrit par Bertrand et Valois (1982) et du paradigme de l'éducation totale proposé par Legendre (1983, 1993). Le premier concerne l'harmonisation de la personne et de l'environnement, ce qui infère une nécessaire mutualité entre la personne et la communauté dans laquelle elle vit, tandis que le paradigme de l'éducation totale centre l'éducation sur le développement intégral de tous les membres d'une société, par l'accès à une

éducation personnalisée et la réussite des apprentissages pour tous.

Compte tenu de ces choix paradigmatiques, nous plaçons, au premier rang des finalités de l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, celles de la participation sociale et du développement de l'autonomie. La participation sociale est conçue comme étant indissociable de l'harmonisation des caractéristiques des personnes concernées et des caractéristiques de l'environnement dans lequel elles évoluent. Par ailleurs, nous pensons, à l'instar du Conseil supérieur de l'éducation (1990 : 1), que «dans une société de l'information et de la communication, une personne qui ne possède pas les capacités de base en lecture, en écriture et en calcul voit immanquablement son autonomie réduite».

LES CONCEPTS FONDAMENTAUX DU DOMAINE D'ÉTUDE

Notre schème conceptuel est élaboré dans une perspective essentiellement éducationnelle et sa structure est organisée de façon à refléter cette préoccupation en se référant constamment au cadre de l'intervention éducationnelle et sociale. Les concepts ainsi identifiés sont regroupés sous les composantes SUJET, OBJET, AGENT, MILIEU.

Le Sujet : l'adulte analphabète ayant des incapacités intellectuelles

Dans une recherche d'harmonisation des diverses composantes de la situation d'intervention, il paraît nécessaire de préciser les caractéristiques du Sujet de manière à mieux comprendre sa place et son rôle dans un processus d'apprentissage. À cet égard, Paour, Langevin et Dionne (1996) décrivent les caractéristiques cognitives et 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 ces personnes.

Les auteurs dénotent six caractéristiques cognitives majeures :

- retard du développement;
- déficits de fonctionnement;
- ralentissement et un arrêt prématuré du développement;
- base de connaissances pauvre et mal organisée;
- difficultés de transfert et de généralisation;
- moindre «efficacité» systématique en situation de résolution de problèmes.

Quant aux caractéristiques non cognitives, identifiées à des «traits de personnalité», des «attitudes cognitives» et des «styles d'apprentissage», les auteurs en dénombrent sept :

- faible motivation et orientation spécifique de la motivation;
- faiblesse de l'estime de soi;
- certitude anticipée de l'échec;
- faiblesse du degré d'exigence;
- pauvreté des investissements;
- système inadapté d'attribution des échecs et des erreurs;
- absence ou inadéquation du scénario de vie.

Par ailleurs, parce que nous concevons l'apprentissage, à l'instar de Legendre (1983, 1993) et de Cross (1990), comme un *processus continu*, notre proposition implique que chaque personne, 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, de la nécessité d'être dirigée (guidée)

en tout à la capacité de prendre en charge intégralement sa propre démarche d'apprentissage. Selon cette optique, 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.

Au terme de notre analyse, un constat s'impose d'emblée : les personnes ayant des incapacités intellectuelles, même adultes, sont des apprenants dépendants qui occupent le plus souvent une position de «débutant» sur le continuum de la connaissance et de l'autonomie dans l'apprentissage. Il va sans dire qu'un tel état de fait devra être pris en compte comme un élément déterminant dans la planification de toute action éducative concernant ces personnes.

L'Objet d'intervention : l'alphabétisation

Notre recherche nous a conduits à constater que le domaine de l'alphabétisation recelait un grand nombre de facettes répondant à autant de définitions, d'orientations, d'objectifs et de pratiques qui se complètent ou se contredisent. Au regard de l'élaboration de notre proposition, ce constat nous a incités à distinguer prioritairement les notions d'alphabétisation et d'alphabétisme qui ont été, pendant longtemps, amalgamées sous le même terme «alphabétisation». Ainsi, dans une première distinction d'ordre général, nous dénotons que l'alphabétisation renvoie à l'idée d'«action» d'alphabétiser ou de s'alphabétiser, alors que l'alphabétisme concerne surtout l'idée d'«état» alphabète.

Plus spécifiquement, dans le cadre de nos travaux l'alphabétisme réfère essentiellement à trois concepts : celui de comportement alphabète, celui de permanentisation des acquis alphabètes et enfin, celui de continuum de l'alphabétisme. L'expression «comportement alphabète» est employée pour décrire l'agir alphabète, c'est-à-dire les attitudes, les habiletés et les savoir-faire que la personne développe ou utilise pour traiter l'information. Par ailleurs, le concept de permanentisation 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 prévenir le retour à l'analphabétisme. Enfin, le concept de continuum de l'alphabétisme renvoie à une vision évolutive de l'état alphabète, allant de l'analphabetisme à l'alphabétisme hautement technique.

Ainsi, nous définissons l'alphabétisme relativement à l'aptitude d'une personne à actualiser effectivement et continuellement des comportements alphabètes pour ses besoins de participation sociale et pour la réalisation autonome de ses habitudes de vie¹, compte tenu de ses caractéristiques propres. 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. Cette définition infère que le niveau minimal d'alphabétisme variera d'une personne à l'autre, eu égard à ses besoins, ses motivations et ses habitudes de vie. Elle infère aussi l'accroissement progressif de l'autonomie de la personne au regard de l'utilisation de comportements alphabètes, caractérisant la permanentisation de l'agir alphabète, et marquant l'accession à l'alphabétisme.

En ce qui a trait à la définition de la notion d'alphabétisation, nous avons retenu un certain nombre de principes dont elle découle et dont nous évoquons ici les principaux éléments. L'alphabétisation est une notion relative, indissociable d'une conception spécifique de l'alphabétisme, évoluant en fonction des époques et des milieux. 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 la mondialisation et les 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. Par ailleurs, à l'intérieur de notre démarche, 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, favorisant le développement de l'autonomie des personnes concernées et l'accroissement de leur participation au sein de leur communauté d'appartenance.

Sur cette base, nous définissons donc l'alphabétisation comme un processus éducatif centré sur l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés liées à l'utilisation des formes écrites de la communication et visant, de façon concomitante, le développement et l'utilisation de compétences alphabètes concourant à l'acquisition, au développement et à la permanentisation de comportements alphabètes utiles à la réalisation optimales des habitudes de vie, eu égard aux caractéristiques spécifiques des personnes concernées.

L'Agent : un intervenant professionnel

La composante Agent revêt une importance déterminante dans l'alphabétisation des adultes ayant des incapacités intellectuelles, tout particulièrement en raison des caractéristiques cognitives et non cognitives de ces derniers ainsi que de leur position de «débutant» sur le continuum de la connaissance et de l'autonomie dans l'apprentissage. Selon le modèle de l'intervention éducationnelle et sociale, on dénote deux grands types d'agents : l'Agent professionnel et l'Agent naturel. Cependant, dans le cadre de notre proposition, nous nous limitons à préciser la nature et le rôle de l'Agent professionnel qui planifie et voit à la mise en œuvre et à l'évaluation des actions d'alphabétisation en fonction du modèle de référence adopté.

Les caractéristiques principales de l'agent se définissent par ses conceptions pédagogiques, sa formation et son expérience au regard des fondements axiologiques de notre schème conceptuel. Dans la logique de notre proposition et au regard du cadre de l'intervention éducationnelle et

1. Une habitude de vie est une activité quotidienne ou un rôle social valorisé par le contexte socioculturel pour une personne selon ses caractéristiques (âge, 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).

sociale, le rôle de l'Agent se définit en fonction de ses relations avec les autres composantes de la situation d'intervention : le Sujet (la personne en apprentissage) et l'Objet d'intervention et d'apprentissage dans un Milieu donné. Ainsi, l'Agent exerce un rôle d'intervenant-animateur, «dynamicien» de la situation d'intervention et d'apprentissage, et créateur de conditions d'apprentissage. Ce rôle d'intervenant-animateur se situe, au regard de la typologie des styles d'enseignement de Sauvé (1992), à mi-chemin entre les types d'intervention centrés sur l'action de l'Agent et ceux centrés sur l'action du Sujet dans le processus d'apprentissage. Sur ce plan, le rôle de l'Agent nécessite une polyvalence dans l'utilisation des styles d'intervention plutôt que l'adoption d'un style particulier en fonction d'un contexte éducationnel spécifique. En définitive, dans l'exercice de son rôle d'intervenant-animateur, l'Agent reste conscient 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. C'est pourquoi il devra constamment travailler à induire chez eux le «besoin d'apprendre» plutôt que d'attendre qu'il se développe naturellement (Knowles, 1985, 1990).

Le Milieu éducationnel : la communauté éducative

Le Milieu éducationnel comprend, outre la *triade sujet-objet-agent* qui s'y réalise, toutes les ressources humaines (formateurs, soutiens professionnels, pairs, 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. Il comprend enfin toutes les actions et processus ayant une incidence directe ou indirecte sur l'apprentissage.

Dans la logique de notre vision paradigmatique, 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, à l'instar de

Sauvé (1992), 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 les habitudes de vie contribuant à son développement et à son épanouissement tout au long de son existence. En définitive, cette notion de Milieu vient circonscrire et synthétiser notre proposition de schème conceptuel, en ce sens qu'elle oblige à considérer la situation d'intervention comme un ensemble dont les éléments sont tous interdépendants et par conséquent indissociables. Elle oblige aussi à considérer ces différents éléments en fonction de la notion d'environnement. Dans le même ordre d'idées, la notion de Milieu, telle que nous la concevons en vertu de notre proposition, suppose que, selon une perspective de recherche d'harmonisation personne-environnement, 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.

CONCLUSION : UNE DÉMARCHE À POURSUIVRE

Pour faire suite à la démarche théorique résumée précédemment, il nous semble opportun de proposer que l'on poursuive la recherche en fonction des trois dimensions suivantes de l'intervention éducationnelle et sociale dans le domaine de l'alphabétisation des adultes présentant des incapacités intellectuelles : le développement d'une base conceptuelle cohérente et partagée, le développement d'une perspective de recherche éducentrique, et le développement d'interventions éducatives spécifiques, centrées sur l'interaction personne-environnement.

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 sont de bons exemples de cet état

de fait. Il nous apparaît essentiel de poursuivre la recherche pour mieux définir les concepts afférents et ainsi permettre de préciser, en un tout cohérent, les données terminologiques propres au champ de connaissances global du domaine de l'alphabétisation.

Par ailleurs, l'on peut observer que, en ce qui a trait aux recherches concernant les problèmes reliés à l'alphabétisation, 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. Par conséquent, il nous semble nécessaire d'envisager ces problèmes selon une perspective éducentrique, en vertu de laquelle l'apprentissage constitue la

préoccupation première et centrale de toute intervention éducative.

Enfin, le fait d'envisager l'alphabétisation dans une optique d'interaction personne-environnement entraîne nécessairement 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 ces changements au regard de finalités explicites de l'alphabétisation. Cette 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.

RÉFÉRENCES

- BERTRAND, Y., VALOIS, P. (1982) *Les options en éducation*. 2^e éd., Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- 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.
- CROSS, K. P. (1990) *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. 11^e impression, San Francisco et Oxford : Jossey-Bass (1^{re} publication en 1981).
- DUCHESNE, J. (1999) *L'alphabétisation des adultes présentant des incapacités intellectuelles : un schème conceptuel pour comprendre et favoriser la réussite*. Montréal : Université de Montréal (thèse).
- 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.
- KNOWLES, M. S. (1985) *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- 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.
- LANGÉVIN, J., ROCQUE, S., DIONNE, C., BOUTET, M., DROUIN, C., TRÉPANIER, N. (2001) L'intervention éducationnelle et sociale auprès des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles. Article soumis à la *Revue européenne du handicap mental*, mai 2001.
- LEGENDRE, R. (1983) *L'éducation totale*. Ottawa : Éditions Ville-Marie.
- LEGENDRE, R. (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e éd., Montréal et Paris, Guérin et ESKA.
- PAOUR, J.-L., LANGÉVIN, J., DIONNE, C. (1996) Les caractéristiques associées aux incapacités intellectuelles. *Revue CNRIS*, vol. 1, n° 1, p. 22-25.
- ROCQUE, S. (1994) *Conception, élaboration et validation théorique d'un schème conceptuel de l'écologie de l'éducation*. Montréal : Université du Québec à Montréal (thèse de doctorat).
- 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 (thèse de doctorat).
- SILVERN, L. C. (1972) *Systems Engineering Applied to Training*. Houston : Gulf Publishing Company Book Division.