

FACILITER L'APPRENTISSAGE EN ALPHABÉTISATION POPULAIRE

Micheline Séguin et Joanne Fournier



La synthèse suivante fait suite à la synthèse sur la métacognition publiée dans le premier numéro du **Monde alphabétique** et clôt le dossier sur l'apprentissage en alphabétisation populaire. Nous y présentons le déroulement théorique «optimal» du processus d'apprentissage, des moyens pour en prendre conscience et en permettre une appropriation par les personnes apprenantes dans nos groupes d'alphabétisation. Nous abordons d'abord quelques théories sur le processus en soi, puis certaines difficultés rencontrées dans les ateliers lors de l'apprentissage et, enfin, nous proposons différentes approches pouvant faciliter ce processus.

La compréhension des théories de l'apprentissage, nous dit Robert Gagné, «ne conduit pas à l'utilisation de procédés standardisés d'enseignement et ne fournit pas davantage le seul procédé pouvant être appliqué à toutes les situations d'enseignement. Bien [qu'elles] ne puissent pas déterminer à la lettre les étapes à suivre, elles indiquent néanmoins une direction, des options et des priorités dans les actions de l'enseignement¹.»(page 19)

Bien entendu, l'ensemble des énoncés contenus dans ce dossier pourront être confrontés à vos expériences respectives dans les groupes d'alphabétisation et être critiqués en fonction de celles-ci.

L'apprentissage • Le processus du développement cognitif

Le processus d'apprentissage se produit dans le cerveau de l'individu. Il est nommé «processus» par analogie aux processus organiques humains, comme celui de la digestion. Mohamed Hrimech nous a rappelé qu'il était impossible d'en observer directement le fonctionnement au moment où il se produisait, que seules ses manifestations extérieures, ou la représentation reconstruite de l'interaction d'un individu avec son environnement, nous étaient accessibles. Les recherches portant sur le processus d'apprentissage ont donc dû être menées par des procédés d'inférence, c'est-à-dire que des conséquences ont été tirées à partir d'observations répétées et dont les conditions de réalisation ont été contrôlées.

Soulignons que plusieurs des spécialistes rencontrés en entrevue (Dufresne-Tassé, Mayano, Hohl, Hrimech) ont fait remarquer que les observations faites par les animatrices et animateurs, ou fournies par les participantes et les participants aux ateliers d'alphabétisation sur leur propre perception de leur apprentissage, devaient aussi être prises en considération si on voulait favoriser l'autogestion de l'apprentissage chez la personne.

• Une définition du phénomène

Pour qu'il y ait processus d'apprentissage, il faut la conjonction de plusieurs conditions particulières : d'abord la présence d'un organisme vivant, une personne qui ait la capacité poten-

tielle d'apprendre, ensuite un contact avec l'environnement (interaction), et enfin une prise en charge par le cerveau de cette interaction qui se transforme en une représentation mentale, emmagasinée en mémoire et pouvant être réintroduite dans la conscience.

Au bout du compte, l'apprentissage doit produire un changement permanent dans le comportement de l'individu chez qui il a pu être observé. Il est important de noter ici que le changement dans le comportement de l'individu ne doit pas être attribuable à la maturation, comme dans le cas de la croissance de l'organisme humain, qui elle, est le résultat d'un développement «prévu» des structures internes.

Ces acquisitions de connaissances ou d'attitudes se produisent parfois à partir des expériences quotidiennes et, dans d'autres cas, lors d'un enseignement plus systématisé. Les habiletés acquises peuvent être de type intellectuel ou cognitif, affectif et psycho-moteur, selon les divisions classiques des modèles-types.

Comment peut donc s'opérer ce processus de traitement de l'information, issu d'une interaction de l'individu avec son environnement? Les fonctions, dont le rôle est primordial dans ce processus, se situent tant au niveau affectif, cognitif que métacognitif. Elles devront préalablement avoir suivi le chemin de la structuration du cerveau, selon le modèle de Piaget, par étapes successives depuis le tout début.

Avec Alain Moal, reprenons le parcours «psychologique» du développement cognitif chez la personne humaine depuis la naissance jusqu'à l'âge adulte. Les différentes successions se présentent selon le schéma suivant²:



DOSSIER

Le monde alphabétique, numéro 2, automne-hiver 1991 : Rendre la lecture plus facile - RGPAQ

• **Le développement cognitif : un processus ouvert...**

Dans le modèle piagétien, l'ordre des stades d'acquisition est toujours constant: il est impossible de sauter une étape. Ainsi, selon cette progression, en ce qui a trait à certains «prérequis» cognitifs nécessaires, il serait diffi-

cile d'intégrer des connaissances basées sur un raisonnement scientifique sans le support des opérations formelles. L'optique constructiviste ouverte par Piaget est, incontestablement, une approche très dynamique du développement cognitif, même si elle s'arrête au stade de la structura-

tion des opérations formelles.

Moal rapporte que d'autres ont questionné les limites de ce modèle. C'est le cas de Reuchlin, qui «distingue deux processus dans le fonctionnement cognitif de l'individu : un processus de formalisation qui correspond assez au modèle piagétien de l'équilibre, et un processus de réalisation qui fournit à l'individu des modèles de la réalité d'accès immédiat, car ils lui permettent de traiter «en bloc» une grande quantité d'information. [Et pour sa part], Lautrey rappelle que les aspects figuratifs de la connaissance (perception, image mentale, etc.) sont subordonnés, chez Piaget, aux aspects opératifs, mais fait l'hypothèse que le rôle du figuratif pourrait être plus déterminant².» (page 81) Les personnes analphabètes fonctionneraient-elles davantage à partir d'aspects figuratifs?

Ces conceptions divergentes du développement cognitif nous permettent d'imaginer que la «compréhension» peut se produire aussi globalement, et qu'elle peut se baser tout autant sur des schèmes «figuratifs» que «conceptuels abstraits», du moins dans certaines circonstances.

• **Chez les personnes adultes**

Le modèle piagétien a subi des modifications qui en prolongent l'élaboration. Dans ses recherches sur le développement de l'intelligence, Adrien Pinard en est venu à la conclusion que ce développement ne s'arrêtait pas vers la vingtaine, mais qu'il se poursuivait après l'âge adulte en se raffinant dans ses transformations. Il suppose que le dernier palier de développement, atteint vers la vingtaine selon Piaget,

<ul style="list-style-type: none"> d'abord à la naissance, ensuite, un autre niveau d'intentionnalité des actions (vers l'âge de six à huit mois), par la suite, jusque vers dix-huit mois : relativisation de l'enfant comme objet dans l'espace. 	<ul style="list-style-type: none"> possibilités d'échanges avec l'environnement limitées : schème de succion par exemple; une différenciation entre le but et les moyens pour l'atteindre. Ce qui constitue la première étape véritable de l'intelligence; système organisé en catégories : espace, temps, causalité et permanence des objets.
<ul style="list-style-type: none"> période des schèmes sensori-moteurs, approximativement vers l'âge de dix-huit mois jusque vers sept ou huit ans. 	<ul style="list-style-type: none"> intériorisation des actions; conceptualisation; transformation des schèmes en concepts de pensée et reconstruction à un niveau supérieur.
<ul style="list-style-type: none"> entre sept et huit ans jusque vers onze ou douze ans approximativement : développement des coordinations d'actions permettant : <ul style="list-style-type: none"> - d'ordonner, - de regrouper, et - de dissocier sont possibles dans les deux sens. 	<ul style="list-style-type: none"> actions intériorisées, réversibles et structurées en système d'ensembles. Ce stade inclut également les opérations logico-mathématiques, les classifications, les inclusions de classes, les opérations portant sur l'espace/temps, la vitesse, la causalité, etc.
<ul style="list-style-type: none"> jusqu'à vingt ans approximativement : <ul style="list-style-type: none"> - première étape d'intériorisation de l'imitation en image et d'acquisition du langage; - seconde étape de structuration d'opérations concrètes; - troisième étape de structuration d'opérations formelles. 	<ul style="list-style-type: none"> dans l'étape trois, la connaissance dépasse le réel en reliant directement le possible au nécessaire sans la médiation du concret; la connaissance porte sur des hypothèses, sur le raisonnement hypothético-déductif; la structure des opérations formelles porte sur la composition de quatre opérations : opération identique (directe), opération négative (inverse), opération réciproque et opération corrélative.

«n'est pas le terme du développement mais seulement la condition nécessaire (sinon suffisante) et le point de départ d'une acquisition nouvelle». Selon lui, le développement cognitif de l'être humain se poursuivrait par «la prise en charge par un individu de son propre fonctionnement cognitif», ou la métacognition : «le développement de la pensée adulte pourrait être fondé sur la capacité progressive de se livrer à un contrôle conscient et délibéré de sa démarche cognitive». La principale manifestation de l'utilisation de ce savoir métacognitif est l'autorégulation³. (pages 19-20)

Chez l'adulte, tout comme chez l'enfant, le développement cognitif se poursuivrait donc. C'est aussi l'avis de Colette Dufresne-Tassé, psychologue en andragogie à l'Université de Montréal. Cependant, comme elle le mentionne, les paliers «sont moins faciles à saisir parce que l'on n'y a jamais fait attention, on a tellement eu longtemps l'idée que chez l'adulte, une fois qu'il est devenu adulte, ce processus était stable jusqu'à ce qu'il vienne à en perdre des éléments importants.»

Elle parle alors, à la différence de Pinard, non pas de métacognition, mais de différenciation de styles, de raffinement du fonctionnement intellectuel: «Je ne sais pas si cela est perceptible chez des gens qui n'ont pas eu beaucoup l'occasion de développer leur fonctionnement intellectuel; chez certains qui l'ont développé, on peut se rendre compte qu'ils sont capables de faire des analyses de problèmes, mais à cause de leurs valeurs qui diffèrent, à cause de leurs habi-

tudes intellectuelles, ils vont faire la même chose, mais ils vont le faire avec des teintes extrêmement différentes. Ils font tous de la résolution de problèmes, ils font tous un raisonnement qui est correct, qui est impeccable, mais par exemple, l'un, dans son raisonnement, va aller chercher des éléments qui vont venir de domaines différents; quelqu'un en éducation va alors tenir compte de données sociologiques, va tenir compte de données anthropologiques, de données culturelles, de données environnementales. On va en voir d'autres qui vont faire un raisonnement basé seulement sur des données d'éducation, des données pédagogiques⁴.»

On trouverait, chez les personnes adultes, des personnalités cognitives bien définies. Colette Dufresne-Tassé ajoute que sur ce plan «interviennent beaucoup les valeurs, et aussi toute la conception de l'univers des personnes. Est-ce que l'univers est quelque chose de simple? Est-ce que l'univers se réduit au quotidien? Ou intègre-t-il des éléments lointains, non seulement en termes géographiques, en termes de temps et d'espace, mais aussi en termes de types de fonctionnement?⁴»

Ce développement «prolongé» n'atteindrait cependant pas toujours ces stades chez tous les individus. Quelquefois, dans certains domaines, dans des circonstances ou des situations données, des individus peuvent manifester un tel développement alors que dans d'autres, celui-ci semble ne plus fonctionner.

À propos des «comportements sociaux très valorisés» que constituent lire, écrire et compter, ils

peuvent dans certaines circonstances être rendus plus difficiles par le contexte affectif qui les entoure. Par exemple, «telle activité dans tel contexte me fait peur, mais dans un autre contexte, je n'aurais plus peur. Cela pourrait être de pouvoir abstraire jusqu'à un certain point, mais dans un contexte donné, je suis tellement subjugué que mes opérations cognitives sont perturbées», explique Jean Patry. Il ajoute qu'il y a des recherches qui démontrent que «même chez les étudiants de cégep ou d'université, et sans doute même dans la population en général, un assez grand nombre de personnes n'auraient pas atteint le stade de la pensée formelle. Il ne faut pas s'étonner de trouver en alphabétisation des problèmes de raisonnement et de généralisation.⁵»

Dans la théorie piagétienne du développement cognitif, il va de soi que les équilibres et les déséquilibres des structures se succèdent tout au long du développement sans interruption «incongrue». Il n'est cependant pas impossible de «bloquer» le système, d'après Alain Moal. Face à l'intégration de connaissances nouvelles, il se pourrait qu'un individu «n'entame pas un processus de recomposition de la structure... Les blocages cognitifs, quelle que soit leur origine, s'accompagnent de problèmes relationnels, et l'individu développe des mécanismes de défense centrés sur l'échec, (il vit et est vécu par autrui comme non performant). Un cercle vicieux de l'échec, entretenu par l'individu et son entourage se développe, qui rigidifie encore plus le système cognitif. Comment com-

prendre les dysfonctionnements et comment tenter d'y remédier sans référence aux modèles du développement? Bien sûr, aucun modèle n'apporte de réponse complète, de "recettes" directement utilisables².» (page 82) Nous reviendrons plus loin sur les difficultés d'apprentissage.

Les modèles théoriques en présence

Certains des modèles théoriques se veulent des modèles d'explication du processus cognitif, alors que d'autres se définissent davantage comme des modèles d'intervention sur ce processus. L'approche andragogique systémique se situe dans la première catégorie, et l'approche instrumentale-fonctionnelle, dans la deuxième^{6,7}.

Dans le cas de Gagné et de De la Garanderie, leurs approches peuvent cependant se situer à la fois dans les deux types de modèles, soit à la fois l'explication du processus et l'intervention sur le processus. On pourrait alors parler d'approches théoriques de l'enseignement.

Nous exposons maintenant ces derniers modèles, afin de voir les différentes étapes du processus qu'ils décrivent et l'interaction avec l'environnement qui les caractérise.

• Le processus

d'apprentissage chez Gagné

L'approche de Robert Gagné¹ se veut davantage un modèle d'intervention. Sa théorie repose sur le procédé suivant: l'information reçue de l'environnement via les sens est prise en charge par le système nerveux à l'entrée dans la «mémoire sensorielle»,

puis codée en image mentale ou concept par un bref séjour dans la mémoire à court terme, pour ensuite être transférée dans la mémoire à long terme et emmagasinée pour y être retrouvée plus tard au besoin. Cette information peut réapparaître dans la mémoire à court terme: «Lorsqu'un nouvel apprentissage dépend partiellement du rappel d'une entité qui a déjà été apprise, cette entité doit être retirée de la mémoire à long terme et rentrée de nouveau dans la mémoire à court terme¹.» (page 17) Cette dernière est alors appelée «mémoire de travail», ou parfois «mémoire consciente».

Ce modèle fonctionne selon la théorie du traitement de l'information, dans laquelle les données sont prises en charge à partir de l'entrée de l'information, transformées par le traitement de l'information jusqu'à la sortie de celle-ci exprimée par l'élément performance. Lors du traitement de l'information, le modèle est alors celui du fonctionnement d'un ordinateur. Un rapprochement ici est évident avec la théorie de l'apprentissage de la lecture chez Smith, dont l'explication sur le repérage des traits en lecture qui opère à la manière de l'ordinateur. [A propos de Smith, voir le dossier sur la métacognition dans le premier numéro du Monde alphabétique.]

Dans sa partie plus interventionniste, le modèle gagnéen propose des moyens d'enseignement appropriés à une habileté à acquérir. La motivation, l'attention, la codification, la rétention, la généralisation, le retrait, la performance et le «feedback» constituent les différentes phases du processus d'appren-

tissage gagnéen dans l'ordre de déroulement; ces phases sont articulées autour d'activités de formation réalisées à l'aide de moyens d'enseignement leur correspondant.

Les habiletés visées se situent dans l'une des cinq catégories de produits d'apprentissage, que le modèle définit comme l'information verbale, les habiletés intellectuelles, les stratégies cognitives, les attitudes et les habiletés motrices. On retrouve donc, parmi les moyens d'enseignement proposés chez Gagné, les quatre composantes les plus généralement présentes dans la plupart des approches d'enseignement: 1) révocation des acquis et des succès antérieurs (le rappel); 2) la présence directe de stimuli verbaux ou visuels; 3) l'activation d'une disposition mentale à apprendre; 4) le «feed-back». On pourra y remarquer plusieurs ressemblances avec les aides pédagogiques de Feuerstein [voir l'encadré plus loin]. Des articulations gagnéennes s'enclenchent alors à chaque phase du processus par l'interaction entre l'animatrice ou l'animateur, les moyens d'enseignement et l'apprenante et l'apprenant. Cette interaction se produit au moment :

- d'activer la motivation et d'informer l'apprenante et l'apprenant, à la phase de motivation;
- d'attirer l'attention à l'aide de moyens visuelo-auditifs pour aider la perception sélective à la phase d'appréhension;
- de stimuler le rappel et de guider l'acte d'apprentissage dans la codification et la rétention

au moment de la phase d'acquisition;

- de susciter le repérage et le retrait à la phase du rappel;
- de promouvoir le transfert de l'apprentissage à la phase de généralisation;
- de provoquer l'occasion de performer et fournir le renforcement durant la phase de performance et de «feed-back».

Pour l'enseignement d'habiletés intellectuelles, les moyens utilisés servent à montrer l'ordonnance d'habiletés déjà apprises pour aller vers de plus complexes, aboutissant ainsi à l'acquisition d'une nouvelle habileté. Ces habiletés constituent des éléments importants dans le transfert de l'apprentissage, soit dans un transfert vertical, vers des habiletés de niveau supérieur, ou dans le transfert latéral par une généralisation à de nouvelles situations.

C'est donc l'enseignement de stratégies cognitives que propose le modèle gagnéien, par un apprentissage qui favorise le développement intellectuel, le développement d'attitudes recherchées et d'habiletés motrices. Cet enseignement se fait habituellement en joignant à la présentation de la description de la stratégie un élément pratique. L'acquisition des habiletés est facilitée par la mise en oeuvre de routines d'exécution; et le «feed-back» joue aussi un rôle important de renforcement des comportements recherchés.

• **L'apprentissage selon De la Garanderie**

Antoine De la Garanderie, pour sa part, ne parle pas d'un modèle comme tel. Toutefois, son approche de l'apprentissage

accentue trois moments essentiels de ce processus. Il s'agit dans un premier temps de l'intervention de l'**attention** de l'apprenante ou de l'apprenant, dans un deuxième temps de la **compréhension** de ce dont la personne tente de faire l'acquisition et finalement, de la **mémorisation** de cette acquisition avec le projet d'en faire usage dans l'avenir. Ce qui devrait en permettre l'intégration aux acquis déjà présents chez cette personne.

En ce qui concerne le premier moment du processus, l'**attention**, De la Garanderie fait remarquer qu'il s'agit d'un geste mental dans lequel l'on retrouve à la fois les couples «voir et regarder», ainsi qu'«entendre et écouter». Il sont indissociables dans la mesure où l'un devient le tremplin de l'autre, lui permet non seulement d'exister mais de se relancer. Ainsi, dans le cas de la vue, «le vu non regardé est une référence mentale qui est constituée par un objet de perception, dont la présence est indispensable à l'émergence du regardé, objet spécifique du geste d'attention». Par exemple, la fleur rouge, objet de l'attention, parmi toutes les autres fleurs blanches présentes mais à l'état de «vu non regardé». Et de même en ce qui a trait à l'ouïe, «il y a nécessité, pour que soit prise en compte la chose écoutée, qu'une constante référence à de l'entendu non écouté soit possible⁸», (pages 19-20) Dans l'attention, le projet de faire exister mentalement la perception sensorielle doit être présent : percevoir l'objet sélectionné sous la forme d'une image mentale (visuelle, auditive ou conceptuelle). Il est donc nécessaire d'opérer une discrimination sélective des objets d'attention à

ce moment-ci du processus avec le projet d'en percevoir l'image mentale. À l'acte d'attention correspond donc une pédagogie de l'attention.

Dans le deuxième temps du processus vient la **compréhension**, fruit de l'évocation mentale de l'objet perçu grâce à l'acte d'attention.

«C'est seulement lorsque cette **existence mentale**, sous forme de représentation de la chose perçue, est effective que la compréhension se produit⁸.» (page 31) De la Garanderie fait une analogie avec l'acte de s'alimenter, l'objet du savoir étant la nourriture que la représentation mentale rendra assimilable par l'esprit. C'est par l'image mentale que l'intelligence pourra traiter l'information, la classer. À la compréhension correspond aussi une pédagogie de la réflexion, laquelle demande à l'élève «de réfléchir dans son monde mental l'image visuelle ou auditive de ce qui lui est donné en objet de perception⁸.» (page 47) Le «ré» de réfléchir constitue un retour à une loi ou un principe ou une règle, à des schèmes opératoires connus, face à un problème à résoudre et, par la suite, il s'opère une «flexion» au moment de leur application en réponse au problème posé.

La mémorisation est le troisième temps du processus. Il s'agit, comme pour l'attention, d'un geste mental par lequel l'image mentale de l'objet doit être emmagasinée afin de pouvoir être retrouvée plus tard. Dans la mémorisation, un projet est également présent. Pour l'attention, il s'agissait de revoir ou de redire ce qui était perçu, alors que pour la mémoire, cela consiste à retrouver ce qu'on a

revu ou ce qu'on a redit dans sa tête au moment de la représentation mentale initiale. «Celle-là se situe donc dans le prolongement de celle-ci et la suppose. Il n'y a pas de mémoire sans l'attention⁸.» (page 82) Là encore, une pédagogie de la mémoire correspond à l'acte de mémorisation.

De la Garanderie tient compte également des aspects affectif et métacognitif au moment de l'accomplissement de ces trois actes, principalement dans le maintien de l'attention, dans le fait de faire confiance en l'avenir. Ce sont là trois démarches qu'il estime fondamentales pour toute activité d'apprentissage et pour toute pédagogie correspondante. «Dans aucun domaine, qu'il soit pratique, technique, artistique, intellectuel, on ne peut faire l'économie du geste mental d'attention, de celui de réflexion, de celui de mémorisation. Capturer le message, l'assimiler pour pouvoir l'appliquer, le conserver pour pouvoir l'utiliser en temps opportun, sont les trois démarches qui composent une activité pédagogique complète, et dont l'esprit ne peut se passer⁸.» (pages 121-122)

- L'approche de De la Garanderie dans son fonctionnement

L'aspect plus fonctionnel de sa démarche se résume à faire prendre conscience aux personnes de leur style d'apprentissage et des stratégies qui y sont rattachées, soit pour les renforcer dans les cas où elles sont adéquates, soit pour les transformer en stratégies plus pertinentes dans les cas où elles sont inadéquates.

Dans le cas du premier geste d'attention, sur le plan péda-

gogique, il ne suffit pas, par exemple, de faire remarquer à la personne qu'il faut distinguer entre l'objet «vu non regardé» et le «regardé», entre l'objet «entendu non écouté» et «écouté», mais de lui apporter les éléments dont elle aura besoin pour gérer mentalement son acte d'attention. «L'enseignement du geste mental à accomplir pour être attentif pourra rendre fécond l'intérêt que l'on porte à certains objets⁸.» (page 31)

Les éléments du geste mental sont différents selon que la personne manifeste une préférence pour les gestes mentaux visuels ou auditifs. [Consulter à cet effet dans le dossier du premier numéro du **Monde alphabétique**, la partie sur les styles d'apprentissage.] Cette prise de conscience des gestes mentaux présents au moment de l'attention et leur gestion adéquate par la personne constituent l'essentiel de l'approche fonctionnelle de De la Garanderie. Ce qui en fait une pédagogie de la métacognition. La distraction peut interférer ici et empêcher l'acte de compréhension de se produire. C'est souvent l'absence de projet qui cause les distractions.

Au moment de la compréhension, ce qu'il est important de faire remarquer à l'individu, c'est que la conscience attentive doit faire exister mentalement l'objet perçu. La qualité intelligible étant ainsi révélée, il devient alors assimilable par l'esprit. «On lui prescrira de regarder; avec le projet de revoir dans sa conscience ce qui est proposé par des objets de perception visuelle, d'écouter, avec le souci de redire dans sa conscience ce qui est proposé par des objets de perception auditive. On lui ac-

cordera du temps pour accomplir ce geste mental, qui correspond au premier sens du mot comprendre (prendre avec soi) [... et] se rendre compte s'il le comprend au second sens du mot, c'est-à-dire s'il a l'intuition des rapports, l'intelligence du sens de cet objet⁸.» (page 34)

La compréhension se produit par un acte de réflexion. «Le "ré" dans ce cas fait faire un retour sur une loi et une règle non données et la "flexion" applique cette loi ou cette règle à l'objet donné en perception. [...] La réflexion a besoin d'un contenu pour s'activer. Celui-ci est constitué par des images mentales visuelles ou auditives. [...] La réflexion peut se conduire d'une façon soit inductive, soit déductive⁸.» (pages 48-49)

La pédagogie de la mémoire consiste à faire prendre conscience du geste mental à accomplir dans l'acte de mémorisation. La mémoire conserverait du passé dans l'éventualité de le reprendre en un lieu de concrétisation dans l'avenir. Il est recommandé d'apprendre avec comme image mentale le fait de se projeter en train de réutiliser l'information à acquérir, par exemple de s'imaginer récitant sa leçon comme la comédienne et le comédien se voient dans le personnage du rôle qu'elle ou qu'il apprend. Comme pour l'attention, la mémorisation se fonde sur un projet : à court ou à long terme, celui de retrouver l'image mentale vue ou dite dans sa tête au moment de l'attention. La mémoire se situe donc dans le prolongement de l'attention et suppose qu'il n'y a pas de mémoire sans l'attention⁸.

• **Le transfert des apprentissages**

Les différentes approches entourant ce processus peuvent être synthétisées selon deux types de modèles de l'apprentissage: les premiers éléments théoriques du fonctionnement de l'acte d'apprentissage sont relatifs à la façon dont l'humain apprend (théorie de l'apprentissage). Ces modèles décrivent donc des structures et des processus sur lesquels baser l'apprentissage.

Quant aux seconds, ils consistent plutôt en des propositions d'intervention au moment du déroulement du processus d'apprentissage (théorie de l'enseignement). Ces derniers proposent plutôt des guides d'action et d'orientation dans l'application de stratégies, ou de comportements stratégiques.

Un des aspects communs à l'ensemble de ces modèles est le principe du transfert des connaissances apprises aux autres domaines de la vie.

«Le transfert de connaissances utilisées (ou de principes suivis) dans la vie quotidienne à l'apprentissage «scolaire», dans l'organisation du travail intellectuel, dans le respect des étapes d'une tâche à accomplir, etc., et vice versa. [...] on espère que celui-qui-apprend pourra utiliser le principe du levier pour déplacer des objets lourds dans la vie quotidienne, et non seulement dans le contexte de son livre de science. Autrement dit, une *généralisation* de l'apprentissage doit s'être produite. Le rappel de ce qui a été appris et l'application a de nouveaux et différents contextes se rapporte [au] *transfert de l'apprentissage*¹.» (page 37)

Penser globalement, agir localement

Dans l'ensemble, ces modèles, tout en tenant compte des facteurs affectifs restreignants, laissent par ailleurs presque totalement de côté les facteurs socio-économiques et culturels de l'environnement immédiat des personnes ainsi pénalisées. Les approches correctives en découplant auraient alors tendance à n'être qu'individuelles, s'écartant ainsi des principes de l'alphabétisation populaire. En effet, dans les groupes, une lecture des causes sociales, économiques, voire médicales du phénomène de l'analphabétisme, révèle une coïncidence entre ce phénomène et celui de la pauvreté. Le partage de cette analyse avec

les apprenantes et les apprenants qui fréquentent ces groupes a pour effet de «déculpabiliser», de «déresponsabiliser» individuellement ces personnes de ce problème en le resituant dans son contexte réel. Cela contribue également à dédramatiser la situation de ces personnes qui ne sont plus les seules à en subir les effets. Par ailleurs, elles doivent fournir un effort individuel pour participer activement aux activités d'alphabétisation du groupe, afin d'améliorer leur propre situation et avoir ainsi une meilleure prise sur leur environnement.

L'expression du processus cognitif dans la réalité se présente de manière beaucoup plus complexe que la simplification qu'en expriment souvent les modèles théoriques. Ces modèles théoriques sont toutefois fort utiles, malgré leurs limites, pour favoriser la compréhension de l'apprentissage en alphabétisation populaire; ils peuvent nous apporter énormément de supports pédagogiques ou andragogiques dans notre tâche quotidienne, mais en aucun cas, cette compréhension ne suffira à éliminer les causes socio-économiques, principales responsables du phénomène, contre lesquelles il faut agir parallèlement.

Nous disposons donc ici, à partir de ces quelques modèles théoriques, d'éléments dont nous pourrions nous servir pour comprendre le fonctionnement metacognitif et leur application dans des stratégies. Voyons maintenant ce qui peut survenir quand le processus ne se modèle pas tout à fait sur cet idéal.

« La porte
du
changement
ne
peut se
déverrouiller
que de
l'intérieur ».

(Auteur inconnu)

tent alors à observer et à échanger avec la personne, à intervenir sur la base des connaissances qu'elle a déjà acquises en se servant de ses forces, et parallèlement, de développer de nouvelles attitudes et habitudes de travail. Dans cette démarche, on peut s'inspirer des approches de De la Garanderie et de Feuerstein.

Toutes les personnes dont nous avons lu les ouvrages ou que nous avons rencontrés dans le cadre de ce dossier font une mise en garde contre les diagnostics rapides qui peuvent figer la perception que l'on se fera d'un individu, et restreindre ainsi les moyens que l'on pourrait utiliser pour travailler *avec* lui. Il est difficile de déterminer si une personne a un blocage à un niveau particulier, et si cela est définitif, nous dit Janine Hohl. «S'il s'agit de déficience intellectuelle, il existe des tests de mesure qui peuvent nous donner des indices, mais avec le risque de se tromper. Si cette personne a un blocage au niveau de ses stratégies d'apprentissage et que c'est difficile pour elle, on peut revoir avec elle ses objectifs d'apprentissage¹²».

Lorsqu'une personne fait face à un trouble spécifique d'apprentissage, cela ne veut pas dire qu'elle ne peut pas apprendre. Mais cette personne devra fournir plus d'efforts qu'une autre et s'y prendre autrement afin de compenser ou de contourner sa difficulté. À cause de cette difficulté, elle progressera plus lentement. Elle aura donc besoin de soutien pour comprendre où se situe sa difficulté, pour tenter de trouver des moyens de la contourner et pour évaluer et se fixer des objectifs qu'elle sera en mesure d'atteindre.



Approches pédagogiques proposées

L'alphabétisation - c'est-à-dire l'apprentissage de la langue dans sa forme transposée dans l'écrit - constitue l'apprentissage du mode d'emploi des outils que sont l'écriture et la lecture qui permettent d'intervenir sur le réel. Nous voulons alimenter la réflexion des animatrices et des animateurs dans l'évaluation de leur pratique pédagogique, et voir dans quelle mesure elle correspond à leurs visées pour ainsi vérifier si certaines parties n'ont pas à être améliorées. Nous proposons donc quelques paramètres dans ce sens.

Quels types d'activités pédagogiques (andragogiques) pratiquées dans les ateliers d'alphabétisation populaire sont les plus susceptibles de favoriser l'avènement de l'apprentissage et en faciliter le processus fonctionnel? Quelles approches saura ou sauront servir le plus adéquatement la finalité de l'alphabétisation populaire, à savoir une prise de conscience et une habilitation des personnes à prendre en main leur devenir personnel, culturel, collectif, social et politique. Ce sont là des questions primordiales en alphabétisation populaire.

Les principes andragogiques de **relation non hiérarchique**, non directive, en fonction de caractéristiques d'une pédagogie **ouverte**, active, d'autonomie des personnes et d'utilité des connaissances acquises, trouvent ici leur pleine signification.

Des principes de base dont il faut tenir compte dans les ateliers d'alphabétisation des adultes

- Le principe de la «transférabilité» des apprentissages

La personne qui apprend doit pouvoir appliquer dans son quotidien, lors de résolution de problèmes de la vie courante, ce qu'elle apprend et inversement, elle doit pouvoir faire le transfert à l'apprentissage «scolaire» des connaissances utilisées dans la vie quotidienne - acquis logiques et scientifiques spontanés - qu'elle transpose dans des tâches dites académiques. C'est ce que l'on appelle la transférabilité des apprentissages, et ce principe est réversible dans son application.

- Importance des styles cognitifs dans l'apprentissage

Les différentes façons d'apprendre selon une dominante sont à la base des stratégies qu'emploient les participants et les participants lors des ateliers d'alphabétisation, mais aussi l'animatrice ou l'animateur. Le style fait appel à la représentation mentale d'une notion tandis que la stratégie fait appel aux moyens de s'approprier cette notion ou de la transmettre. C'est à partir d'une habitude acquise chez l'apprenante ou chez l'apprenant que l'on essaiera de lui en apprendre une nouvelle. Cela se fait par le biais du style d'apprentissage avec lequel la personne est le plus à l'aise et d'une stratégie qu'elle pratique facilement, et à l'aide

d'une notion que la personne connaît. Toutefois, l'animatrice ou l'animateur doit être conscient de son propre style ou de ses stratégies au moment de transmettre l'information ou de guider l'apprenante et l'apprenant dans son apprentissage.

Une notion qui s'apparente à un concept théorique auquel il est difficile d'associer une image visuelle aura avantage à être intégrée sous forme d'image mentale auditive, voire conceptuelle. Et inversement.

Un individu devrait être habilité à utiliser les deux principaux styles d'apprentissage à l'intérieur d'un atelier, selon le cas. Le modèle d'intervention en apprentissage de De La Garanderie peut être utile dans une telle entreprise. En effet, il arrive à faire transposer, d'un style de représentation à un autre, l'image mentale qu'une personne se fait lorsque cela s'avère nécessaire. On lui apprend à évoquer autrement. Il explique par exemple qu'une personne qui ne se fabrique pas une image auditive d'une règle ou d'un texte qu'elle doit mémoriser aura de la difficulté à y parvenir car elle évoquera une image visuelle du texte plutôt que d'évoquer les mots qui composent ce texte.

Dans ce sens, avec une personne dont les représentations mentales sont spontanément visuelles, la première étape de cette transposition consiste à lui faire évoquer l'image visuelle de ce qu'elle doit retenir. Ensuite on lui demandera d'associer l'image évoquée à la description verbale de cette règle ou de ce texte afin que, dans un troisième temps, elle puisse évoquer directement les mots décrivant la règle ou le

texte, et cela sans le support de l'image visuelle.

Il n'est cependant pas toujours possible de constamment fonctionner à ce niveau de métacognition. «On ne peut pas demander à une animatrice d'être "all dressed", seulement, elle peut en être consciente et dire comment elle fonctionne, nous dit Michèle Dupuis en entrevue. Elle peut mentionner qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise façon de fonctionner mais qu'il s'agit de se rendre compte de son fonctionnement et de voir s'il est le plus efficace dans notre cas». Elle ajoute que cela «prend une observation active du fonctionnement de l'adulte avec du "feedback" de la part de l'animatrice et la possibilité de choisir d'intégrer l'évaluation qui lui vient de l'extérieur¹⁵».

- Utilisation de stratégies dans l'apprentissage de la lecture

Plusieurs études sur l'apprentissage de la lecture conduisent à la conclusion qu'il y a une mauvaise utilisation de stratégies, ou que ces stratégies sont absentes chez les personnes qui éprouvent des difficultés à lire efficacement. «Les lecteurs faibles [présentent] souvent des difficultés reliées à leur répertoire stratégique : ils ne possèdent pas les stratégies nécessaires, les utilisent au mauvais moment ou les utilisent mal. Il devient donc important, si l'on veut aider adéquatement les lecteurs en situation d'apprentissage [...], de leur suggérer des activités qui correspondent aux processus cognitifs que l'on veut mettre en oeuvre», propose André-Jacques Deschênes¹⁶.

Une étude faite par Guthrie et

Tyler en 1976, dont les résultats sont rapportés par Marc Bibeau, révèle que les mauvais lecteurs ont des problèmes de compréhension dûs à un décodage incomplet. Ceux-ci sont donc attribuables, en partie, à une incapacité d'identifier correctement un nombre suffisant de mots au moment de la lecture pour pouvoir leur donner du sens [voir à ce sujet le dossier sur la métacognition et l'encadré sur l'apprentissage de la lecture de Frank Smith dans le premier numéro du Monde alphabétique].

Relations et interactions en atelier

- Rôle de l'animatrice ou de l'animateur et responsabilité de l'apprentissage...

L'issue finale de l'apprentissage repose sur la personne elle-même. Comme le faisait remarquer Mohamed Hrimech en entrevue, étant donné que l'apprentissage se déroule à l'intérieur de la personne qui apprend, on n'y a pas accès, et que même avec le meilleur enseignement, le meilleur manuel ou la meilleure façon d'apprendre, il reste que c'est la personne elle-même qui doit faire le maximum¹⁷.

Les relations entre les apprenants et apprenantes et les animatrices et animateurs influencent les conditions dans lesquelles se feront toutefois les apprentissages. Nous allons examiner certains éléments qui influencent les circonstances de l'apprentissage.

- Aspect affectif et climat favorable à l'apprentissage
La première règle à se rappeler

- qui paraît peut-être aller de soi, mais que des circonstances particulières nous font sans doute oublier parfois - est l'acceptation de la personne telle qu'elle est, là où elle en est, sans préjugés négatifs sur son «éventuelle» incapacité d'apprendre. Il faut toutefois se garder de faire miroiter de fausses promesses... Lors de la planification des cours, l'animatrice ou l'animateur se demande si l'apprentissage d'une capacité donnée peut exiger l'acquisition préalable de notions de base dans le cas de certaines personnes du groupe.

La question de l'image de soi ou de la confiance en soi joue un rôle important dans le processus d'apprentissage. Il importe alors de créer un climat agréable et sécurisant pour que les personnes se sentent à l'aise, qu'elles osent prendre des risques et parler de ce qui ne va pas pour évacuer la tension et permettre ensuite la concentration sur le contenu de l'atelier. En plus de démontrer de l'empathie envers les participantes et les participants, le fait de relativiser une difficulté, de chercher ensemble d'autres moyens de s'y prendre face à un problème, favorise l'établissement d'un climat sécurisant.

L'adulte qui s'inscrit à un atelier d'alphabétisation doit pouvoir prendre son temps. Aussi est-il recommandé de bien formuler l'action à poser : s'agit-il d'un acte d'attention particulière, d'une réflexion, ou encore d'une mémorisation? Qu'attend-on d'abord de la participante et du participant au groupe d'alphabétisation? Il est primordial aussi de laisser suffisamment de temps pour accomplir cet acte et du temps par la suite pour assimiler

l'acquisition nouvelle. En définitive, il s'agit pour l'animatrice ou l'animateur d'indiquer dès le départ les objectifs de l'apprentissage ou de l'exercice demandé.

- Le soutien apporté par l'observation et le «feed-back»

La règle d'or de l'observation du déroulement du processus d'apprentissage (que l'on peut retrouver chez tous les spécialistes consultés), c'est l'autorégulation. L'observation doit être faite autant par l'animatrice et l'animateur que par les participantes et participants. La prise de conscience du processus interne que vivent des adultes en alphabétisation constitue le principe de base de l'autonomie dans l'apprentissage. Compte tenu que seul l'adulte peut réaliser son apprentissage, que le rôle des animatrices et animateurs consiste uniquement à créer les conditions favorables à cet apprentissage, c'est d'abord à la personne d'en voir la pertinence et d'en assumer la prise de conscience progressive.

Il arrive très fréquemment que les participantes et les participants des ateliers n'aient pas conscience de leur façon de fonctionner, de leurs réactions, et ne se soient jamais interrogés sur leur fonctionnement. L'animatrice ou l'animateur peut, en situation d'apprentissage, faire remarquer à la personne qu'elle a bien réussi telle chose; lorsqu'il y a un blocage, elle peut questionner la personne sur son raisonnement. Ce «feed-back» d'accompagnement dans la démarche d'apprentissage permet à la personne de progressivement se rendre compte de sa façon personnelle de procéder.

DOSSIER

Le monde alphabétique, numéro 2, automne-hiver 1991 : Rendre la lecture plus facile - RGPAQ

Ainsi, nous dit Mohamed Hriméch, «il serait intéressant de lui faire prendre conscience de son fonctionnement, surtout sur les points de sa pratique qui donnent de bons résultats. Là où la personne réussit. On peut alors lui demander : qu'est-ce que tu as fait? Comment t'y es-tu pris? On peut essayer de creuser avec elle dans ce sens et on peut lui dire de faire la même chose dans une autre situation où elle a plus de difficultés. Ou bien, lorsqu'une personne est bloquée, on peut tenter de voir comment elle raisonne, comment elle réfléchit, comment elle en arrive à ce blocage, voir comment elle se sent face à ce blocage parce que généralement, quand on est devant un problème que l'on n'arrive pas à résoudre, on se sent frustré et on n'est plus dans une disposition favorable pour continuer à travailler¹⁷».

Denyse Mayano va dans le même sens et dit que souvent la personne a besoin de se faire confirmer dans sa démarche, elle a besoin qu'on lui dise «mais oui, ça c'est une stratégie; mais oui, ça c'en est une autre, pour prendre conscience de ce qu'elle fait déjà, de ce qu'elle sait déjà. On a souvent besoin de se faire confirmer par quelqu'un d'autre. Et, dès que la personne le peut, elle vous apporte elle-même des éléments. Ça devient un échange¹⁰».

Dans le même sens, Mohamed Hriméch propose de répondre à toutes les questions que posent ou se posent les personnes car, poursuit-il, «quand on ne voit pas l'utilité ou la pertinence de pourquoi faire certaines choses, alors on ne les comprend pas. C'est important donc de répondre à leurs questions; et ce sont

souvent des questions tout autres que celles que l'on se pose soi-même. Tant que l'on n'aura pas répondu à leurs questions, qui souvent sont erronées par leur manque de conscience du processus, elles ne débloquent pas¹⁷».

• Les rapports de réciprocité ou de pouvoir dans un groupe

Les rapports que les animatrices et animateurs entendent développer dans les groupes sont des rapports de réciprocité où la personne est intégrée à la démarche du groupe, ce qui permet le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe et à son milieu de vie.

Il arrive cependant que cette intégration se fasse plus difficilement, que certaines personnes dérangent le groupe ou demandent énormément d'attention dans un groupe. Dans de tels cas, il faut réfléchir à la relation qui se développera entre les adultes en apprentissage et les animatrices et les animateurs. Comment éviter la relation de pouvoir et maintenir la réciprocité?

Cette double adaptation, apprendre à lire et à compter tout en développant de nouveaux rapports interpersonnels, peut se faire difficilement. Mais, peut-être peut-on utiliser le fait d'apprendre de nouveaux rapports pour apprendre à apprendre autrement?

• La richesse des groupes hétérogènes

L'hétérogénéité des groupes constitue une richesse, nous ont dit les personnes interrogées en entrevue. Même quand les groupes semblent homogènes, ils ne le sont jamais, car il y a toujours

des différences entre les personnes qui les composent. Prenons l'exemple d'un groupe de personnes avec des déficiences intellectuelles : il peut s'agir de personnes ayant des handicaps très variés, qui n'ont pas le même type de difficultés d'apprentissage, qui n'en sont pas rendues au même point, etc.

«Pour moi, l'hétérogénéité d'un groupe, je trouve que c'est la norme, nous dit Janine Hohl; on a presque toujours des groupes hétérogènes. Et je trouve que c'est très intéressant.» Cependant, la tâche de l'animatrice ou de l'animateur suppose une diversification des interventions, combinant des activités individuelles et des activités communes afin de respecter le rythme et les intérêts de chacun, tout en maintenant une vie de groupe qui agit comme un soutien sur le plan socio-affectif. Mais dans les ateliers, le temps est restreint. Alors, comment s'ajuster? Janine Hohl propose «des temps où tout le monde lit à voix basse, si ce sont des personnes qui arrivent à lire; mais elles ne sont pas obligées de lire la même chose. Il faut essayer de faire reconnaître à toutes les personnes que chacun a des aptitudes dans des domaines différents et qu'il faut que ça puisse se manifester¹²».

Par ailleurs, Denyse Mayano émet certaines réserves lorsqu'il s'agit d'un groupe composé de personnes qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ou de personnes ayant une déficience intellectuelle. Une personne déficiente intellectuelle n'apprend pas de la même façon, comparée à une autre, même quand cette dernière éprouve des difficultés d'apprentissage. «La personne

qui est déficiente intellectuelle fonctionne de façon séquentielle. Elle a besoin qu'on lui donne une méthode de travail. On lui demande de suivre une méthode, on lui demande d'apprendre les liens qu'on lui montre. La personne qui a une difficulté d'apprentissage ne peut pas fonctionner seulement de façon séquentielle. Elle a besoin d'apprendre à faire des liens. Elle doit se construire sa propre méthode de travail. On est là pour l'aider à se construire sa propre méthode. Elle doit développer une conscience de sa difficulté et doit jouer avec tout ça.» De plus, selon Denyse Mayano, lorsque l'on utilise différentes façons d'aborder une notion, cela ne favorise pas les personnes ayant une déficience intellectuelle. Pour l'apprentissage avec ces personnes, il vaudrait mieux procéder d'une seule façon sans jamais en déroger¹⁰.

Le consensus dans un groupe hétérogène peut toutefois se faire autour des thèmes, des sujets, de la façon de procéder, de la durée. Lorsque les gens manifestent des points de vue divers, des intérêts différents, des caractéristiques personnelles distinctes, il faut susciter une discussion, voire engager une négociation *avec* et entre participantes et participants.

• La planification de l'atelier

Il importe de tenir compte des différentes façons d'apprendre et des styles des apprenantes et des apprenants dans la préparation et l'animation des ateliers. La personne qui anime l'atelier devrait également faire attention à sa propre façon de fonctionner: favorise-t-elle une approche plus

visuelle qu'auditive dans la présentation de la matière? Elle devra également veiller à laisser place à l'approche qu'elle ne favorise pas de façon spontanée, par exemple en variant les façons d'aborder une notion pour que les apprenantes et les apprenants soient forcés d'utiliser d'autres stratégies et que, ce faisant, ces personnes développent d'autres capacités que celles qu'elles maîtrisent déjà : développer le «savoir penser» des visuels et la créativité des auditifs [voir à ce sujet le dossier du premier numéro du Monde alphabétique sur la métacognition et les styles d'apprentissage].

Il faut également veiller, lors de la préparation et l'animation d'un atelier d'alphabétisation, à ne présenter que des unités d'apprentissage que les participantes et les participants pourront résoudre, vérifier qu'ils et elles ont déjà acquis les capacités nécessaires et que le contenu des activités proposées correspond aux objectifs visés et aux habiletés à acquérir. Il est bon aussi de rappeler les notions déjà abordées et même de les aborder de façon différente. Souligner les succès précédemment accomplis encourage également la motivation.

La recherche de Marc Bibeau a permis de découvrir que certains adultes analphabètes ont tendance à confondre la compréhension avec l'audition et la mémorisation. Les animatrices et les animateurs, pour en tenir compte, pourraient, comme le propose Bibeau lui-même, «examiner ce à quoi [les adultes] réfèrent lorsqu'ils déclarent avoir compris, ou ne pas avoir compris, un message particulier; est-

ce qu'ils veulent dire qu'ils l'ont bien entendu, ou qu'ils connaissent le sens de tous les mots, ou encore que la structure du message leur apparaît correcte, ou enfin qu'ils ont bien saisi le sens du message?» [Voir le dossier sur la métacognition dans le premier numéro du Monde alphabétique.]

Il arrive que des personnes inscrites aux ateliers d'alphabétisation aient de la difficulté à s'orienter dans l'espace ou dans le temps. Certains individus auront à réapprendre des concepts de base tels que «le devant et l'arrière», «le dessus et le dessous», «la gauche et la droite», «l'avant et l'après», dans des espaces-temps différents. En effet, certaines personnes ont de la difficulté à percevoir qu'il s'agit du même rapport «en haut et en bas» dans la réalité comme sur papier, quand il s'agit d'un écrit, un livre par exemple. À ces dernières, il faudra préalablement faire comprendre ces concepts avant de pouvoir en faire une utilisation régulière. Cependant, comment aborder ces préalables? Les avis sont partagés à cet égard...

Améliorer les fonctions cognitives en alphabétisation

Tous les éléments proposés ici sont des aides pédagogiques qui peuvent contribuer à développer, chez les apprenantes et les apprenants, des comportements stratégiques efficaces dans l'utilisation des fonctions cognitives [voir en particulier l'encadré sur l'approche de Feuerstein]. Ces approches proposées peuvent renforcer ces fonctions utilisées

dans les ateliers d'alphabétisation populaire et dans la transposition que ces personnes peuvent en faire dans leur vie quotidienne, lorsqu'il s'agit de résolution de problèmes.

La pratique pédagogique des groupes en alphabétisation populaire s'harmonise avec ces principes andragogiques que nous avons tenté d'appliquer à l'alphabétisation des adultes dans nos groupes. La participante et le participant sont bien acceptés et sont considérés avec respect, quelque soit leur niveau de progression. Le contenu des apprentissages est relié à leurs besoins et développé en fonction de la réversibilité des connaissances. Il s'agit aussi de faire en sorte que les stratégies pédagogiques soient bien adaptées à ce contexte.

La vie toute entière est un long processus d'apprentissage. De la naissance à la mort (car il nous faut aussi apprendre à mourir!), nous apprenons journalièrement, nous développons continuellement de nouvelles habiletés intellectuelles, sensori-motrices, de nouveaux comportements, de nouvelles attitudes et de nouvelles façons d'aborder la réalité, les autres et soi-même.



1. Gagné, Robert M. (1976). (Traduit par Robert Brien et Raymond Paquin). Les principes fondamentaux de l'apprentissage. Application à l'enseignement. Montréal, Études vivantes, 148 p.
2. Toute cette partie de l'information sur les modèles plagétiens du développement cognitif provient de l'article de Alain Moal dans Éducation permanente, n°88 (juillet 1987), pp. 67-86.
3. Pinard, Adrien (1987). «Cognition et métacognition: les recherches sur le développement de l'intelligence», in Interface, Vol.8, n°6, pp. 18-21.
4. Propos recueillis lors d'une entrevue avec Colette Dufresne-Tassé, psychologue en andragogie à l'Université de Montréal, le 7 février 1991.
5. Propos recueillis auprès de Jean Patry, psychologue andragogue, lors d'une entrevue à la Maison de l'éducation des adultes de Longueuil, le 7 février 1991.
6. Pour en connaître davantage à propos du modèle andragogique, veuillez consulter Dufresne-Tassé, Colette (1980). L'Opale de feu. Analyse du processus d'apprentissage de l'adulte. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 187 p.
7. Dupuis, Michèle (1990). Les personnes analphabètes et l'apprentissage. Montréal, RGPAQ, 85 p. (Un Visa pour l'alpha pop, n°2).
7. Pour avoir une meilleure idée de l'approche instrumentale-fonctionnelle, veuillez consulter le document suivant: Québec, ministère de l'Éducation, DGEA (1989), Guide de formation sur mesure en alphabétisation (paginations diverses).
8. De la Garanderie, Antoine (1982). Pédagogie des moyens d'apprendre: les enseignants face aux profils pédagogiques. Paris, Éditions du Centurion, 131 p.
9. La définition, fiche documentaire produite par l'AQETA et TAAC, 1981, 3 p.
10. Propos recueillis lors d'une entrevue avec Denyse Mayano, orthopédagogue et directrice de l'École Vanguard, le 13 février 1991. L'École Vanguard est spécialisée auprès des jeunes ayant des problèmes d'apprentissage.
11. Jacques Heynemand. «Dyslexie et fonctions cognitives», in Troubles d'apprentissage: renseignements s.v.p. Montréal, AQETA, 1978, 8 p.
12. Propos recueillis lors d'une entrevue avec Janine Holh à l'Université de Montréal, le 8 février 1991.
13. Johanne Boily et Roberta Gilbert. «Les difficultés d'apprentissage: quelques éléments de solutions», in Alpha-liaison, vol. 10, n°4 (mai 1990), pp. 37-40.
14. Voir à ce sujet François Soucisse, Animation en alphabétisation: guide pratique. Montréal, RGPAQ, 1990, 96 p. (Un Visa pour l'alpha pop, n°1).
15. Propos recueillis lors d'une entrevue avec Michèle Dupuis, le 7 février 1991.
16. André-Jacques Deschênes (et al). «Activités d'apprentissage et acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits», in Revue québécoise de psychologie. Vol. 10, n°3, 1989, pp. 4-19.
17. Propos recueillis lors d'une entrevue avec Mohamed Hrimech, le 13 février 1991.

Il existe au Canada deux organismes qui se penchent sur la question des troubles d'apprentissage. Il y a, d'une part la TAAC, (Troubles d'apprentissage Association canadienne) et l'AQETA (Association québécoise pour les troubles d'apprentissage), d'autre part. Vous pouvez prendre contact avec l'une ou l'autre de ces associations aux adresses suivantes: TAAC, 323, rue Chapel, pièce 200, Ottawa (Ontario), téléphone: (613) 238-5721, et AQETA, 1181, rue de la Montagne, Montréal (Québec), téléphone: (514) 861-5518.

La TAAC travaille présentement à la programmation de cours s'adressant aux intervenantes et intervenants en alphabétisation des adultes. Ce projet fera appel aux travaux conjoints exécutés par des experts en troubles d'apprentissage et à des représentantes ou représentants d'organismes en alphabétisation, dans le but de mettre au point une méthode de dépistage. Celle-ci est destinée à aider les personnes oeuvrant en alphabétisation à identifier les apprenantes et apprenants aux prises avec des troubles d'apprentissage. Michel Boulanger, de la Porte Ouverte de St-Jean-sur-Richelieu, représente le Regroupement dans ce projet.

Pour Janine Hohl, l'aspect physiologique n'est pas nécessairement l'unique élément déterminant. «Même chez des enfants qui ont eu des difficultés neurologiques, ce n'est jamais la difficulté neurologique qui explique tout, qui permet de savoir comment va évoluer cet enfant. Car il y a toutes sortes de systèmes de compensation dont dispose l'individu et qui font que pour un, ça ne sera presque pas un problème et pour un autre, ça peut en devenir un¹².»

Comme nous venons de le voir, il n'existe pas de consensus sur l'origine de la dyslexie. Il est difficile de cerner ce que c'est vraiment. On en décrit les manifestations qui s'étendent de la difficulté légère et passagère jusqu'au trouble grave et permanent. Il reste que l'on rencontre des personnes qui éprouvent des difficultés importantes de nature dyslexique. Pour elles, la lecture demande un effort constant puisque les mots «bougent», et cela a pour effet de leur compliquer grandement la tâche [voir en encadré le témoignage d'une personne confrontée à un problème de dyslexie et les stratégies compensatoires qu'elle utilise].

Les difficultés au niveau des fonctions cognitives

Comprendre implique que l'on établit des liens entre un élément de l'environnement et notre structure cognitive (organisation de toutes nos connaissances), toute difficulté ou incapacité à faire de tels liens, sous une forme ou sous une autre, complique le processus d'apprentissage de

Entrevue

AVEC UNE PERSONNE DYSLEXIQUE

N'importe qui peut apprendre à lire, c'est juste que pour certains, c'est plus dur». Voilà ce que Jean-François nous a répondu lorsqu'on lui a demandé si une personne dyslexique pouvant apprendre à lire. Jean-François est un étudiant de 17 ans qui éprouve un grave problème de dyslexie. Il fréquente l'école secondaire Vanguard spécialisée dans l'enseignement auprès de jeunes ayant des problèmes et des troubles d'apprentissage.

Selon lui, une personne dyslexique a besoin d'être stimulée et elle doit apprendre à porter davantage attention au texte qu'elle doit lire.

Comment voit-on quand on est dyslexique? Jean-François explique ce que cela signifie dans son cas: «Moi, les lignes je les déplace un p'tit peu. Quand un texte est trop petit, je vais inverser les lignes.» Il a remarqué que son oeil détectait d'abord les traits ronds; pour lui les traits droits sont plus difficiles à voir. «Il y a certains chiffres que je vais voir en premier, qui vont me sauter aux yeux. Il faut que je regarde les chiffres plus longtemps parce que je vais voir les 6 en premier, et les 1 en dernier. si c'est 1600 je vais lire 6001 parce que les zéros sortent en premier».

«Il faut que je regarde plus longtemps, pas juste comme d'autres. Maintenant je suis habitué. Mais ça m'arrive encore de me tromper. Supposons que je vais au magasin. Je regarde rapidement le prix d'un produit. Je crois que j'ai assez d'argent.

J'arrive à la caisse, et puis c'est deux fois plus cher. J'ai tout inversé.» Lorsqu'il va au magasin, en plus de regarder le nom du produit qu'il veut acheter, Jean-François demande maintenant la description du contenant. Autrement, il peut avoir de la difficulté à le trouver.

Il utilise des petits trucs pour faciliter sa lecture. «Je prends un morceau de papier quand je lis et je le mets juste en-dessous de la ligne. Je lis seulement celle-là. Quand ce sont des photocopies, je les agrandis. Quand je lis, j'essaie de prendre plus mon temps.» Par contre, le marqueur ne lui est pas utile parce qu'il va aussi inverser les lettres qui composent les mots mis en relief.

En fait, ce qu'il fait le plus souvent, c'est dernier mot inversé en se basant sur le sens de la phrase. «Je suis capable de deviner; je vais mal mais je me dis que le mot n'a pas d'allure. C'est ça qui m'arrive aussi quand je lis un texte et que je mets une phrase à la place d'une Je me fie au contexte.»

Jean-François pense qu'il faut encourager une personne dyslexique à lire, mais en procédant avec discernement pour que la difficulté ne contrarie pas l'intérêt. L'équilibre semble fragile et le choix des textes est très important.

Il faut toujours que ce soient des textes différents, parce que si tu lis toujours le même genre de texte, ça devient plate. Ça se répète. Il faut toujours garder un intérêt Si une journée, la personne ne veut pas lire et qu'elle lit mal, ça la décourage.

Des fois, ça te tente de lire mais tu es fatigué et à chaque deux phrases, ça ne marche pas. Et puis d'autres fois, tu es en forme et ça te tente de lire puis tu lis tout un paragraphe sans aucun problème.»

«La fatigue joue. L'éclairage aussi. Quand je m'assois près de la fenêtre, si c'est nuageux, j'ai de la difficulté à lire juste parce qu'il y a moins de lumière.»

Dans ses cours, Jean-François ne suit pas dans son livre en même temps qu'il écoute. «C'est un trop gros effort de suivre visuellement J'écoute et je comprends.» Il explique aussi que donner un texte avec des erreurs à corriger n'est pas une bonne idée. «Il ne faut pas faire ça. Ça m'est déjà arrivé. Je m'asseyais devant le texte et je le lisais; je n'ai jamais été capable de trouver les erreurs.»

«L'orthographe, c'est rien pour moi.» Jean-François peut faire jusqu'à trois ou quatre fautes par mot et ce ne sont jamais les mêmes fautes. En fait, il n'arrivera pas à écrire sans faute. Jean-François est aussi dysorthographique et il a renoncé, avec ses professeurs, à acquiescer l'orthographe au sens conventionnel.

Cette difficulté le limitera aussi en mathématiques. Les formules algébriques, composées de chiffres et de lettres, le font souffrir. «Jamais faire d'algèbre quand on est dyslexique. Les lettres, c'est trop mélangé. Les plans, ça va. C'est quand je viens pour mettre la fonction dans le plan...»

Selon lui, il faut mettre tous les supports possibles à la portée des gens, les livres-cassettes, le dictionnaire intégré sur ordinateur, etc.

«Je vais chercher le livre et la cassette; si je suis fatigué, j'arrête de lire et j'écoute la cassette. Ensuite

dans le livre, en termes de page ou de chapitre. Il faut que tous les supports soient disponibles, mais il faut encourager à lire. Comme ça, la personne ne va pas toujours prendre le livre-cassette.»

L'ordinateur avec un dictionnaire intégré va lui permettre d'écrire le bon mot que lui-même écrit de façon approximative. «Ce que j'attends, c'est un ordinateur avec un micro; tu peux parler dans l'ordinateur et il va écrire ce que tu lui dis. Je sais que ça existe, j'en ai vu à la télévision, aux États-Unis!»

Lorsqu'on lui parle des adultes analphabètes qui ont peut-être des problèmes de dyslexie, il dit «Je me demande comment ils ont fait. Pis que personne ne s'en soit rendu compte. Ça doit être dur sur la confiance en soi.»

Mais ce qu'il trouve le plus difficile, c'est le fait de repartir au début. «Ce qui doit être dur, c'est qu'il faut qu'ils réapprennent complètement à lire. Parce que les manières ne sont pas pareilles. Il faudrait quasiment qu'ils recommencent au début. Si la formation est croche, alors il faut que tu enlèves tout le reste pour remettre tout droit»

Accepter de désapprendre, de prendre d'autres moyens, c'est difficile. «La première année que je suis arrivé ici, en mathématiques, on est retourné en 4^e année. J'avais tout fait ça. Je suis retourné en 4^e année puis y avait des choses que je ne comprenais quand même pas. J'étais en secondaire 1, j'avais tout fini mon secondaire 1.»

«J'ai appris à lire, je savais lire, j'ai toujours su lire, mais je n'aimais pas ça. Je n'ai pas le goût. Je lis encore une fois de temps en temps, quand je trouve un livre qui m'intéresse. Il faut que tu te forces à réapprendre en utilisant des trucs pour t'aider.»

nouvelles connaissances ou habiletés. Plus nos connaissances sont variées, et surtout «interreliées», plus il y a de correspondances entre celles-ci, et plus les informations seront rapidement accessibles et permettront de comprendre.

Une personne ayant un trouble spécifique d'apprentissage au niveau cognitif a de la difficulté à relier ses connaissances entre elles (ainsi que les règles qui s'y rattachent) ou intégrer une notion nouvelle. La difficulté peut se situer au niveau de la concentration (déficit attentionnel), de la mémoire ou du raisonnement. Nous reviendrons plus loin sur le déficit attentionnel.

Il peut s'agir d'un trouble de la fonction analogique. Cette dernière permet de faire des liens entre deux éléments qui se ressemblent en tout ou en partie. Cela facilite la compréhension et la mémorisation d'une nouvelle notion. Un trouble de la fonction analogique pourrait se traduire, par exemple, par une incapacité de transposition des dimensions de haut et de bas - qui sont bien comprises par ailleurs lorsqu'il s'agit d'une pièce de la maison - à leur représentation «géométrique» du haut et du bas de la feuille de papier posée sur une table devant soi.

Enfin, il peut s'agir d'un trouble de la fonction d'inférence. Cette fonction consiste à établir des rapprochements entre des indices donnés et des connaissances déjà acquises qui ne font pas partie de l'énoncé d'un problème, dans le but de découvrir quelque chose d'autre ou de résoudre le problème. L'inférence relève de la réflexion et du jugement et nous permet d'utiliser

des données pertinentes. Certaines personnes sont capables d'utiliser cette fonction quand il s'agit de choses concrètes, mais ont de la difficulté à transposer ce procédé sur le plan abstrait. Par exemple, si l'on montre un bonhomme de neige, les personnes inféreront que la saison dont il est question est l'hiver. À un niveau plus abstrait, peut-être sera-t-il nécessaire, pour solutionner un problème donné, de tenir compte du fait qu'il y a 24 heures dans une journée, même si cette information ne fait pas partie de l'énoncé du problème. Certaines personnes réussissent à transposer du concret au formel en y allant progressivement. D'autres n'y parviennent pas.

On peut donc retenir que la capacité de comprendre et de résoudre des problèmes dépend, entre autres, de la variété et de la nature des liens que l'on établit entre les éléments qui constituent notre «connaissance du monde». Un trouble spécifique de l'une de ces fonctions cognitives désavantage la personne, la prive d'un moyen de bien comprendre toutes les facettes d'une notion, ou l'empêche de résoudre un problème, si pour y arriver elle doit faire appel à l'une de ces fonctions qu'elle ne maîtrise pas.

La combinaison des styles et des stratégies d'apprentissage

Un style d'apprentissage, c'est la façon dont une personne a l'habitude de traiter l'information, de la percevoir et de la mémoriser. Il se définit principale-

ment par les termes «visuel», «auditif» ou «kinesthésique». Une stratégie d'apprentissage est le moyen qu'une personne décide d'utiliser pour atteindre un but, en tenant compte de la situation, de ses capacités et des autres facteurs qui peuvent entrer en ligne de compte [voir à ce sujet le dossier sur la métacognition dans le premier numéro du Monde alphabétique].

Une mauvaise combinaison des styles et des stratégies d'apprentissage peut jouer un rôle important dans la manifestation d'une difficulté. En effet, une difficulté peut être amoindrie ou amplifiée par les styles ou les stratégies mis en oeuvre lors de l'apprentissage. Denyse Mayano l'illustre dans le cas de l'audition, quand elle dit qu'un message sonore doit d'abord être perçu par l'oreille droite. «Prenons le cas d'une personne qui est auditive en termes de style d'apprentissage et qui a une oreille droite qui n'entend pas les messages en premier; sa façon de s'approprier une information accentue son problème. Elle a toujours une difficulté à comprendre «auditivement», et elle en aura d'autant plus avec des interlocuteurs ayant un débit très rapide¹⁰.»

Le fait d'aborder une notion d'une seule façon, en utilisant toujours le même style, ou la même stratégie par exemple, limite la compréhension qu'une personne pourrait avoir de cette notion, si cette dernière n'utilise pas elle-même ce style ou une stratégie similaire. Elle continue d'avoir une conception floue ou parcellaire de cette notion. Cela peut entraîner des conséquences néfastes. Denyse Mayano cite en

exemple le cas d'enfants qui accumulent des échecs tout en obtenant 55% comme résultat scolaire dans ces matières.

La personne qui éprouve un problème d'apprentissage se trouve bloquée. Elle peut être limitée par le style d'apprentissage qu'elle privilégie, par un problème physiologique ou affectif, ou parce qu'elle ne gère pas bien son apprentissage ou encore par une combinaison de certains de ces facteurs. On doit tenir compte de tous les aspects qui peuvent influencer l'apprentissage : en décortiquant un problème, on peut se rendre compte qu'il est le résultat de la combinaison de plusieurs facteurs qui, pris isolément, n'auraient pas le même impact sur la capacité d'apprendre d'une personne.

Comment apporter des correctifs ou du soutien afin de contourner ces difficultés

L'observation en atelier offre une mine de renseignements très précieux pour l'animatrice ou l'animateur. «Je pense que la formatrice doit observer le comportement affectif de la personne, ses stratégies au moment de l'apprentissage ainsi que les résultats, nous dit Janine Hohl. On peut voir les blocages, les paniques, tout le rapport affectif. Le fait par exemple que la personne regarde toujours la tête des autres pour voir si elles sont en train de la juger. On peut mettre le doigt sur des difficultés avec l'espace chez une personne en notant une incapacité à écrire en ligne droite. On peut constater ce qui n'est pas encore compris lors-

que l'on travaille une notion en particulier. On peut s'apercevoir que la personne *n'a* pas pris le temps d'analyser la situation quand, par exemple, on apprend à remplir un chèque et qu'elle se précipite sur le chèque et écrit la somme au mauvais endroit. En s'attardant sur ce qui est produit, cela nous permet de voir les difficultés de calligraphie que certaines personnes peuvent avoir. Par exemple, comprendre que c'est extrêmement laborieux pour elles d'écrire¹².»

- Améliorer l'approche de la personne sur le plan du style d'apprentissage

La vérification du style d'apprentissage est, selon Denyse Mayano, un élément qui permet de comprendre comment une personne apprend. «Ce n'est pas très long, il s'agit de discuter avec les gens, de poser des questions. Une entrevue bien construite peut se faire en groupe. Par exemple, demander de décrire quelque chose de familier ou d'expliquer comment on fait pour se souvenir de ce que notre patron nous a demandé de faire¹⁰.» On peut aussi se référer à des tests sur l'identification des styles d'apprentissage.

Outre le style d'apprentissage, les stratégies utilisées et les réactions affectives, on peut aussi vérifier s'il n'y a pas un déficit intentionnel. Lorsque quelqu'un ne se souvient pas, n'a pas compris, selon De la Garanderie, il faut vérifier si cette personne se fait une image mentale des nouveaux éléments d'apprentissage avec lesquels elle est en contact. Est-ce qu'elle les regarde ou les écoute avec le projet de s'en faire

une image qu'elle pourra utiliser? L'image mentale que la personne se fait au moment où elle entre en contact avec une nouvelle notion, qu'elle soit visuelle, auditive ou autre, est à la base de sa compréhension, puisque c'est à partir de l'évocation de cette image mentale qu'elle pourra identifier et utiliser cette notion.

Après avoir observé et questionné la personne au moment où elle est en situation de blocage, on aura probablement cerné avec elle où se situe sa difficulté (ou ses difficultés). L'apprenante ou l'apprenant doit prendre conscience de son fonctionnement lors de l'apprentissage et des problèmes rencontrés puisqu'il ou elle devra être le moteur des changements qui seront apportés. Cette personne devra toutefois pouvoir bénéficier d'aide pour développer la méthode de travail lui convenant le mieux. Pour Denyse Mayano, la personne ne peut pas bâtir seule son mécanisme compensatoire; car «si elle le pouvait, elle n'aurait pas de difficulté d'apprentissage. Elle l'aurait résolue par elle-même¹⁰.»

Selon la situation, soit l'on tentera de faire le passage d'un style d'apprentissage à un autre lorsque celui qui est privilégié limite la personne dans l'accomplissement d'une tâche donnée, ou encore on développera l'utilisation de nouvelles stratégies lorsque celles qu'elle utilise ne lui permettent pas de surmonter sa difficulté.

«Même s'il y a des façons différentes d'apprendre, lorsqu'on enseigne à des adolescents ou à des adultes qui ont des difficultés d'apprentissage, on doit les aider à se familiariser avec le mode

d'apprentissage qui ne leur est pas le plus facile, nous dit Denyse Mayano. On est obligé de faire ça, parce que personne n'apprend d'une seule façon. Il faut travailler sur la force au moment où une personne apprend une notion nouvelle, mais parallèlement, il faut travailler sur la faiblesse pour qu'elle ait plusieurs allées d'apprentissage. Il faut montrer l'une et l'autre des façons différentes selon les individus¹⁰. Cela se fera par la mise en place d'une variété de situations et d'exercices permettant d'aborder une notion de plusieurs façons, théorique et concrète, verbale et schématique.

- Développer de nouvelles stratégies

Une personne qui connaît les moyens qu'elle emploie et leur efficacité dans l'accomplissement d'une tâche augmentera, par le fait même de cette conscience, son emprise sur son propre apprentissage.

Lorsqu'une personne travaille sur les stratégies d'apprentissage, elle développe des attitudes différentes face à une tâche; elle développe aussi des fonctions cognitives particulières plus efficaces que celles qu'elle utilisait déjà. Le rôle de l'animatrice ou de l'animateur est de l'aider à utiliser une stratégie qu'elle n'emploie pas et par la suite de l'amener à évaluer les résultats obtenus par l'utilisation de cette stratégie. Par exemple, apprendre à réduire l'impulsivité devant un problème à résoudre, parce que lorsque la personne va trop vite, elle oublie de tenir compte de tous les éléments d'un problème ou d'une tâche à accomplir et il lui manque alors

DOSSIER

Le monde alphabétique, numéro 2, automne-hiver 1991. Rendre la lecture plus facile - RGPAQ

des données pour y arriver. Elle risque de se tromper et d'obtenir une mauvaise réponse. Cette mauvaise réponse ne résulte peut-être pas d'une incapacité à comprendre, mais de l'utilisation d'une mauvaise stratégie, d'une attitude «inappropriée».

Un autre exemple, au niveau des fonctions cognitives cette fois, serait d'amener une apprenante ou un apprenant, ayant souvent des difficultés à remplacer un fonctionnement basé sur les essais-erreurs par l'utilisation de la pensée hypothétique. Il s'agit de l'inciter à formuler des hypothèses et à en faire l'évaluation afin de déterminer la meilleure façon de s'y prendre pour exécuter un exercice avant de le commencer. Ce qui implique de sa part la prévision des erreurs possibles et, par le fait même, réduit les possibilités d'échecs [voir à ce sujet l'encadré sur l'approche de Feuerstein].

Par ailleurs, on peut aussi développer des techniques de mémorisation et d'associations mnémotechniques afin de retenir l'orthographe de certains mots ou de différencier des lettres que les personnes confondent dans les cas de troubles de la perception. Dans le cas de difficultés d'apprentissage, Johanne Boily et Roberta Gilbert utilisent avec ces personnes des techniques de mémorisation et d'association par opposition¹³. Prenons l'exemple d'une personne ayant une bonne mémoire visuelle mais qui éprouve des difficultés d'articulation qui lui font confondre les sons «ouille», «euille» et «aille»; on peut lui faire mémoriser visuellement sur un tableau l'orthographe des syllabes problématiques en associant les

sons aux mots où on les retrouve. Cette personne pourra ainsi évoquer par la suite ce tableau au moment du décodage de ces sons lorsqu'elle les lira et y trouvera ainsi du sens.

• Les supports physiques

Dans le cas où l'apprenante ou l'apprenant éprouve un trouble de perception ou un trouble moteur, l'on peut l'encourager à utiliser tous les supports physiques qui lui faciliteront la tâche. Ils peuvent parfois grandement améliorer les choses. On pense

«Il y a une crainte assez inavouable, celle de révéler une infériorité que le "personnage social" entre temps, a compensé de manière satisfaisante quoique peut-être précaire.»

[Roger Mucchielli]

par exemple à des moyens comme l'agrandissement d'un texte pour en améliorer la perception lors de la lecture ou l'utilisation d'une règle pour ne lire qu'une ligne à la fois dans le cas de personnes qui présentent un trouble de dyslexie.

Les supports physiques peuvent aussi aider l'apprenante ou l'apprenant à modifier sa façon d'aborder un problème. Par exemple, on peut se servir d'un marqueur pour faire ressortir les principaux éléments d'un texte ou pour mettre en évidence les mots-clés d'une question avant d'y répondre.

Lorsqu'une personne a un handicap physique qui lui rend

l'acte d'écrire à la main difficile ou impossible, l'utilisation d'un clavier devient une solution. La machine à écrire ou l'ordinateur peuvent alors être considérés comme un support important.

Les livres-cassettes permettent au nouveau lecteur de se familiariser avec les règles de l'écrit. Ils s'avèrent très intéressants pour une personne qui se fatigue très rapidement lorsqu'elle lit, et peuvent prolonger davantage son attention et son intérêt pour la lecture.

Quelques éléments à retenir face aux difficultés d'apprentissage

Les problèmes d'apprentissage qu'éprouvent les participantes et les participants des ateliers d'alphabétisation sont généralement d'origine environnementale; ils proviennent souvent des situations qu'ont vécues ces personnes et des moyens qu'elles ont utilisés pour s'adapter socialement malgré les difficultés qui en découlent. Elles ont souvent peu confiance en elles et ont parfois une image négative d'elles-mêmes, en plus de n'avoir pas pu développer les habiletés et les connaissances habituellement reliées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Les troubles d'apprentissage spécifiques sont plutôt d'origine neurologique; on les décrit comme un trouble dyslexique grave ou comme un trouble des fonctions cognitives. Pour Denyse Mayano, il ne faut pas oublier que les recherches n'en sont encore qu'à leurs débuts dans le domaine des troubles spécifiques reliés aux fonctions cognitives.

Les principes à retenir consis-

Les problèmes d'apprentissage

Les termes «difficultés», «troubles» ou «problèmes» sont largement utilisés en apprentissage pour qualifier diverses manifestations différentes les unes des autres.

Dans un premier temps, nous cherchons à distinguer ce que l'on entend par problèmes d'apprentissage et ce qu'il convient d'appeler un trouble d'apprentissage spécifique. Nous abordons par la suite la question de la dyslexie, les difficultés au niveau des fonctions cognitives, et l'effet que peut avoir la combinaison des styles et des stratégies d'apprentissage sur un problème particulier. Enfin, nous proposons quelques éléments susceptibles de fournir une aide.

Problème ou trouble spécifique d'apprentissage

L'Association québécoise pour les troubles d'apprentissage (AQETA) et l'Association canadienne des troubles d'apprentissage (TAAC) définissent les troubles d'apprentissage comme «un ensemble hétérogène de troubles causés par une dysfonction détectée ou non du système nerveux central. Les troubles d'apprentissage ne sont pas reliés à l'intelligence, mais à une carence rattachée au traitement de l'information. Ces problèmes

peuvent se manifester par des retards dans le développement premier et/ou par des difficultés au niveau de la concentration, de la mémoire, du raisonnement, de la coordination, de la communication, de la lecture, de la réécriture, de l'épellation, du calcul, de la sociabilité et de la maturité affective⁹». Cette définition se rapporte à des difficultés dont l'origine est d'ordre neurologique, ce qui n'est cependant pas toujours le cas.

Les **problèmes** d'apprentissage recourent diverses difficultés: problèmes de mémoire, de concentration, utilisation de stratégies «inappropriées» auxquels peuvent s'ajouter des problèmes affectifs et de motivation. C'est ce que nous a expliqué Denyse Mayano lors d'une entrevue. «Il y a des problèmes reliés à la situation spécifique des adultes analphabètes qui ne sont pas ce que l'on pourrait appeler des troubles d'apprentissage spécifiques, explique-t-elle. Des gens qui n'ont jamais été familiarisés avec une approche écrite et qui ont 45 ans auront des difficultés qui découlent de cette situation-là¹⁰.»

Pour certaines personnes, les ateliers d'alphabétisation peuvent réactiver des situations douloureuses: l'accumulation d'échecs, de sentiments d'humiliation, d'incompétence, d'incompréhension, etc. Quand à cela s'ajoutent certaines difficultés, aussi insignifiantes qu'elles puissent nous paraître, cela peut provoquer un découragement intense, dû au sentiment d'impuissance qu'elles suscitent. Ces personnes ont honte de leur situation et développent des comportements d'évitement ou de «camouflage» qu'elles peuvent continuer d'utiliser par la suite. Elles ne sont pas conscientes des stratégies d'apprentissage qu'elles ont développées; ou encore, elles auraient intérêt à utiliser d'autres stratégies que celles qu'elles utilisent généralement. Parfois, il leur faut apprendre à tenir un crayon, ou apprendre les conventions telles que le fait de lire et écrire de gauche à droite et de haut en bas.

Une fois ces problèmes écartés,

un trouble d'apprentissage spécifique peut être détecté dans certains cas. Un trouble spécifique d'apprentissage est défini comme une difficulté importante de nature dyslexique qui complique la compréhension d'un texte et l'apprentissage de l'orthographe, ou une difficulté au niveau des fonctions cognitives. On pense ici à une fonction cognitive qui n'est pas suffisamment développée et qui empêche la personne de faire certains types de liens utiles à l'intégration d'une nouvelle notion, des liens analogiques par exemple. Ces troubles seraient permanents, mais pourraient être contournés par le développement de mécanismes ou de stratégies compensatoires.

Il faut être prudent lorsque l'on veut déterminer de quel ordre relèvent les difficultés auxquelles font face les personnes qui participent à un atelier d'alphabétisation. Il faut d'abord regarder les problèmes habituellement associés à la situation particulière des personnes analphabètes, puisque ce sont ceux que l'on rencontre le plus fréquemment, avant de conclure à un trouble spécifique. Nous examinerons ces deux situations particulières plus loin.

Dans ce texte, comme nous le suggère Denyse Mayano, nous utilisons le terme «problème d'apprentissage» lorsqu'il s'agit d'une difficulté d'origine environnementale, c'est-à-dire une difficulté qui découle d'une situation autre que neurologique. Nous utilisons le terme «trouble d'apprentissage» comme le fait l'AQETA, dans le cas où la difficulté semble d'origine neurologique. Et le terme «difficulté»

est utilisé invariablement dans les deux cas.

À propos de la dyslexie

Le Petit Robert définit la dyslexie comme un «trouble de la capacité de lire ou une difficulté à reconnaître et à reproduire le langage écrit». La dyslexie se manifeste, entre autres, par l'inversion des lignes d'un texte, l'inversion ou le mélange des lettres ou des chiffres. Dans certains cas, l'oeil perçoit d'abord certains traits plutôt que d'autres (cercles, traits horizontaux ou verticaux), ce qui crée une sorte d'instabilité permanente du texte. En conséquence, il est plus ardu de retenir un mot ou de donner du sens à un texte.

L'origine de cette difficulté n'est pas encore expliquée de façon précise et unanime. Certains prétendent même que la dyslexie n'existerait pas. Le docteur Jacques Heynemand fait état de deux points de vue à ce sujet : le premier qu'il qualifie de médical, et l'autre, de pédagogique¹¹ (page 1)

Les tenants de l'approche médicale expliquent la dyslexie par la présence d'une lésion cérébrale, ou encore par l'existence d'une maladie héréditaire ou congénitale du cortex cérébral. Tout en admettant que d'autres facteurs peuvent venir se greffer, tels le milieu familial ou le développement affectif, dans les manifestations de ce phénomène, le déficit du cerveau reste pour ces derniers le facteur déterminant.

Heynemand souligne que l'on observe des cas de dyslexie sans qu'il y ait forcément de lésion au cerveau et précise que les

études neurologiques actuelles ne permettent pas de confirmer ou d'infirmer l'existence d'un «centre de la lecture» - région précise dans le cerveau où se concentreraient les fonctions mentales requises pour l'apprentissage de la lecture¹¹.

Du point de vue pédagogique, on parle de dyslexie-syndrome, c'est-à-dire «une constellation de facteurs ou de troubles associés, plutôt que d'une cause explicative de ce phénomène»¹¹.(page 2) Les facteurs en cause sont d'ordre affectif (fragilité émotionnelle, environnement perturbé, etc.) et instrumental (désordres perceptifs, troubles du langage, désorganisation spatio-temporelle, etc.).

Selon la psychopédagogue Janine Hohl, rares cependant sont les personnes qui auraient des difficultés insurmontables. «Quand ces personnes sont instruites, ces problèmes demeurent. Il y en a qui font leur vie avec, qui se débrouillent et qui trouvent des «béquilles» ajustées. Ils choisissent des métiers où l'écrit n'est pas trop important. Un adulte dyslexique peut apprendre à lire s'il est fortement motivé. Il faut simplement ne pas viser l'orthographe correcte. Et les méthodes de lecture ont évolué; elles vont au sens plutôt que d'aller au décodage. Mais c'est un peu comme quelqu'un qui irait dans le domaine où il a le plus de difficultés. Dans ce sens-là, il ne faut pas qu'il ait des attentes trop élevées, ni qu'on lui laisse croire trop¹².»

Généralement, lorsque l'on identifie la dyslexie à un trouble d'apprentissage spécifique, c'est qu'on lui attribue une cause neurologique.

• L'approche de Feuerstein •

À l'aide de figures géométriques (lignes, carrés, triangles, etc.), que l'élève doit tracer à partir de points épars à relier les uns aux autres par des traits, en suivant un modèle ainsi que des consignes qui lui sont fournies, l'approche de Reuven Feuerstein, nommée *Programme d'enrichissement instrumental*, vise à développer chez l'adolescent les fonctions cognitives en le guidant tout au long de sa réflexion et de l'expression des solutions qu'il apporte aux problèmes qui lui sont posés.

L'«intermédiaire humain» joue ici un rôle de catalyseur (à l'instar des animatrices et des animateurs en alphabétisation populaire) dans l'émergence des habiletés intellectuelles recherchées par un entraînement méthodique de ces pratiques, habiletés qui ont souvent manqué de modèles dans un environnement culturel peu stimulant. Le programme se concentre donc essentiellement sur ces habiletés qui serviront ensuite d'instruments pour apprendre et comprendre des contenus.

Le Programme d'enrichissement instrumental

Parmi les objectifs les plus importants de cette pédagogie se retrouvent les énoncés suivants touchant les facteurs perceptifs, cognitifs, organisationnels et opérationnels impliqués dans la tâche :

- «Procurer les conditions préalables à l'apprentissage [...]»;
- Procurer des occasions d'effectuer un nombre d'opérations cognitives : différenciation, séparation, organisation par la restructuration et l'articulation du champ, par la pensée hypothétique, par la pensée inférentielle, etc.;
- Créer un système intrinsèque de besoins (habitudes) par l'exercice répété de tâches essentiellement semblables;
- Encourager une motivation intrinsèque à la tâche par la réussite dans l'accomplissement de tâches remplies de défis;

- Aider l'élève à devenir autonome en l'aidant à se créer des référents internes.»

Ce programme se base sur trois principales fonctions cognitives en action lors de la résolution de problèmes, établies ainsi par Feuerstein :

1. Recueillir toute l'information nécessaire (input);
2. Utiliser l'information recueillie (élaboration);
3. Exprimer la solution d'un problème (output).

Plus précisément, les fonctions cognitives, les habiletés et les attitudes impliquées dans l'organisation des points à partir d'un modèle sont la perception claire, l'organisation spatiale, la conservation de constances, la précision et l'exactitude, le transfert visuel, le comportement résumatif, la retenue de l'impulsivité et l'élimination du comportement d'essais-erreurs.

À chaque instrument au programme correspondent un énoncé d'objectifs et des sous-objectifs à atteindre, un plan de leçon avec des sujets de discussion et une formation proposant du vocabulaire utile à l'exécution de l'unité. Par rapport à ce vocabulaire, Feuerstein recommande : «Ne craignez pas les "grands" mots. Si l'élève ne dispose pas de termes dans son vocabulaire, pour désigner un objet, une fonction, une opération ou un événement, n'importe quel mot qu'il apprendra lui sera d'égale difficulté. Par ailleurs, ne vous laissez pas abuser par l'utilisation trop facile de termes pour désigner des concepts. Vous pouvez vous rendre compte que l'utilisation d'un mot ne signifie pas toujours que ce mot est bien compris.»

Il y a ici des recoupements à faire avec plusieurs autres approches dont il a été fait mention jusqu'à maintenant dans ce dossier: Smith, De la Garanderie,

Hohl, Mayano, Gagné, etc.

L'animatrice et l'animateur, qui se basent sur l'approche de l'enrichissement instrumental selon Feuerstein devront penser à :

1. Provoquer l'attention, par des consignes verbales orales, par des consignes verbales écrites au tableau ou sur papier, par des signes de la voix, par des diagrammes ou graphiques, par le rappel d'expériences passées [voir aussi Gagné]; focaliser la perception par l'utilisation de repères spatiaux et d'indications écrites et comportementales; faire prendre conscience des diverses voies d'accès à la perception (voir, entendre, sentir, toucher).

2. Énoncer l'objectif d'apprentissage visé afin de provoquer l'anticipation du résultat [voir aussi Smith et De la Garanderie]; faire une récapitulation des dernières acquisitions de connaissances à se souvenir avant d'en apprendre de nouvelles, de manière à permettre aux personnes de bâtir sur du connu (des points de repère).

3. Amener la personne à estimer la difficulté du problème, à l'évaluer; demander de reconnaître la relation de la partie au tout et des parties entre elles: le sujet par rapport à la phrase et par rapport au verbe par exemple.

4. Demander à l'apprenante et l'apprenant d'utiliser une méthode de travail, avant d'exécuter la tâche à accomplir, avec une

série de stratégies pour atteindre l'objectif d'apprentissage, par exemple :

- a) définir les objectifs;
- b) noter l'information qu'on possède déjà;
- c) décider d'un point de départ;
- d) établir les règles à suivre;
- e) vérifier le résultat de son travail à la fin.

Etablir des priorités dans la séquence de travail.

5. Réduire l'impulsivité chez certains, diminuer le comportement d'essais-erreurs et éviter ainsi la frustration de l'échec; montrer qu'il y a des cas où il faut agir vite sans prendre trop de temps pour réfléchir, en cas d'incendie par exemple; mais en classe, on a tout le temps pour réfléchir à la façon dont on va s'y prendre pour résoudre le problème [voir aussi J. Hohl].

6. Amener l'apprenante et l'apprenant à différer la prise de décision jusqu'à ce que toute l'information nécessaire soit réunie; utiliser plusieurs sources d'information; susciter chez eux l'utilisation de la pensée hypothétique («si je...; alors...») avant de prendre une décision en procédant par l'élimination des hypothèses erronées à l'image du médecin ou du mécanicien lors de l'établissement d'un diagnostic.

7. Voir avec les personnes comment elles procèdent; analyser avec elles le processus qu'elles suivent à l'aide de questions, comme par exemple «comment procédez-vous?»; fa-

voriser la flexibilité par le changement de stratégies en réponse à de nouvelles situations, ce qui permettra à l'apprenante et à l'apprenant de s'exercer à l'utilisation d'une approche qui lui est moins familière [voir aussi Dufresne-Tassé, Hohl, Hrimech, Mayano, De la Garanderie].

8. Amener la personne à faire des généralisations (des relations de cause à effet), à trouver d'autres applications de la règle ou du principe en cause [voir aussi Gagné]. Attention à la surgénéralisation qui peut mener à des inexactitudes, des erreurs de jugement.

9. Chercher les causes des difficultés rencontrées devant un problème à régler; surmonter le blocage par une flexibilité dans l'exécution de la tâche en opposant et en utilisant des stratégies différentes. Une fois le problème résolu, rechercher ce qui a contribué à sa résolution [voir aussi Mayano, Dufresne-Tassé, De la Garanderie, Hohl].

10. Voir à générer de l'information nouvelle par inférence à d'autres domaines du quotidien où peuvent s'appliquer un principe ou une règle qui viennent d'être compris; demander, si c'est possible, de faire une transposition dans leur quotidien ou dans des circonstances nouvelles pour les personnes, d'un apprentissage qui vient d'être réalisé [voir aussi Dufresne-Tassé, De la Garanderie].

(Feuerstein & Hoffman, s.d.)

Aperçu sur les problèmes d'apprentissage*

[Rapports probables entre les manifestations des problèmes d'apprentissage et leurs origines possibles]

Traduit de l'allemand par Rosalie Ndejuru et Lisa Ndejuru

Le tableau suivant ne se prétend pas exhaustif. Il ne cherche pas à cataloguer tous les problèmes d'apprentissage, mais se propose plutôt d'en donner une vue d'ensemble, écrivent les auteures de l'ouvrage dont est tiré ce tableau. Dans ce livre, elles proposent d'autres solutions qu'elles développent en analysant les manifestations de ces problèmes et en suggérant des causes possibles. Les auteures soulignent qu'il est rare qu'un problème ait une seule et unique origine. Elles nous conseillent d'envisager plusieurs possibilités et de laisser aux animatrices et animateurs et aux participantes et participants le soin de définir le problème et de formuler une solution appropriée.

Problème d'apprentissage	Manifestations (signes):	Origines possibles
<ul style="list-style-type: none">• Difficultés de concentration	<ul style="list-style-type: none">• Ne pas commencer le travail;• Arrêter le travail;• Commencer une conversation;• Distraire ou se laisser distraire;• Fumer;• Travailler sans application;• Ne pas finir ce qu'on commence.	<ul style="list-style-type: none">• Directives erronées;• Matériel défectueux;• Approche inappropriée;• Contenu difficile;• Fatigue inhabituelle causée par la lecture;• Fatigue inhabituelle causée par l'écriture;• Fatigue corporelle (maux de tête);• Longues périodes passées en position assise;• Espace de travail inapproprié;• Situation personnelle;• Surcharge;• Tension entre participantes et participants et animatrices et animateurs;• Désir d'éviter l'apprentissage;• Exigences trop faibles.
<ul style="list-style-type: none">• Refus de nouvelles formes d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none">• Vouloir écrire que des dictées;• Vouloir travailler que d'après le livre;• Copier des textes sans les comprendre;• Croire que tout le monde doit apprendre de la même façon;• Croire que c'est au professeur de décider;• Croire que l'apprentissage est nécessairement difficile et ne peut être amusant;• Croire que la discussion n'a pas sa place dans un cours ou un atelier;• Vouloir être noté.	<ul style="list-style-type: none">• La méconnaissance d'autres formes d'apprentissage, et l'insécurité qu'elles provoquent, incitent les gens à se replier de façon défensive sur les méthodes connues.

Problème d'apprentissage	Manifestations (signes):	Origines possibles:
<ul style="list-style-type: none"> • Ne pas pouvoir travailler sans «aide» 	<ul style="list-style-type: none"> • Abandon en cas de refus du professeur d'aider la personne; • Erreurs fréquentes; • Lenteur progressive; • Perfectionnisme. 	<ul style="list-style-type: none"> • Préoccupation de la relation apprenant-animateur; • Recherche d'attention; • Habitude de surprotection; • Volonté d'éviter les erreurs; • Habitude de penser qu'on ne peut rien faire seul; • Désir d'éviter toute punition; • Volonté de se limiter; • Lutttes de pouvoir entre participantes et participants; • Engouement pour un animateur ou une animatrice.
<ul style="list-style-type: none"> • Éviter l'apprentissage (Voir aussi la rubrique «Aucun usage du langage écrit en dehors de l'atelier») 	<ul style="list-style-type: none"> • Abandon de l'atelier; • Absences fréquentes; • Maladie; • Oubli des outils de travail; • Faire semblant de travailler. 	<ul style="list-style-type: none"> • Besoin d'un procédé moins rapide; • Peur du changement; • Peur de l'échec; • Besoin de récréation; • Besoin de certitude; • Besoin d'attention; • Besoin de stabilisation émotionnelle afin d'éviter l'abandon de l'atelier.
<ul style="list-style-type: none"> • Image de soi négative 	<ul style="list-style-type: none"> • «Je ne pourrai plus apprendre»; • «Je suis trop vieux ou trop vieille pour ça»; • «Je n'ai pas d'idées»; • Confirmation de la dépréciation sociale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Besoin de confirmer son image de soi aux yeux de l'animatrice ou de l'animateur; • Besoin d'attention; • Insécurité; • Remise en question des compétences de l'animatrice ou de l'animateur; • Faux espoirs créés par l'animatrice ou par l'animateur; • Ambiguïté dans la recherche de dialogue participant/animateur; • Désir d'éviter l'échec.
<ul style="list-style-type: none"> • Apprentissage trop lent 	<ul style="list-style-type: none"> • Travail lent; • Besoin de beaucoup de temps. 	<ul style="list-style-type: none"> • Désir de perfection; • Rythme d'apprentissage; • Peur de l'erreur; • Besoin d'attention; • Besoin d'égards et de considération; • Protection contre les exigences trop grandes; • Protection de soi; • Condition physique (alcool, médicaments).
<ul style="list-style-type: none"> • Arrêt de l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> • Vouloir s'en tenir à ses habitudes; • Niveau de difficulté trop élevé; • Aucun rapport avec l'objet d'apprentissage; • «Arrêt de l'apprentissage» par l'animatrice ou l'animateur; • Absences. 	<ul style="list-style-type: none"> • Image de soi négative; • Besoin de progrès de la part de l'animatrice ou de l'animateur; • Offre trop variée; • L'animatrice ou l'animateur refuse de laisser aller la personne.

Problème d'apprentissage	Manifestations (signes)	Origines possibles
<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés à se situer dans l'espace (latéralité) 	<ul style="list-style-type: none"> • Confondre devant/derrière, dessus/dessous, gauche/droite; • Aucun sens des mesures; • Aucun sens de l'ordre; • Confondre les lettres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés psychomotrices; • Aucune sensibilité du corps; • Pas de sens du «moi»; • Gaucher contrarié; (Voir aussi la rubrique «Difficultés/Outils de travail»).
<ul style="list-style-type: none"> • Oubli 	<ul style="list-style-type: none"> • «Je ne sais plus»; • Oublier les bases; • Oublier les noms des autres participants et participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tous les sens ne sont pas stimulés; • Manque d'assurance; • Impossibilité d'entrer en rapport avec d'autres personnes; • Aucun concept de l'espace-temps; • Obsession de ne rien manquer; • Bases insuffisantes et confuses; • Peur d'être découvert; • Refouler sa propre «faiblesse».
<ul style="list-style-type: none"> • Aucun usage du langage écrit en dehors de l'atelier 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation du langage écrit que sur demande; • Refus de changer de niveau; • Amener des choses à faire à l'atelier. 	<ul style="list-style-type: none"> • Peur d'être découvert (Voir la rubrique «Éviter l'apprentissage»); • Désir de conserver d'anciennes relations; • Non-transférabilité à la vie courante des thèmes du langage écrit utilisé en atelier.
<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés à manier les outils de travail 	<ul style="list-style-type: none"> • Écriture illisible et désordonnée; • Jeter les feuilles de travail; • Pas de système de rangement; • Les participants et participantes n'utilisent pas la bibliothèque de l'atelier. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'animatrice ou l'animateur ne possède pas de technique d'aménagement du matériel; • Refus de certains outils à cause d'anciens «patterns» d'apprentissage; • Pas de systématisation par manque d'expérience; • Certaines manières d'utiliser le matériel.
<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés avec les techniques d'apprentissage offertes 	<ul style="list-style-type: none"> • Impossibilité de lire à voix haute; • Impossibilité de travailler avec le ou la partenaire; • Refus de participer aux jeux; • Refus de participer aux discussions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Peur de l'échec; • Conceptions-clichés de l'apprentissage; • Peur de la nouveauté; • Insécurité; • Image de soi négative.
<ul style="list-style-type: none"> • Expression réduite 	<ul style="list-style-type: none"> • Ignorance du mot/du concept; • Prononciation/communication insuffisante; • Aucun pouvoir d'expression; • Aucune relation passé-présent; • Aucune participation aux discussions. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fonction restreinte du langage dans la vie de la personne; • Peu d'habitude à communiquer; • Habitude de tout accepter sans poser de questions; • La personne parle un dialecte; • Langage de l'animateur ou de l'animatrice; • Champ d'expérience limité; • Difficulté lors de la sélection des mots écrits.

*Tiré de Elisabeth Fuchs-Brueninghoff. Monika Pfirrmann (éd). Lernproblem - lehrberatung. Bonn - Frankfurt /M. : Pedagogische Arbeitsstelle, 1990, pp. 78-82.