

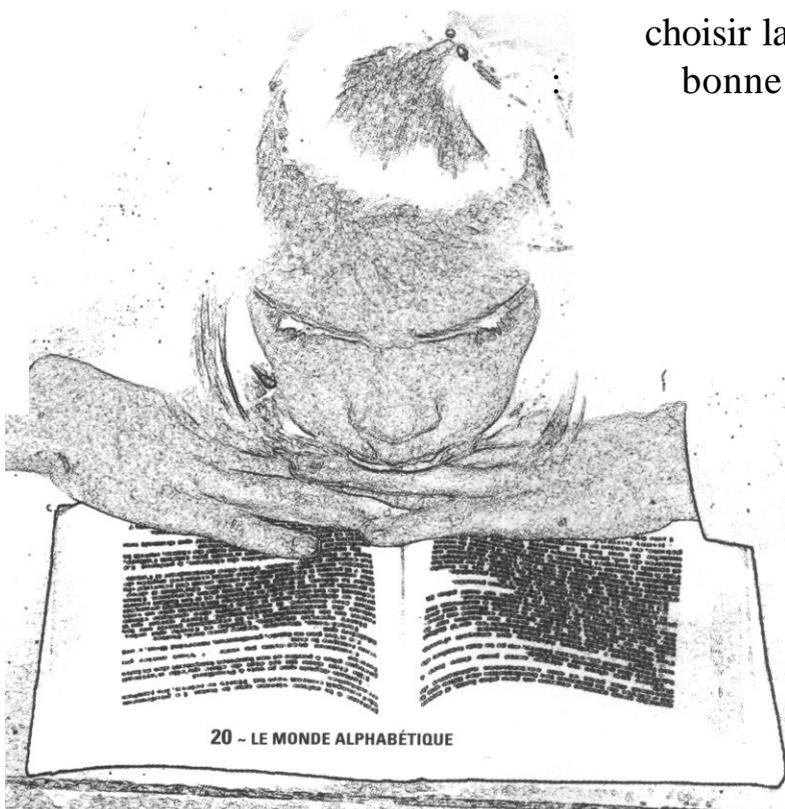


# Peut-on « éduquer » l'intelligence ?

François Labbé, adjoint à la coordination  
et à la formation, Groupe en alphabétisation  
de Montmagny-Nord

La tentation  
est souvent forte de  
baisser les bras devant des  
difficultés d'apprentissage  
insurmontables. Or, les  
méthodes d'éducation  
cognitive peuvent faire  
toute la différence.

Encore faut-il  
choisir la  
bonne.



« Je crois bien qu'Untel plafonne. Il ne fait plus de progrès. Je ne sais plus quoi faire. J'ai l'impression qu'il n'y a plus rien qui entre. Il ne retient aucune notion. Il a atteint ses limites. Et moi aussi... »

Est-ce que ces réflexions vous rappellent quelqu'un ? En tant que formateurs, formatrices, animateurs, animatrices, notre travail nous met quotidiennement en présence de personnes présentant des difficultés d'apprentissage de toutes sortes et à différents degrés. Si, pour plusieurs de ces personnes, nous avons acquis les ressources « pédagogiques » nécessaires, il y en a d'autres avec qui nous avons l'impression de perdre notre temps — et le leur ! La question se pose : comment répondre efficacement à ces difficultés dans le respect des personnes qui désirent apprendre ?

Au cours des dernières décennies, un nouveau courant pédagogique s'est donné comme défi de solutionner les problèmes d'apprentissage des apprenantes et des apprenants. Il s'agit de l'éducabilité cognitive, courant créé sur le terrain, dans la pratique, à partir de l'action d'intervenantes et d'intervenants en éducation de nombreux pays, aux prises avec un nombre grandissant de personnes éprouvant des difficultés d'apprentissage à tous les ordres d'enseignement. D'emblée, les porte-parole de l'éducabilité cognitive affirment qu'il est toujours possible d'améliorer l'efficacité cognitive<sup>1</sup> d'une personne, peu importe son « point de départ ». Animés de cette foi, ces hommes et ces femmes ont porté leurs actions dans des contextes aussi différents que le rattrapage scolaire des enfants des milieux défavorisés, le « redémarrage » du potentiel intellectuel des adultes qui retournent se former, la « mise à niveau » des apprenantes et des apprenants qui souhaitent poursuivre leurs études, le développement des personnes ayant une déficience intellectuelle, la formation du jugement critique des classes populaires et même le « rétablissement » cognitif et émotif de populations éprouvées par la guerre et l'immigration. Un tel foisonnement a donné naissance à un ensemble hétéroclite de méthodes, de programmes et d'approches qui ont toutefois le même objectif : éduquer l'intelligence des apprenantes

et des apprenants. Vous connaissez certainement une ou plusieurs approches représentatives de ce courant, telles que l'Enseignement stratégique, l'Actualisation du potentiel intellectuel (API), le Programme d'enrichissement instrumental (PEI), l'Apprentissage de l'abstraction, la Gestion mentale (GM), l'Entraînement mental (EM), la méthode CORT ou même la Philosophie pour les enfants (PPE).

L'équipe de travail du Groupe en alphabétisation de Montmagny-Nord (GAMN) s'est intéressée à ce courant et a produit récemment une synthèse critique de ses fondements théoriques, un survol des nombreuses approches et une bibliographie commentée. Au cours de cette recherche, trois questions nous ont guidés. D'abord : est-ce vraiment possible d'« éduquer » l'intelligence ? Cela pose le problème des fondements théoriques de l'éducabilité cognitive. Si oui, comment ? Nous abordons alors le problème des principes pédagogiques et du choix d'une ou de plusieurs méthodes pertinentes en alphabétisation populaire. Enfin, l'éducabilité cognitive deviendra-t-elle — est-elle déjà — un enjeu en alphabétisation ? Dans le présent article, nous aimerions donner brièvement nos réponses à chacune de ces questions, en espérant qu'elles susciteront quelques débats et réflexions sur l'éducation populaire aujourd'hui.

### **Naît-on intelligent ou le devient-on ?**

Est-il possible d'éduquer l'intelligence ? Au cours de notre recherche, aucun auteur n'a répondu par la négative. A cet égard, leur opinion ne diffère pas du consensus qui s'est établi au cours des dernières décennies autour de l'idée selon laquelle l'intelligence est un potentiel inné qui sera pleinement développé ou, au contraire, étouffé par des facteurs sociaux ou personnels (santé, constitution physique, etc.). L'une des principales difficultés aujourd'hui, c'est que l'environnement social change vite, exigeant de toute personne une adaptation rapide et une certaine polyvalence. Or, une personne qui éprouve des difficultés d'apprentissage risque d'accumuler très vite un retard qui contribuera à sa marginalisation. D'où l'idée *d'apprendre à apprendre*, solution à la nécessité de s'adapter con-

*L'intelligence est un potentiel inné qui sera pleinement développé ou, au contraire, étouffé par des facteurs sociaux ou personnels.*

tinuellement. Apprendre à apprendre, développer ou actualiser son potentiel intellectuel, améliorer son efficacité cognitive : toutes ces expressions renvoient bel et bien à l'idée d'éduquer l'intelligence.

Mais est-ce possible d'éduquer l'intelligence de toute personne ? Oui, croient les porte-parole de l'éducabilité cognitive. Ainsi, au Québec, certaines équipes de recherche ont même adapté des méthodes d'éducation cognitive pour répondre aux besoins des apprenantes et des apprenants adultes ayant une déficience intellectuelle légère et moyenne<sup>2</sup>. Le défi de toute méthode est d'amener l'apprenante, l'apprenant à développer pleinement son potentiel d'apprentissage. Cela est possible car, si l'intelligence est innée, l'aptitude à apprendre, elle, ne l'est pas. Toute personne pourrait donc acquérir, avec la bonne méthode, les capacités qui interviennent dans tout apprentissage : mémoriser l'information, contrôler son impulsivité, observer, imaginer, concentrer son attention, juger, faire des hypothèses, etc. C'est ce qu'on appelle les *capacités transversales*.

Les tenants et les tenantes de l'éducabilité cognitive considèrent que ces capacités transversales sont indépendantes de tout domaine de connaissances et qu'elles permettent de résoudre la plupart des problèmes. Et puisqu'elles sont transversales, elles peuvent être réinvesties dans toutes les situations d'apprentissage et de résolution de problèmes, à l'atelier, au travail, ou encore dans la vie quotidienne. De ce fait, le problème du transfert des apprentissages, qui embête bien des éducateurs et des éducatrices, est en bonne partie résolu. <==\*>

Des critiques ont été formulées envers le mouvement d'éducabilité cognitive. Certaines visent ses fondements théoriques, d'autres l'efficacité des méthodes, d'autres enfin l'évaluation des résultats. Les critiques les plus importantes concernent cette notion, centrale, de *capacités transversales*. Des recherches tendent à démontrer qu'elles sont peu nombreuses et se limitent peut-être à la lecture, à l'écriture, au calcul mental et à la mémorisation<sup>3</sup>. Les opérations mentales plus complexes, telles qu'analyser, déduire ou classer, seraient dépendantes des contenus disciplinaires au sein desquels elles s'enseignent et s'apprennent. Par exemple, l'apprentissage d'une méthode générale de classification n'aidera pas la personne qui devra classer des mots selon leur nature si elle ne connaît rien de la nature des mots.

L'apprentissage de compétences générales éloignées des domaines de connaissance pose également un problème de transfert. Reprenons l'exemple de la classification. La personne qui maîtrise suffisamment de savoirs en mathématiques sera plus à même de répondre à un problème qui lui demande de regrouper des nombres qui se divisent par cinq qu'une autre qui a appris à classer sur la base de l'analogie de surface (couleurs, formes, etc.), mais qui ne sait pas ce qu'est un nombre divisible par cinq.

L'importance accordée aux aspects cognitifs comparativement aux aspects affectifs (ou conatifs) de l'apprentissage est aussi remise en question depuis une dizaine d'années. Les praticiens et les praticiennes de l'éducation cognitive reconnaissent sans problème les effets positifs de l'efficacité cognitive sur la motivation, l'estime de soi ou l'anxiété, l'idée étant que plus une personne est habile à résoudre des problèmes (aspect cognitif), plus elle est motivée et confiante. Mais il semble que l'inverse soit aussi vrai. En effet, plus une personne est motivée et confiante, mieux elle apprendra à résoudre des problèmes. Les auteurs des méthodes d'éducabilité cognitive ont négligé l'apprentissage de ces attitudes personnelles. Par conséquent, peu de méthodes accordent une réelle place à un meilleur équilibre affectif comme moyen de développer l'efficacité cognitive.

D'autres critiques ont été soulevées concernant les tests de mesure de l'efficacité cognitive des apprenants et des apprenantes en amont et *m* aval de leur participation à un programme. Certains programmes, comme le PEI, utilisent des tests de mesure fort proches des exercices d'apprentissage proposés. Si bien que les apprenants apprennent... à passer des tests de mesure psychométrique ! Cela pose à nouveau le problème du transfert de l'apprentissage fait à l'intérieur d'un programme d'éducation cognitive déconnecté de tout domaine de connaissance.

Devant ces critiques, les pédagogues ont refait leurs devoirs. Les méthodes les plus récentes prennent en considération les limites et les lacunes exposées et ont tenté d'y remédier. Mentionnons, par exemple, l'Enseignement stratégique, l'API, la GM et l'Apprentissage de l'abstraction.

Affirmer qu'il est possible d'éduquer l'intelligence est une chose, y parvenir en est une autre. Aucune de ces méthodes ne fabrique des génies, ni ne le prétend en fait, mais des auteurs ont péché, dans le passé, par un optimisme sans bornes qui a créé des attentes irréalistes. Ce fut le cas notamment pour Reuven Feuerstein et Ajitoiné de La Garanderie, respectivement créateurs du PEI et de la GM, et de leurs partisans. Toutes les évaluations des méthodes démontrent qu'une certaine modestie est de mise.

### **Comment choisir une approche pertinente ? Six questions à se poser.**

Nous voulons bien nous outiller pour répondre aux difficultés d'apprentissage et aux besoins des apprenantes et des apprenants, mais quelle méthode choisir ? À notre avis, il y a au moins six questions à se poser d'abord et avant tout. Les voici, avec quelques explications.

*Dans la mission de mon groupe d'alphabetisation populaire, quels sont les principaux objectifs d'apprentissage en jeu ?* Avant tout, nous devons nous rappeler quels sont les principaux objectifs d'apprentissage en jeu dans la mission que nous portons. Nous pouvons affirmer sans risque que des compétences en lecture, en écriture et en calcul ainsi que le développement d'une pensée critique et autonome comptent parmi ceux-ci.

Apprendre à apprendre implique de maîtriser d'abord les outils de base de la communication que sont la lecture, l'écriture, la parole et l'écoute. Nous pourrions même dire que la pensée critique, créatrice et autonome se développe principalement et surtout par des actes de communication<sup>4</sup>. Par exemple, tout lecteur fait face à des mots, des idées, des sentiments et un code écrit (orthographe, grammaire, syntaxe, etc.) qui étendent sa culture et aiguisent ses capacités de compréhension et de concentration, entre autres. Parler et écrire exigent quant à eux une organisation de la pensée qui peut être simple ou très complexe et peut solliciter autant l'intelligence, l'affectivité que la créativité. Écouter demande d'être attentif, de mettre parfois en veilleuse une certaine impulsivité, notamment lors de débats émotifs. Le silence n'est pas toujours un signe d'apathie ou de désintérêt !

*Est-ce que cette approche répond à nos objectifs d'apprentissage ?* Brutalement : est-ce que cette méthode d'éducation cognitive me permettra de répondre aux principaux objectifs d'apprentissage fixés dans notre groupe ? Nous croyons qu'une approche d'éducation cognitive sera pertinente pour celui ou celle qui *alphabétise* dans la mesure où elle accorde explicitement une large place au développement de compétences dans les sphères de la lecture, de l'écriture, du dialogue, de l'écoute et de la pensée.

*L'approche en question tient-elle compte des critiques à l'égard de l'éducabilité cognitive et de ses limites ?* Si une méthodologie annonce des résultats durables rapidement, c'est certainement trop beau pour être vrai. Une approche sérieuse tiendra compte des critiques et des limites soulevées par les chercheurs et les chercheuses au cours des années précédentes. Nous reconnaissons souvent de telles méthodes par le renouvellement dont elles sont l'objet, signe d'une ouverture, de la part de *ses* auteurs, à l'évolution des connaissances sur le processus d'apprentissage<sup>3</sup>. Cette méthode s'appuiera aussi sur des principes pédagogiques éprouvés, tels que la dynamique de médiation<sup>6</sup>, la prise en compte du processus de traitement de l'information et la métacognition. Elle proposera explicitement l'appariement du développement cognitif et

affectif aux domaines de connaissance ainsi que des moyens pour favoriser le transfert des apprentissages. Il faut faire preuve de vigilance à l'égard des méthodes qui proposent des exercices papier-crayon trop généraux. Un lien constant doit être maintenu entre les exercices, les contenus notionnels à acquérir et leur sens — ou du moins leur utilité — dans la vie des adultes.

*Dans quelles situations d'apprentissage s'applique le programme ?* Dans la pratique, plusieurs formateurs et formatrices composent avec des groupes d'adultes dont le nombre, l'âge, l'état de santé, l'environnement familial et, bien sûr, le niveau de scolarité varient grandement. Il faut alors se demander si l'approche d'éducation cognitive qui nous est proposée peut s'y adapter. La PPE et l'Apprentissage de l'abstraction sont des exemples d'approches qui s'appliquent difficilement dans de petits groupes de moins de sept ou huit personnes. Par contre, ces mêmes approches, la PPE notamment, proposent une démarche qui s'adapte bien à un contexte d'éducation populaire où la prise de parole, le dialogue, le respect mutuel et le travail communautaire, par exemple, sont valorisés.

*Quel investissement exige cette approche ?* Quel investissement en temps consacré à la formation par les formateurs et formatrices, en temps d'application de la méthode, en frais de toutes sortes (formation, matériel, etc.) va exiger l'approche en question ? Est-elle facilement accessible ? Devrai-je absolument suivre des sessions de formation à l'autre bout du Québec ? Ce sont des questions inévitables qui peuvent, éventuellement, écarter des méthodes d'emblée, faute de moyens financiers ou de temps.

*Quel soutien, quel suivi sont prévus en cours d'application de la méthode ?* Souvent, le succès de l'application d'une méthodologie dépend du soutien et du suivi fournis après la formation initiale. Il arrive fréquemment, faute d'un suivi approprié, qu'une formation reste lettre morte. Demandons-nous donc si un suivi est prévu sous forme de bilans, de partages d'expériences réalisées ou d'ateliers d'approfondissement de la méthode. Ou encore si une ou plusieurs personnes-ressources seront disponibles pour répondre à nos questions en cours de route. s = | >

*Ignorer l'éducabilité cognitive revient à nier notre appartenance au monde de l'éducation. Une telle attitude est proprement suicidaire, ou du moins revient à ignorer les besoins des adultes en démarche d'alphabétisation.*

Pour répondre à toutes ces questions, il faut souvent bien connaître les méthodes et les programmes d'éducation cognitive. Il n'est pas possible ici, faute d'espace, de vous proposer un survol d'approches que nous jugeons pertinentes et accessibles, telles que l'API, l'Apprentissage de l'abstraction, la Gestion mentale, l'Enseignement stratégique, l'Entraînement mental, le Programme de développement de la pensée logique d'Hélène Poissant (1998) et la PPE. Plusieurs de ces méthodes sont complémentaires et peuvent être aisément combinées. Nous jugeons même qu'il est souhaitable d'opérer un pareil « mariage ». Pour un survol de ces méthodes, l'équipe de travail du GAMN a mis récemment à la disposition des groupes une synthèse qui décrit chacune de ces approches. Il suffit de nous en faire la demande ou d'attendre qu'elle soit offerte au Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF).

### **L'éducabilité cognitive : un enjeu en alphabétisation ?**

Nous l'avons dit : l'éducabilité cognitive s'est constituée sur le terrain, en réponse au nombre de plus en plus important d'apprenantes et d'apprenants éprouvant des difficultés d'apprentissage ou se trouvant en situation d'échec. D'abord confiné dans les « classes spéciales », ce courant s'est récemment frayé un chemin vers les classes régulières. Au Québec, le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation* (GFMA) et les nouveaux programmes imposés par le ministère de

l'Éducation aux niveaux primaire et secondaire s'inscrivent nettement à l'intérieur de cette pédagogie<sup>7</sup>. L'éducation cognitive ne s'adresse donc plus seulement à ceux et celles ayant des difficultés d'apprentissage ou un certain retard à rattraper, mais à l'ensemble des « clientèles scolaires ». Dans les faits, l'éducabilité cognitive est aujourd'hui un courant pédagogique dominant et incontournable en éducation.

L'alphabétisation populaire est-elle en dehors de ce courant ? Non. D'abord, plusieurs méthodes sont d'authentiques initiatives d'éducation populaire, la plus célèbre étant l'Entraînement mental de Georges Dumazédier. Au Québec, des travaux tendent à démontrer que nous nous intéressons à l'éducation cognitive depuis de nombreuses années. Mentionnons seulement le Programme de développement de la pensée logique élaboré par Hélène Poissant en collaboration avec le groupe Atout-Lire de Québec (Poissant, 1998), ou encore la recherche menée par des chercheurs de l'Unité de recherche en efficacité cognitive (UREC) de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et du centre DÉBAT de Montréal, à laquelle ont participé plusieurs groupes d'éducation populaire et qui a conduit à la publication du document *Apprendre à apprendre — Atelier d'éducation cognitive à l'usage des formateurs d'adultes pour la médiation des stratégies d'apprentissage*. Ou encore les *Ateliers de pensée critique*, un projet de formation dans quatre groupes d'alphabétisation populaire de Chaudière-Appalaches supervisé par la Faculté de philosophie de l'Université Laval ou, enfin, le guide *Apprendre pour transmettre — À l'abordage de l'apprentissage*, du groupe COMQUAT de Montréal. Nul doute que plusieurs groupes d'alphabétisation populaire participent à cet essor de bien des façons, notamment par la formation de leurs intervenantes et de leurs intervenants. Cette diversité n'est pas étonnante, les groupes disposant de l'autonomie nécessaire pour expérimenter de multiples voies.

Nous croyons que le réseau public connaîtra bientôt une refonte de son programme d'alphabétisation — sous l'étiquette de *formation de base commune* — qui s'inscrira pleinement dans le

mouvement de l'éducation cognitive. C'est ce que laisse présager l'insatisfaction de la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TREAQ-FP) à l'égard des pédagogies actuelles en alphabétisation<sup>8</sup>. Il est alors tout à fait plausible que ce programme s'inspire de *L'approche fonctionnelle en alphabétisation* élaborée par le Comité régional de développement de l'alphabétisation de la Montérégie (1993). Si cette « prophétie » se réalise, quelles en seront les répercussions sur le réseau des groupes populaires ? Nous n'avons pas de réponse, mais quelques questions.

L'expertise des groupes populaires d'alphabétisation sera-t-elle une fois de plus mise en doute par les représentants et les représentantes du système public ? Les groupes populaires subiront-ils des pressions pour adopter les objectifs d'un programme de formation de base ? Seront-ils irrémédiablement marginalisés ? La mesure de l'atteinte d'objectifs d'apprentissage ou de « résultats » deviendra-t-elle obligatoire ? Si oui, comment ? Par qui ? Pour qui ? Les groupes populaires risquent-ils d'être « dépassés » ?

Pour notre part, nous croyons que l'autonomie et la capacité d'adaptation des groupes populaires d'alphabétisation doivent être mises à profit afin d'expérimenter des approches qui répondent étroitement aux difficultés et aux besoins d'apprentissage des apprenantes et des apprenants. D'ailleurs, les groupes ne peuvent pas faire l'économie d'une mise à jour de leurs méthodes. Ignorer l'éducabilité cognitive revient à nier notre appartenance au monde de l'éducation. Une telle attitude est proprement suicidaire, ou du moins revient à ignorer les besoins des adultes en démarche d'alphabétisation.

### Conclusion

Est-il possible d'éduquer l'intelligence ? Au cours de cette recherche, il n'est apparu aucun auteur pour répondre non à cette question. L'intelligence s'éduquerait donc ? Il est peut-être plus juste de conclure qu'il est possible pour tout individu, peu importe son point de départ, de développer son potentiel intellectuel ou son efficacité cognitive. C'est la thèse première du

*Aucune méthode ne créera des génies ni ne peut garantir des résultats rapides et durables. En éducation comme ailleurs, il n'existe pas de recette miracle.*

mouvement d'éducabilité cognitive, né sur le terrain, dans la pratique, de l'action de formatrices et de formateurs décidés à répondre aux difficultés d'apprentissage d'enfants, de jeunes et d'adultes pour lesquels l'enseignement traditionnel n'avait pas de solution. Des méthodes, des techniques et des programmes d'éducation cognitive ont alors vu le jour bien avant un véritable cadre théorique pour les soutenir.

Une fois cette thèse acceptée se pose encore la question des moyens. Comment rendre l'intelligence de toute personne plus efficace ? Méthodes, techniques et programmes abondent et tous se vantent d'être efficaces. Toutefois, des recherches tendent à démontrer que leurs effets sont modestes. D'autres études mettent en cause certains des fondements théoriques de l'éducabilité cognitive. Ces critiques ont amené des pédagogues à approfondir leur réflexion sur ce concept. Il s'en dégage des pistes de solutions pour faire de l'éducation cognitive un objectif réalisable. Bien sûr, nous ne devons pas viser des résultats spectaculaires. L'une des critiques les plus fréquentes à l'égard de l'éducabilité cognitive concerne justement les prétentions irréalistes de certains auteurs. Aucune méthode ne créera des génies ni ne peut garantir des résultats rapides et durables. En éducation comme ailleurs, il n'existe pas de recette miracle, et l'éducabilité cognitive n'en est certes pas une. Encore une fois, si ça semble trop beau pour être vrai, c'est certainement le cas !

S'il y a une leçon à retenir de notre recherche en éducation cognitive, c'est bien qu'aucun groupe de fonctionnaires à l'intérieur d'un système d'éducation n'a jamais créé une approche originale et adaptée. Ce sont des individus et de petites équipes dans une classe, puis

deux, puis trois et ainsi de suite qui l'ont fait. C'est ainsi que la PPE, le PEI, l'API, l'Enseignement stratégique, l'Apprentissage de l'abstraction, la GM et l'EM sont nés, et tout porte à croire qu'il en sera toujours ainsi. Nous croyons donc fermement que les groupes d'alphabétisation populaire sont en excellente position pour entreprendre un renouvellement des pratiques. Les méthodes d'éducation cognitive peuvent alors être les instruments privilégiés de ce renouveau. Un travail d'appropriation et d'adaptation est sans aucun doute nécessaire, mais il en résultera certainement plusieurs projets éducatifs novateurs, efficaces et stimulants.



1. J'emprunte ici la définition d'Audy et autres : « L'efficacité cognitive est la capacité de résoudre un problème avec un minimum de gaspillage de temps, d'énergie et de ressources et avec plaisir, élégance, aisance et assurance. » Pierre AUDY, François RUPH et Mario RICHARD, « La prévention des échecs et des abandons scolaires par l'actualisation du potentiel intellectuel (API) », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 14, n° 1, 1993, p. 152.
2. Nous pensons aux Unités de recherche en efficacité cognitive (UREC) de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT).
3. Cécile DELANNOY et Jean-Claude PASSEGAND, *L'intelligence peut-elle s'éduquer ?* Paris, Hachette, 1992, p. 99 ; Even LOARER, et autres, *Peut-on éduquer l'intelligence ? L'évaluation d'une méthode d'éducation cognitive*, Berne, Berlin, Francfort, New York, Paris, Vienne, Peter Lang/Éditions scientifiques européennes, 1995, p. 179-180.
4. Matthew LIPMAN, *Apprendre à penser, penser pour apprendre*, documents OCDE, Paris, 1993, p. 141 *et passim*.
5. Par exemple, la Gestion mentale et la PPE sont l'objet de recherches continues qui ont pour effet de les renouveler et de les améliorer constamment.
6. Inspirée de la dynamique parent-enfant, la pédagogie de la médiation place le formateur ou la formatrice en position d'intermédiaire, de *médiateur*, entre le savoir et les apprenantes et apprenants ainsi qu'entre ceux-ci. Il s'efforce alors de réduire la distance qui le sépare des apprenants et apprenantes, de rendre l'abstrait concret et de se poser explicitement comme modèle.
7. Nous évoquons ici le nouveau programme scolaire qui doit être mis en place progressivement du niveau primaire au niveau secondaire entre l'automne 2000 et l'automne 2007.
8. TABLE DES RESPONSABLES DE L'ÉDUCATION DES ADULTES ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC (TREAQ-FP), *Mémoire sur le document de consultation du ministère de l'Éducation, intitulé «Vers une politique de formation continue»*, 15 octobre 1998, p. 44 *et passim*.



***Encore de nos jours,  
l'analphabétisme est trop  
souvent perçu comme une  
affaire personnelle. Et si  
l'histoire collective  
déterminait en grande  
partie l'histoire  
individuelle ?***