



La recherche-action qualitative que nous terminons au Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles nous a permis de mieux connaître les résistances à l'apprentissage — principalement sur le plan affectif — et les stratégies cognitives des participantes et des participants inscrits en démarche d'alphabétisation. Les résultats lancent une foule de questions et de défis que nous souhaitons partager avec vous.

### **L'origine de la recherche... dans une autre recherche**

Depuis plusieurs années, l'équipe du Carrefour intègre les nouvelles technologies à son mandat d'éducation populaire, et le secteur alphabétisation participe activement à cette démarche<sup>1</sup>. Il va sans dire que cette intégration a eu des conséquences considérables sur les pratiques d'alphabétisation. Certaines questions ont grandement préoccupé les formatrices. Valait-il la peine de tant investir en équipement? Irions-nous jusqu'à repenser notre approche et nos interventions d'alphabétisation populaire? Ces nouveaux outils seraient-ils pour les participantes et participants une source de motivation, de peur ou de curiosité<sup>2</sup>?

Pour trouver des réponses, nous avons mené en 1999-2000 une première recherche-action. Le but: observer les participantes et participants à l'œuvre durant l'expérimentation de logiciels. Nous avons alors été captivées par les réactions. Après avoir dépassé le stade de la peur et de l'anxiété, ils et elles se sont mis à éprouver plaisir, satisfaction et fierté. Et contrairement à ce qui avait été prévu, ils et elles ont appris à surmonter les obstacles. Les personnes peu alphabétisées manifestent généralement des résistances lorsqu'elles apprennent à lire : plusieurs sont déstabilisées par le changement, et les imprévus les irritent ou les paralysent. Or, dans le contexte de l'expérimentation de logiciels, la situation

était tout autre ! Nous avons donc choisi de pousser plus loin l'étude et de mener une autre recherche afin de porter un regard neuf sur l'apprentissage.

En mars 2001, dix adultes inscrits en alphabétisation, sept femmes et trois hommes âgés de 34 à 69 ans, ont été interrogés. Ces adultes fréquentaient le secteur d'alphabétisation depuis en moyenne quatre ans, mais la majorité venaient au Carrefour depuis de nombreuses années, étant présents dans d'autres secteurs d'activité (vitrail, poterie, alimentation, etc.). Nous avons abordé, en entrevue individuelle semi-dirigée, quatre principaux thèmes: l'histoire personnelle et sociale des participantes et participants, l'apprentissage en général, les facteurs d'ordre affectif qui influencent leur apprentissage et leurs expériences concrètes d'apprentissage liées ou non à l'écrit, au Carrefour ou ailleurs. Les participantes et participants ont révélé avec beaucoup de sensibilité et de lucidité leurs émotions, leurs résistances, leurs stratégies, leurs expériences ainsi que leurs conceptions en matière d'apprentissage.

### **Des participantes et participants non dépourvus de stratégies**

Comment se débrouillent les participantes et participants devant une tâche d'apprentissage? Selon les témoignages, ils tentent de mettre à profit plusieurs stratégies pour réussir. Outre l'observation, la mémorisation ou le recours à l'aide externe, les adultes procèdent beaucoup par tâtonnements et par essais et erreurs. Cette dernière stratégie est particulièrement utilisée lors de l'expérimentation de logiciels: si la réponse fournie est inexacte, les adultes essaient autre chose jusqu'au moment où ils obtiennent un feed-back (rétroaction) positif. Le tâtonnement se traduit souvent par un acharnement devant la tâche: l'adulte adopte une série de comportements mécaniques et répétitifs, sans nécessairement varier les stratégies de départ et rectifier le tir: «Je regarde pour voir de quelle manière je peux finir par aboutir. Des fois,

ça ne réussit pas toujours ; j'y vais, je retourne encore, il y a bien des fois je suis obligée de revenir... je peux revenir 25 fois.» Face à des résultats infructueux, plusieurs participantes et participants abandonnent la tâche, se protégeant ainsi d'un nouvel échec: «J'essaye pis si ça marche pas, je laisse tomber.» L'évitement ou l'abandon devient alors une forme de résistance devant la nécessité de réajuster ou de modifier carrément les stratégies utilisées.

Sur le plan des stratégies dites métacognitives, le langage interne se révèle la stratégie la plus courante. Toutefois, il tient lieu d'auto-renforcement et relève souvent de la pensée magique : «Je me dis je vais continuer jusqu'à temps que je le sache ! Tsé, je persiste à l'avoir ! Là je me mets là-dedans, je me dis il faut que je l'aie. » Ce langage, même s'il se traduit presque toujours en termes positifs, demeure peu efficace. En effet, malgré leur grand désir de réussir, les adultes s'emploient plutôt à apaiser leur anxiété et à contrer leur découragement latent. Et bien souvent, cela les inhibe sur le plan des stratégies, qu'ils réévaluent ou modifient peu ou pas du tout en cours de route. Par contre, certains adoptent un langage interne plus bénéfique, qui les aide à se calmer, à mieux observer ce qui se passe et à procéder par étapes : « On va prendre un papier, on va se calmer les nerfs ! Je prends un papier, là je vais lire les instructions dans ton livre, puis là à mesure je vais te les marquer. Pour savoir où est-ce qu'on s'en va ! » C'est ce type de langage qu'il faudrait sans doute valoriser auprès des participantes et participante, puisqu'il est plus porteur de réussite.

D'autre part, il y a un danger à entretenir chez les adultes des attentes irréalistes à l'égard de leurs apprentissages ou encore à les encourager sans tenir compte des résultats réels obtenus à la suite de leurs efforts. S'ils se répètent sans cesse: «Je suis capable» sans que cela ne change quoi que ce soit, il faudrait peut-être questionner la pertinence des encouragements du même type que nous leur prodiguons («Tu es capable»). Il paraît bien plus profitable de souligner les efforts rentables des participantes et participants; sinon, n'entretenons-nous pas, nous aussi, une forme de pensée magique devant la réussite de la tâche ?

La mise en place d'un tableau d'affichage des bons coups ou des stratégies rentables de chacun et chacune pourrait devenir une source supplémentaire de motivation et même un outil auquel se référer. Aussi, nous souhaitons amener les participantes et participants à s'exprimer sur leur démarche et sur leurs stratégies afin de les rendre plus conscients des moyens utilisés et de les aider à reconnaître les stratégies les plus utiles, celles qui pourront être appliquées dans d'autres situations.

### **Le rôle majeur des facteurs**

#### **• affectifs dans l'apprentissage**

L'apprentissage est un phénomène complexe, dont les aspects cognitifs, métacognitifs et affectifs sont intimement liés. On sait qu'un enseignement plus explicite des stratégies et mécanismes d'apprentissage est un objectif de plus en plus prôné, que l'on s'adresse à des jeunes ou à des adultes. Cependant, on ne peut arriver à une meilleure utilisation des stratégies sans tenir compte de l'état d'esprit dans lequel se trouvent les apprenantes et apprenants. Le manque de stratégies efficaces ou appropriées n'est pas le seul obstacle qui intervient dans le processus d'apprentissage. L'aspect affectif est intimement lié au processus d'apprentissage et à la réussite: les adultes peu alphabétisés doivent constamment maîtriser leurs émotions négatives, et cela n'est pas simple.

Déjà, en ce qui concerne leur expérience scolaire, ils décrivent un parcours difficile jalonné d'interruptions et d'absences fréquentes. On parle notamment de transferts en classe spéciale, de va-et-vient entre différentes familles d'accueil: « C'était à cause de mon enfance parce que j'ai été dans les foyers de famille... Là, tu restes un an, après ça tu rechanges, tu restes deux ans. Je pense que c'est plutôt pour ça que ça m'a démotivé, l'école. » Les absences le sont à la fois de corps et d'esprit, puisque les adultes avouent avoir eu la tête ailleurs plutôt qu'en classe. Plusieurs évoquent les difficultés éprouvées dès les premiers apprentissages scolaires, et se rappellent les sentiments d'exclusion et de stigmatisation qui les habitaient: «Avant, c'était bloqué, tout ce qu'ils me disaient, je ne retenais rien» ; «Je me disais en

**Depuis longtemps, les adultes peu alphabétisés entretiennent une perception négative d'eux-mêmes, ce qui a des répercussions sur leur capacité d'apprentissage.**

moi-même :  
"Ah ! Je ne suis pas capable de faire ça ! c'est bien trop dur !"  
J'étais tout le temps plus vieille dans les classes de maturation, je me faisais traiter de niaiseuse... »

Depuis longtemps, les adultes peu alphabétisés entretiennent une perception négative d'eux-mêmes, ce qui a des répercussions sur leur capacité d'apprentissage.

De plus, cette perception est fortement ancrée puisqu'elle a été renforcée par plusieurs échecs. Un sentiment d'impuissance prend place peu à peu et mène les participantes et participants à un constat d'incapacité à apprendre: «Je dirais: "Encore pourrie !" Oui, souvent on se le dit, quand on n'est pas capable» ; «Je ne suis pas bonne pour écrire parce que je ne suis pas capable.» Bien qu'elles utilisent constamment un langage d'autorenforcement pour s'encourager et se motiver et que leur désir d'apprendre soit grand, les personnes interrogées ont un sentiment de compétence très faible, ce qui augmente le niveau de stress, multiplie les résistances, restreint l'efficacité des stratégies, affaiblit la motivation et diminue du même coup la performance cognitive.

Ainsi, la frustration et le découragement se vivent plus intensément et plus fréquemment que la satisfaction d'avoir réussi: «Parce que ça me fâche, moi, parce que je ne suis pas capable d'écrire. J'aimerais écrire pareil comme qu'il y en a qui écrit... mais je ne suis pas capable !» ; «Si je n'ai pas réussi, je suis déçu. Déçu parce que je mets pas mal d'efforts à essayer de comprendre ce qu'ils veulent que je fasse. Je me sens mal, je voulais le faire, mais ce n'était pas dans mon moyen de l'apprendre, je deviens pas mal déçu.» Les participantes et participants prennent conscience encore une fois que leurs multiples efforts ne génèrent pas les résultats escomptés. Le sentiment d'impuissance se renforce, et ils attribuent leurs échecs à un manque d'habiletés ou d'intelligence, constat qui leur paraît immuable: «J'apprends de quoi et j'oublie, ça ne reste pas, ça l'a de la misère à rentrer.»

**Intégrer à tout prix les stratégies d'apprentissage?**

Les témoignages sont révélateurs. Ils nous indiquent qu'il faut rester prudents dans l'introduction de stratégies, car cela ne réglera pas tous les problèmes. Nous devons conserver une approche d'enseignement globale — qui fait la force de l'alphabétisation populaire — en intégrant l'enseignement des stratégies dans une démarche qui tienne compte aussi de ces images négatives qui habitent les participantes et participants et qui les inhibent. S'il est pertinent de les amener à réfléchir à leur démarche de résolution de problèmes, de les encourager à attribuer leurs échecs aux stratégies auxquelles ils ont recours plutôt qu'à leur manque d'habiletés, nous devons également trouver des moyens novateurs de faire vivre aux participantes et participants de petites réussites afin de rehausser leur sentiment de compétence, qui demeure fragile. Bref, nous désirons enseigner plus explicitement les stratégies d'apprentissage dans le cadre des ateliers ainsi que les expliquer et en démontrer les résultats, mais sans pour autant négliger notre approche d'alphabétisation populaire et en tenant compte particulièrement de tous les facteurs d'ordre affectif qui entrent en jeu dans l'apprentissage. L'adoption d'un modèle ou d'un programme qui prône l'enseignement des stratégies ne nous semble pas, à ce stade, souhaitable. Cependant, avant de définir un modèle, nous voulons continuer d'approfondir le sujet par des lectures et de la formation, en tentant d'inscrire, fidèles à notre mission, les stratégies dans un contexte d'alphabétisation populaire.

**L'équilibre des extrêmes**

Nous avons été impressionnées par la lucidité des participantes et participants, par la juste perception qu'ils ont d'eux-mêmes, par l'honnête évaluation qu'ils font de leurs apprentissages, de leurs résistances, de leurs émotions et de leurs schèmes de pensée. Mais cette lucidité est teintée, on peut s'en douter, de pessimisme, de fatalisme, d'une forme de découragement latent. Malgré les embûches et les échecs, tant de persistance et

de désir d'apprendre enfin à lire, d'élargir son monde, de devenir encore plus autonome est admirable. Nous comprenons également mieux pourquoi, à la lumière de ces perceptions à l'égard des capacités d'apprentissage, le recrutement et l'engagement des adultes peu alphabétisés dans des activités de formation demeurent si difficiles.

Comment jouer un rôle constructif dans le processus d'apprentissage tout en étant réaliste et en tenant compte de cette lucidité des participantes et participants face à eux-mêmes ? Comment réagir face au découragement, voire au désir d'abandonner la formation ? Faut-il accepter le retrait des adultes devant des tâches qu'ils jugent difficiles ? Faut-il au contraire nier ces difficultés ou même mettre les adultes en face de leurs perceptions négatives ? Il faut trouver, dans notre animation, le juste et délicat équilibre entre deux extrêmes : le respect des perceptions des adultes face à eux-mêmes, qui pourrait aller jusqu'à leur dire qu'ils ont raison de lâcher, et ce qu'on pourrait considérer comme du harcèlement pédagogique, qui consisterait à leur répéter invariablement qu'ils sont capables et à nier les sentiments qui les habitent.

Cet équilibre est difficile à trouver : il faut savoir constamment les rassurer et les encourager à poursuivre leurs efforts, à continuer leur démarche d'alphabétisation, tout en admettant les difficultés qu'ils éprouvent. Il nous semble que c'est en discutant avec eux de ces difficultés que nous pourrions mieux examiner les stratégies et les attitudes qui leur permettraient de les surmonter.

#### **Le groupe populaire comme lieu de démocratisation de l'apprentissage**

Les participantes et participants conçoivent l'apprentissage comme une activité difficile, ce qui est compréhensible compte tenu de leur parcours scolaire et de leur perception d'eux-mêmes. Cependant, le climat et le contexte qu'offre un groupe populaire comme le Carrefour facilitent l'intégration des apprentissages. En effet, apprendre au sein d'un groupe où l'on expérimente la

coopération, l'entraide, les encouragements et l'accueil chaleureux est réconfortant et facilite le processus d'apprentissage : « C'est ici que j'ai appris à lire et à écrire, puis là après ça de parler avec d'autre monde, me faire connaître d'autre monde aussi, c'est le fun. Le Carrefour, c'est comme une famille, on est tous unis ensemble, on est tous proches des autres. » Ce témoignage en dit long sur l'environnement dans lequel les apprentissages se font le mieux et il vient s'opposer dans bien des cas à ce que retiennent les adultes de leurs expériences scolaires antérieures : « Avec du monde que je connais je suis plus à l'aise de dire ce que je ne comprends pas, tandis que si ça l'aurait été du monde que je ne connaissais pas avant, j'aurais été bouche bée. L'appui, l'appui du monde. Moi, je trouve que c'est encourageant. » On constate donc qu'un sentiment d'appartenance au groupe s'installe ; les personnes s'y sentent valorisées et surtout non jugées par les pairs.

Parallèlement, l'apport des formatrices, des formateurs et le respect du rythme d'apprentissage des participantes et participants sont d'autres éléments qui influencent favorablement le processus d'apprentissage. La patience, l'authenticité, la bonne humeur, la qualité des explications et l'appui constant des formatrices et formateurs sont sincèrement appréciés des participantes et participants. « Si tu ne comprends pas quelque chose, [...] faut qu'elle ait de la patience, elle, parce que, tsé, nous autres, on n'est pas trop vite... Elle, elle en a de la patience ! » ; « Bien parce que ça ne crie pas, ça ne parle pas fort... Ils le disent poliment, ils disent les affaires correctes. » Bref, le contexte et les conditions mises en place favorisent l'apprentissage chez les adultes.

Le groupe populaire est significatif dans la vie des adultes, et pas seulement en ce qui a trait à l'apprentissage de la lecture : c'est aussi un lieu où l'on prend des décisions, où l'on donne la parole et où l'on est entendu. Ainsi, dans les ateliers ou dans les structures du Carrefour, les participantes et participants font l'apprentissage en direct de la démocratie. Ces expériences sont inestimables et entraînent des répercussions favorables sur leur

vie, car elles leur permettent de mieux exercer, ailleurs, des rôles sociaux et de vivre des expériences citoyennes: «Je représente ma coop de Verdun, puis là, si j'avais quelque chose à dire, je n'avais pas peur de parler. Fait que j'ai pris confiance et puis j'ai appris à devenir porte-parole avec le comité de participants, on a eu des chances à parler aux journalistes et puis parler des affaires de nos subventions, toutes des affaires qui touchent l'apprentissage.» Le groupe populaire agit également comme médiateur devant la complexité grandissante des écrits que les adultes doivent lire: lettre envoyée aux parents, formulaire à remplir, etc. Les adultes apportent ces documents, et les formatrices et formateurs deviennent alors des accompagnateurs.

### **Malgré tout, l'apprentissage demeure difficile**

De bonnes conditions d'apprentissage ne sont pas suffisantes pour générer des réussites. Ainsi, même en présence d'un groupe et malgré l'encouragement constant des formatrices et formateurs, les émotions qui surgissent durant l'apprentissage sont difficiles à gérer. Ces émotions anxiogènes provoquent bien souvent des résistances qui bloquent l'accès aux ressources des participantes et participants, comme nous le révèle ce témoignage : « Comment je me sens ? Je suis en train de me demander si je vais réussir à le faire... ou si je ne réussirai pas à le faire... Bien, là, quand je vois que c'est une nouvelle chose qu'elle nous montre, je suis là : "Ah ! mon Dieu ! ça a l'air compliqué ! " »

Par ailleurs, le fait d'être seul devant une tâche accentue, de l'avis de toutes et tous, l'anxiété et rend l'apprentissage plus hasardeux: «Parce que j'étais toute seule, puis si j'avais quelque chose à lire puis je ne comprenais pas... je ne le relisais pas, pas assez. Chez nous je suis toute seule. Il n'y a pas personne qui peut m'aider. » On remarque alors que l'écart semble très grand entre le fait d'être encouragé par un groupe, de bénéficier des explications et de l'appui des formatrices et formateurs dans le cadre de la formation, et le fait

de rentrer chez soi pour exécuter la même tâche, seul avec ses émotions négatives et anxiogènes à gérer. L'apprentissage semble alors perdre tout son sens.

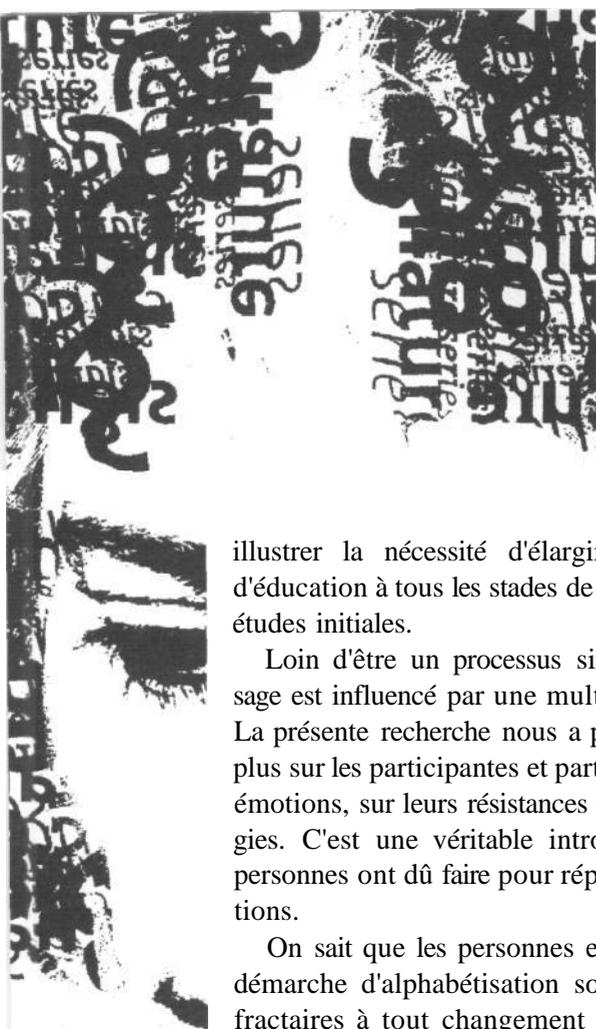
Puisque la dynamique de groupe favorise l'apprentissage, nous souhaitons mettre sur pied un plus grand nombre de projets où la coopération et l'entraide entre les participantes et participants seront encouragées. L'objectif est de diminuer l'anxiété, de mettre à profit les compétences de chaque personne dans l'atteinte du but commun. Nous souhaitons également proposer des activités où les participantes et participants seront appelés à se côtoyer à l'extérieur du Carrefour afin d'appliquer les notions apprises lors des ateliers.

En somme, les objectifs sont de favoriser l'entraide en dehors du groupe pour ainsi briser l'isolement, faire émerger de nouvelles stratégies et faciliter les transferts dans d'autres contextes d'apprentissage. De cette façon, on réduira l'écart entre l'appui réconfortant du groupe et le fait d'être seul à la maison devant une tâche qui semble alors insurmontable.

### **Apprendre... une activité normale et récurrente tout au long de la vie**

La recherche nous a également permis de discuter avec les adultes du concept d'apprentissage qui, bien souvent, est associé uniquement au monde scolaire et aux activités liées à l'écrit. Les participantes et participants ont dit croire qu'ils étaient sans doute trop vieux pour apprendre. Il a fallu leur faire voir qu'apprendre est une activité normale qui se vit au quotidien, indépendamment de l'âge que l'on a. Chaque personne possède un capital inné qui se développe, se renforce ou s'inhibe sous l'influence de facteurs environnementaux. Cela rejoint le concept novateur et fondamental de «l'apprentissage tout au long de la vie», qui est de plus en plus utilisé pour

**Il faut savoir  
constamment rassurer  
les adultes, les encourager  
à poursuivre leurs efforts,  
à continuer leur démarche  
d'alphabétisation, tout  
en admettant les  
difficultés qu'ils  
éprouvent.**



illustrer la nécessité d'élargir les possibilités d'éducation à tous les stades de la vie, au-delà des études initiales.

Loin d'être un processus simple, l'apprentissage est influencé par une multitude de facteurs. La présente recherche nous a permis d'en savoir plus sur les participantes et participants, sur leurs émotions, sur leurs résistances et sur leurs stratégies. C'est une véritable introspection que les personnes ont dû faire pour répondre à nos questions.

On sait que les personnes engagées dans une démarche d'alphabétisation sont en général réfractaires à tout changement de pratique d'enseignement : des ateliers plus conventionnels sont souvent pour eux la seule «vraie» façon d'apprendre à lire et à écrire. Voilà une conception qui leur vient certainement de leurs premières expériences scolaires ; mais cette façon de voir est également présente chez les formatrices et formateurs, et teintent leurs pratiques. C'est pourquoi un travail mutuel de «déconstruction» progressive d'une certaine vision de l'apprentissage (et de l'enseignement) est largement souhaité. Nous avons demandé aux participantes et participants de réfléchir à leurs expériences d'apprentissage; c'est à notre tour de réfléchir à nos pratiques et de les questionner.

Morte, notre  
fougue ? Remisé,  
notre côté  
batailleur ? À en  
croire les propos  
qui suivent, nous  
sommes loin de la  
fin. Dans la  
perspective d'un  
prochain congrès  
d'orientation,  
deux «vieux de  
la vieille» se  
penchent sur  
des questions  
fondamentales :  
où allons-nous ?  
et que voulons-nous ?  
après toutes ces  
années de  
fervent  
militantisme.

1. Voir notamment Sylvie PILON et Johanne BOUFFARD, *L'ABC des logiciels : un répertoire pour mieux s'y retrouver* !, tome 1, Montréal, Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles, 1997, 106 p.; Sylvie PILON et Johanne BOUFFARD, *L'ABC des logiciels: un répertoire pour mieux s'y retrouver!*, tome 2, Montréal, Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles, 1999, 130 p.

2. Élise DE COSTER et autres, *Rapport de recherche BTA*, Carrefour d'éducation populaire de Pointe Saint-Charles (non publié), 2001.