

motivation de départ n'est pas intrinsèque que la personne n'apprendra pas. Toutefois, dans le cas d'une personne qui n'est pas intéressée, qui ne veut pas apprendre, on peut négocier avec elle le fait qu'elle ne dérange pas le groupe. On peut utiliser le groupe pour négocier les règles du jeu. Les situations d'apprentissage que les animatrices établiront avec les personnes du groupe, ne doivent pas être créées en assumant les décisions politiques du gouvernement ni les décisions individuelles des personnes<sup>9</sup>.

Par contre, Jean Patry fait remarquer que la «surmotivation» peut par ailleurs être un facteur tout aussi perturbant que l'anxiété en ce qui concerne le bon fonctionnement dans un apprentissage.

#### LA CONSOMMATION DE DROGUES (MÉDICAMENTS OU ALCOOL)

Un autre aspect du comportement affectif qui nous semble avoir son importance en alphabétisation, c'est de pouvoir jouir de toutes ses facultés au moment d'apprendre. Toutes les personnes à qui nous avons posé la question de l'impact de la consommation de drogues sur le processus d'apprentissage reconnaissent unanimement que celle-ci affecte directement la perception discriminatoire ou l'attention; cette incidence survient au tout début du processus, empêchant ainsi son déroulement dans des circonstances favorables.

Sur le plan intellectuel, la consommation de drogues perturbe la perception, nous dit Mohamed Hrimch, «dans le sens de la défavoriser; peut-être que cela enlève un peu de stress chez certains individus, mais cela dérange énormément leur perception<sup>4</sup>.»

## Expérience en métacognition auprès d'adultes

La plupart des applications de la théorie métacognitive ont été expérimentées auprès d'adultes alphabétisés, et en particulier auprès d'étudiantes et d'étudiants universitaires. Mais cela ne signifie pas que ces personnes emploient des stratégies métacognitives compliquées pour comprendre des textes ou acquérir des connaissances.

La thèse de Mohamed Hrimch<sup>10</sup> porte essentiellement sur les stratégies utilisées dans leurs études par des adultes universitaires. Hrimch a cherché à dégager ces stratégies ou, selon ses propres termes, «les démarches qu'ils utilisent pour apprendre ou pour faire face à une difficulté rencontrée au cours de l'apprentissage.» Voici la synthèse de son analyse des réponses données à ses questions, telle qu'il l'a présentée en entrevue:

Dans le domaine universitaire, lorsque les sujets apprennent, ils cherchent d'abord, à apprendre en utilisant des liens, en établissant des liens entre le contenu d'un objet d'apprentissage et un autre élément extérieur; il peut s'agir d'un livre, de leurs connaissances antérieures ou d'un autre guide. Le recours à l'analogie est la stratégie la plus importante qui soit ressortie. La recherche de liens est essentielle. Pour bien apprendre, il faut faire des liens avec quelque chose d'autre; sinon, ce que l'on apprend reste isolé.

La deuxième stratégie par ordre d'importance, c'est ce que Hrimch appelle une période de latence, pendant laquelle les gens arrêtent leur processus momen-

tanément pour le reprendre plus tard. Cette période est importante pour les sujets. «Je ne peux pas dire pourquoi, mais j'avance l'hypothèse que cette période permet probablement une certaine maturation intérieure. L'individu ne fonctionne pas de façon consciente, mais il continue à apprendre, il continue à être travaillé par le contenu qu'il vient d'apprendre. Lorsqu'il reprend son apprentissage, il ne le reprend pas à l'endroit où il l'a arrêté. Il a fait un cheminement pendant cette période de latence. Il se peut même que beaucoup de choses se soient opérées pendant ce temps. C'est comme s'il avait, en s'imprégnant de cela, intégré une partie de ces connaissances<sup>4</sup>.»

La troisième stratégie concerne davantage le côté affectif. Il s'agit de se placer dans un état de disponibilité, d'ouverture. Car souvent, on se met dans des états où l'on se ferme à beaucoup d'apprentissages, ou l'on refuse carrément d'apprendre.

L'imagerie mentale appliquée à l'apprentissage constitue une pratique assez répandue. Développer une image mentale de ce que l'on est en train d'apprendre, du contenu, aide à apprendre.

Les étudiants ont dit que ce qui les aidait beaucoup, c'était de faire des schémas de visualisation, car avec les schémas, ils peuvent clarifier énormément de choses en les percevant d'une manière visuelle; il s'agit d'une façon de réorganiser les contenus, de les restructurer à sa manière.

Il faut aussi mentionner la diversité des sources et des points de vue. Apprendre d'une seule source, que ce soit d'une personne ou d'un manuel, reste limitatif. Quand on diversifie les sources avec des points de repères variés, au contraire, on

multiplie les apprentissages. La discussion avec des pairs est souvent utilisée par les gens qui apprennent ainsi entre eux.

Dans le domaine du concret, il y a la préparation de la situation d'apprentissage. Avant de commencer son apprentissage, il faut que l'individu ait tous les éléments dont il a besoin dans son environnement cognitif.

Autre stratégie souvent employée par les étudiantes et les étudiants: commencer par les points les plus simples de l'apprentissage. Face à une difficulté, ce qui les aidait le plus était d'identifier la difficulté; de s'autoquestionner sur leur fonctionnement, d'avoir recours à autrui et au travail en équipe<sup>4</sup>.

Quelques-uns de ces comportements stratégiques sont sûrement transférables à l'adulte en situation d'alphabétisation, même s'ils sont mis en application dans le cadre d'études universitaires. Utiliser l'analogie, laisser passer du temps pour permettre une intégration de l'apprentissage, se préparer avant l'apprentissage, identifier les difficultés en s'interrogeant sur son propre fonctionnement, en sont quelques exemples.

Cependant, très peu d'études ont été menées sur le fonctionnement cognitif des adultes analphabètes. Deux personnes au Québec, à notre connaissance, se sont intéressées plus particulièrement à la métacognition chez des adultes analphabètes: Pierre Audy, qui travaille sur le phénomène de la métacognition en alphabétisation des adultes, et dont l'approche fera l'objet d'un prochain dossier, et Marc Bibeau, dont le mémoire de maîtrise en psychologie traite précisément de ce sujet, mais seulement au niveau des communications orales.

Marc Bibeau mentionne d'abord une étude menée en 1930 en Russie chez des paysans analphabètes. Le chercheur Luria a trouvé que ces adultes analphabètes pouvaient effectuer des catégorisations, mais qu'ils «avaient plutôt tendance à regrouper les objets qui leur étaient présentés dans des catégories qu'on peut appeler fonctionnelles<sup>8</sup>.» (Pages 11-12) Ainsi ces personnes, à qui l'on demandait de classer quatre objets familiers - une scie, une pelle, une hache et un billot - ne les ont pas regroupés, contrairement à ce à quoi l'on aurait pu s'attendre, dans une catégorie «outils» comprenant la scie, la hache et la pelle; elles ont rangé dans une catégorie «fonctionnelle» la scie, la hache et le billot, écartant la pelle qui n'avait aucune utilité dans la coupe du bois. Peut-être devrait-on opérer ici un rapprochement avec les concepts concrets que Gagné définit comme la forme la plus simple de la conceptualisation. Ces concepts constituent des classes qui servent à identifier des objets de l'environnement, des qualités d'objets, des événements ainsi que des relations entre ceux-ci.

Bibeau livre aussi la conclusion d'une autre étude (Scribner et Cole, 1973) sur les différences notées concernant l'habileté à faire des classifications chez des adultes ayant des degrés de scolarité différents. «Ces différences ne tiennent pas tant aux classifications elles-mêmes qu'aux raisons invoquées pour former les catégories. Les raisons données par les scolarisés montrent que ceux-ci établissent leurs catégories en fonction d'un critère sémantique ou des propriétés physiques des objets; les non-scolarisés donnent plutôt des raisons arbitraires<sup>8</sup>.» (Page 12)

Il évoque, par ailleurs, une étude de Gambrell et Heathington réalisée en 1981 et comparant le savoir métacognitif d'adultes analphabètes à celui d'étudiants de niveau cégep en matière de lecture. Les résultats de cette recherche ont démontré que les adultes analphabètes «n'ont qu'une conception élémentaire de l'activité de lecture et connaissent peu de stratégies<sup>8</sup>.» (Page 19)

#### LA MÉTACOGNITION ET LA COMMUNICATION ORALE CHEZ LES ADULTES ANALPHABÈTES

Bibeau a ainsi démontré, de son côté, qu'il est «très pertinent d'étudier le savoir métacognitif des adultes analphabètes afin d'identifier les savoirs dont ces adultes pourraient tirer profit dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.» Il ajoute que c'est sur la compréhension de communications orales qu'il importe de s'arrêter, à cause de l'intérêt particulier qu'elle représente comme facteur d'adaptation, «domaine où ces adultes sont susceptibles d'avoir développé des habiletés d'autorégulation et acquis certains savoirs<sup>8</sup>.» (Pages 18, 20)

Il s'est donc lui-même penché sur leur savoir métacognitif dans la compréhension des communications orales, les variables en présence étant les «personnes», les «tâches», les «objectifs» et les «stratégies». Les «personnes» sont les protagonistes en interaction dans la communication orale, le savoir portant sur le fait que l'individu peut reconnaître ou non d'avoir de la difficulté à comprendre ce que l'autre dit et d'en examiner les causes; tandis que dans la «tâche», le savoir se rapporte à l'acte de comprendre; quant à la va-

riable «objectifs», il s'agit de vérifier si l'individu a conscience de l'existence d'objectifs différents en communication orale; le savoir portant sur les «stratégies» se rapporte à deux types de stratégies pouvant être utilisées par l'individu en communication, l'une axée sur l'objectif, aspect cognitif, et la deuxième sur les moyens d'atteindre cet objectif, aspect métacognitif.

L'objet de sa recherche, à savoir étudier le savoir métacognitif des adultes analphabètes en matière de compréhension de communications orales et de le comparer à celui d'adultes alphabétisés, devait aussi lui permettre de «voir dans quelle mesure le déficit métacognitif caractéristique des enfants en difficulté d'apprentissage est une caractéristique partagée par les adultes analphabètes». Il a ainsi étudié autant les stratégies qu'un individu connaît que les croyances qu'il entretient à l'égard de son comportement lors d'une communication orale. Dans ce sens, on devrait s'attendre à ce que «lorsqu'un individu fait l'autorégulation de sa compréhension, il commence par évaluer sa compréhension et ensuite, quand il n'est pas satisfait du niveau de compréhension atteint, qu'il emploie des moyens pour remédier à la situation. Cette conséquence implique que l'individu utilise d'abord, de façon plus ou moins consciente, des stratégies métacognitives, pour évaluer sa compréhension, et utilise ensuite des stratégies cognitives compensatoires pour atteindre le niveau de compréhension désiré. Ces dernières stratégies sont cognitives parce qu'elles visent la compréhension, mais compensatoires parce que l'individu les utilise après une première évaluation de sa compréhension<sup>8</sup>.» (Pages 23, 25)

Les diverses «habiletés» que doit posséder un individu pour assurer le succès d'une communication orale consistent, selon le mémoire de Bibeau, à connaître plusieurs moyens de vérifier si le message a bien été compris, et à poser les questions: «qu'est-ce que tu veux dire?», ou «est-ce que c'est bien ce que tu veux dire?» Il doit aussi pouvoir «réguler» le processus. «Un individu peut planifier son discours en fonction des caractéristiques de ses interlocuteurs, superviser sa compréhension, dans le rôle d'auditeur, en accordant une attention délibérée à ses impressions momentanées et fugaces d'incompréhension (Lefebvre-Pinard, 1983), vérifier sa compréhension ou celle de ses interlocuteurs, selon qu'il est dans un rôle d'auditeur ou de locuteur, en posant des questions, par exemple, ou en tentant de redire l'essentiel du message en ses propres mots, etc.» (Pages 14-15)

#### DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE DE BIBEAU

La comparaison entre le savoir des adultes analphabètes et celui des adultes alphabétisés n'a pas révélé beaucoup de différences. En effet, nous dit Bibeau, il y a plusieurs points communs: en ce qui a trait aux habiletés tant de locuteur que d'auditeur, presque tous «reconnaissent l'existence de différences inter- et intra-individuelles dans la compréhension.» Ils savent qu'il peut exister des difficultés de compréhension et ils considèrent qu'il est possible pour un individu d'agir sur son propre niveau de compréhension et de l'améliorer. Enfin, les adultes analphabètes connaissent les mêmes stratégies métacognitives et cogni-

tives compensatoires que les adultes alphabétisés, bien qu'ils mentionnent, en moyenne, moins de stratégies métacognitives que ces derniers<sup>8</sup>.» (Page 62)

Par contre, Bibeau a noté des différences plus marquées entre les deux groupes d'adultes en ce qui a trait à la variable «objectifs». Les adultes analphabètes admettent en plus grand nombre que la compréhension du message peut être plus importante dans certains cas: quand il s'agit de directives provenant du patron, il est plus important de bien comprendre que lors de l'écoute d'une émission de télévision, par exemple. Ces derniers font preuve en cela de plus de nuances que le groupe des adultes alphabétisés qui n'ont pas établi de différence.

En ce qui concerne la tâche, le savoir métacognitif des deux groupes d'adultes ne variait pas beaucoup lorsqu'il s'agissait de prendre conscience «du caractère progressif de la compréhension et [percevoir...] l'influence qu'exercent la structure et le but d'un message sur la facilité avec laquelle on le comprend<sup>11</sup>.» (Page 84) Plus des deux tiers des sujets des deux groupes étaient conscients de ces éléments et de leur rôle dans la compréhension d'un message tant oral qu'écrit. On a d'ailleurs pu en observer la mise en application, en octobre dernier lors du FORUM SUR LES DROITS DES PERSONNES ANALPHABÈTES, dans la participation d'apprenantes et d'apprenants au comité d'évaluation des affiches d'intérêt public soumis pour le concours d'accessibilité du message pour les personnes très peu ou pas scolarisées.

Un aspect très important de conclusions de cette recherche, et dont, à notre avis, il nous appar-

tient d'en vérifier l'«occurrence» dans nos groupes, est la différence du sens attribué au terme «compréhension» par l'un ou l'autre groupe d'adultes: «Alors que tous les adultes alphabétisés définissent la compréhension comme une activité cognitive axée sur le sens du message (...«saisir le sens», «savoir ce qu'il veut dire», «être capable de l'expliquer»), près de la moitié des adultes analphabètes assimilent plutôt la compréhension à d'autres activités cognitives comme l'audition et la mémorisation.» De plus, et conformément à leur définition de la compréhension, ceux-ci «attribuent leurs difficultés de compréhension au vocabulaire utilisé, à la vitesse de débit verbal du locuteur, à son accent, etc., tous des facteurs qu'on pourrait appeler circonstanciels ou périphériques, par opposition à des facteurs plus centraux, comme la structure du message, invoqués par les alphabétisés.» Bibeau pense que ces interprétations dissemblables pourraient représenter une «différence fondamentale» entre les adultes alphabétisés et non alphabétisés quant à leur «conception de la nature même du processus de compréhension<sup>8</sup>.» (Page 65)

#### DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Plusieurs études sur l'apprentissage de la lecture conduisent à la conclusion qu'il y a mauvaise utilisation ou absence de stratégies dans le cas de personnes ayant des difficultés à lire efficacement. Les lectrices et les lecteurs «faibles» ne posséderaient pas les stratégies nécessaires, ou les utiliseraient mal.

Une étude faite par Guthrie et Tyler en 1976, dont Marc Bibeau rapporte les résultats dans son

mémoire, révèle que les mauvais lecteurs ont des problèmes de compréhension dus à un décodage incomplet, attribuable à une incapacité d'identifier un nombre suffisant de mots pour pouvoir donner du sens à ce qu'ils lisent.

Finalement, Bibeau opère un rapprochement, en ce qui concerne l'utilisation de bonnes stratégies dans l'apprentissage de la lecture, entre les adultes analphabètes et les enfants ayant des difficultés d'apprentissage; les deux poursuivraient un objectif de décodage plutôt que de compréhension. Il rejoint ici l'approche de Frank Smith sur l'apprentissage de la lecture (voir l'encadré à ce sujet).

À partir de ses constatations en matière de compréhension des communications orales par les adultes analphabètes, Bibeau recommande, dans le cas de communications écrites, que l'objectif de compréhension soit clairement défini aux participantes et participants et que la méthode pédagogique utilisée pour l'apprentissage de l'écrit ne permette aucune confusion à cet égard. En ce sens, il propose comme stratégie de transposer à la lecture des comportements équivalents en communication orale: faire répéter un locuteur et relire un écrit, ou poser des questions et porter plus attention au texte et au contexte. Il préconise, finalement, pour favoriser l'autonomie des personnes analphabètes par rapport à la lecture et pour rehausser leur image de soi souvent négative, de baser notre action auprès d'eux sur le fait qu'elles peuvent exercer un certain contrôle sur leur niveau de compréhension grâce à l'utilisation délibérée et autonome de diverses stratégies.

## Les styles cognitifs: la diversité des formes dans l'apprentissage

La personne peut non seulement apprendre des éléments nouveaux, mais elle peut aussi découvrir des façons nouvelles d'y parvenir. Celles-ci constituent des modes d'accès à l'information, à la réalité. Selon la personnalité des apprenantes et apprenants, les stratégies d'apprentissage peuvent varier pour s'adapter à cette réalité. Ces différents traits de personnalité, dans le contexte de l'apprentissage, sont abordés en termes de styles cognitifs; on doit s'y référer surtout à titre de «constructions hypothétiques qui nous aident à expliquer le processus d'apprentissage», nous met en garde Marie-Paule Dessaint<sup>12</sup>.

#### DIFFÉRENTES APPELLATIONS

Si, quand il s'agit de définir le phénomène de la diversité des formes dans l'apprentissage, les «spécialistes» de la question présentent généralement des versions assez analogues, il n'en va pas de même en ce qui concerne les termes qu'ils choisissent pour le qualifier.

Marie-Paule Dessaint définit les styles cognitifs comme des habitudes dans la manière de traiter l'information, ce qui signifie les moyens habituellement utilisés par les apprenantes et les apprenants pour percevoir, penser, résoudre des problèmes, se rappeler, etc. Il s'agit de l'ensemble des approches mises en oeuvre par une personne dans une interaction avec un environnement cognitif. Elle reprend aussi, en des termes différents, les caractéristiques établies par Claude Lamontagne, le spécialiste québécois.