

L'analphabète et notre réponse à son problème

Laurise Dubé-Martin et Micheline Coossa

Numéro 48, décembre 1982

L'éducation des adultes

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/56430ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Dubé-Martin, L. & Coossa, M. (1982). L'analphabète et notre réponse à son problème. *Québec français*, (48), 36–39.

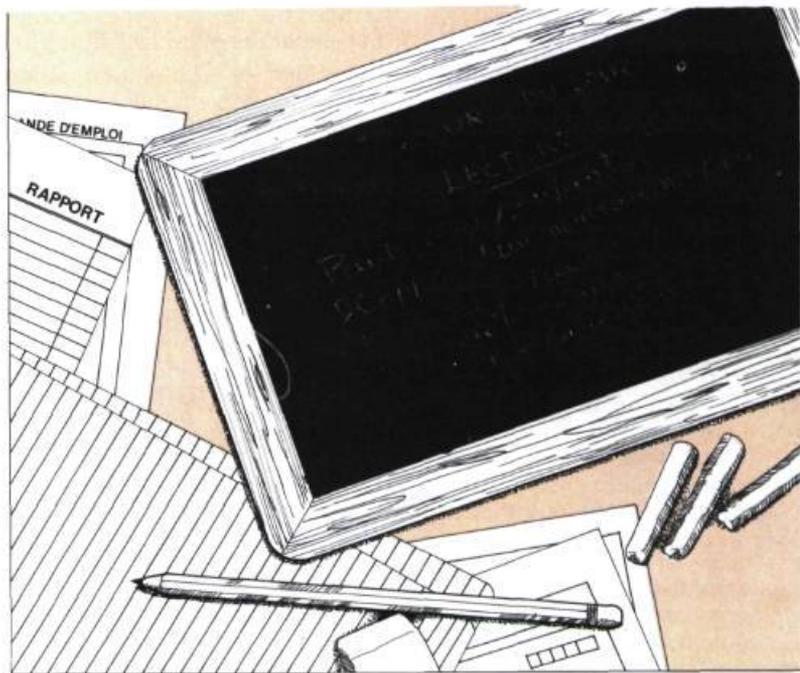
universités ont tendance à vouloir reproduire les modèles qui prévalent dans l'enseignement régulier. Il faut s'affranchir des contenus de cours prédéterminés, du temps et de l'espace traditionnels; il faut associer l'étudiant à sa démarche éducative; il faut constituer des équipes de professionnels pluridisciplinaires, spécialiser méthodes, matériel didactique et rythmes d'apprentissage: les plus belles réussites en éducation des adultes ne proviennent pas nécessairement du système scolaire et ne se situent pas toujours au niveau des cours créditaibles.

Quand on reconnaît l'importance des qualités particulières que doivent posséder les ressources utilisées, il faut également reconnaître aux responsables pédagogiques le droit de déterminer la ressource la plus adaptée à la clientèle et à ses besoins. Mais tel n'est pas toujours le cas, loin de là! Au nom de la qualité pédagogique, les syndicats réclament l'intégration et l'assimilation de l'éducation des adultes à l'éducation régulière; les départements revendiquent souvent le droit à la sélection et certains directeurs des services pédagogiques vont jusqu'à interdire l'évaluation des ressources à cause des pressions exercées par le syndicat des professeurs; les responsables du M.E.Q. consultent rarement les responsables de l'éducation des adultes avant de modifier objectifs, contenus, préalables ou avant d'imposer des programmes. Il faudra peut-être en arriver à sortir les services d'éducation des adultes des écoles.

Expériences, encadrement et subventions

Les projets spéciaux d'alphabétisation, la formation à distance, l'application même de processus de formation sur mesure impliquent un investissement en ressources humaines et matérielles considérable et les perspectives pédagogiques qu'ouvrent les médias pour l'enseignement du français (Télé-université) et éventuellement l'informatique et la télématique nécessiteront des subventions considérables à la recherche, à l'expérimentation et à l'évaluation des moyens didactiques utilisés. La situation économique engendre des « coups » qui affectent particulièrement la recherche. De plus, il faudra prendre les mesures nécessaires pour éviter de dédoubler les expériences et pour rendre accessibles les documents pédagogiques produits. D'ici là, les plus belles expériences andragogiques proviendront de certains administrateurs ouverts, de certains animateurs ou pédagogues volontaires qui refusent l'immobilisme pédagogique. ■

L'analphabète et notre réponse à son problème



Les personnes à qui je parle parfois de mon travail¹ auprès d'adultes analphabètes sont d'abord étonnées, puis sceptiques ou choquées. Celles qui ne travaillent pas avec le grand public y croient à peine. Le phénomène de l'analphabétisme dans une société comme la nôtre, c'est impensable!

Quelqu'un comme vous et moi

À une jeune fille qui me demandait à quoi ressemble un analphabète, j'ai répondu qu'elle en avait probablement déjà croisé au magasin, dans les endroits de loisirs ou ailleurs. Elle ne s'en serait cependant pas aperçue car il n'a pas de traits distinctifs de prime abord.

La femme de votre voisin ou le mari de votre cousine sont peut-être analphabètes.

Et vous pourriez ne pas être au courant parce que son secret est bien gardé. Dans la plupart des cas, la famille seule est au courant et encore... pas toujours.

Parfois, un ami ou un patron a été mis dans la confidence.

L'analphabète s'en cache parce que tout, dans notre société, lui montre de façon implicite l'importance d'un degré élevé de savoir. De la publicité gouvernementale, en passant par les émissions d'information et l'organisation de la vie communautaire, jusqu'aux relations avec l'école de son enfant, tout contribue à montrer à une personne qu'elle se doit d'avoir un vocabulaire enrichi et une compréhension des choses qui dépasse ce qu'elle a appris à l'école.

À travers de multiples situations, l'analphabète sent qu'il ne saisit pas tout et que ce qui y est exprimé est confus pour lui. Il se sent incapable de faire ce que d'autres semblent pouvoir faire. Il se sent inférieur, dévalorisé et humilié dans son milieu de vie. Il est parfois porté à donner raison aux gens qui le disent « déficient » ou « imbécile ». Il ne se voit plus à travers ses propres yeux, mais à travers ceux de la société. C'est une image qui ne lui plaît pas; alors, il la camoufle.

Notre réponse. Les services de l'Éducation des adultes ne peuvent utiliser la publicité écrite habituelle. Elle n'est pas à la portée de l'analphabète. Le recrutement se fait donc surtout de bouche à oreille. Certaines personnes nous sont référées par le Bien-être social, par le Centre de la main-d'œuvre ou par l'entremise d'un C.L.S.C.

Nous aimerions faire du recrutement sur le terrain à travers des organismes communautaires, mais nous n'avons pas les fonds nécessaires pour ce faire ni pour desservir la nouvelle clientèle recrutée.

L'analphabétisme, sa réalité quotidienne

Il ne se passe pas une journée sans que l'analphabète soit confronté à son handicap, à sa non-scolarisation.

Marcel doit remplir une formule d'emploi; Cécile aimerait lire une lettre à des amis; Roland fait son épicerie; Aline passe une commande au restaurant.

Pour chacun, il s'agit d'une situation problématique. Seul, l'analphabète ne peut pas toujours donner une réponse adéquate. Comme il ne veut pas le dire et demander de l'aide, il se trouve alors des moyens de contourner cette difficulté :

Marcel apportera la formule à la maison, sa femme l'aidera; Cécile prétextera avoir oublié ses lunettes; Roland achètera toujours la même marque de produit; Aline commandera une pizza ou du poulet car elle ne peut lire le reste du menu.

Ces moyens apportent une solution à des situations spécifiques. Si on multiplie les situations problématiques, il faut aussi multiplier les moyens. À moins d'être très débrouillard, on atteint vite les limites de ce système de résolution de problème. Il y aura toujours une situation nouvelle pour laquelle l'analphabète ne pourra adopter une réponse. Encore une fois, il ne se sentira pas à la hauteur de la situation.

Notre réponse. L'analphabète a besoin de trouver un moyen pour répondre aux situations problématiques quotidiennes. Il vient à l'école ayant en tête toutes ses responsabilités personnelles. C'est cette préoccupation immédiate qui guide son cheminement. Pour respecter cette attitude, les activités d'apprentissage en lecture et en écriture doivent être pertinentes et fonctionnelles. Certains apprentissages se feront à travers des

situations réelles de lecture ou d'écriture (lecture d'un feuillet d'information, rédaction d'un message de prompt rétablissement). D'autres apprentissages seront réalisés à l'intérieur d'activités portant sur des sujets susceptibles de l'intéresser et dont le contenu peut être réinvesti dans la vie quotidienne (histoire d'un accident où le constat amiable est utilisé).

Il manque à l'adulte certaines connaissances et habiletés de base mais il n'en est pas totalement dépourvu. Le formateur a donc toujours le souci d'aider l'adulte à puiser dans son expérience antérieure et dans sa connaissance du langage pour trouver la signification personnelle que prend pour lui une activité scolaire. Cette démarche de l'adulte vers l'objet d'apprentissage est importante car l'intégration d'une nouvelle habileté en dépend².

Les raisons de son retour à l'école

Chaque analphabète peut avoir un niveau de conscience différent de son handicap. Pour certains, ceci s'est fait de façon pratique; pour d'autres, de façon affective. Cette prise de conscience s'est développée sur une longue période de

temps, à travers des expériences multiples, jusqu'au moment où le désir de plus en plus impérieux d'une plus grande scolarisation se manifeste.

Serge voudrait faire un travail plus intéressant; Lucie voudrait pouvoir écrire ses lettres seule; Diane aimerait aider ses enfants dans leurs devoirs.

En revenant à l'école, chacun s'est fixé comme objectif d'apprendre à lire et à écrire. Pour l'atteindre, chacun doit cependant trouver sa façon personnelle et unique de modifier son être. Il est certain que les raisons et la profondeur de l'engagement de l'étudiant influencent sa façon d'aborder l'activité scolaire. La motivation qui anime l'étudiant fera qu'il survivra ou non aux difficultés de ce projet. Contrairement à l'enfant de l'école élémentaire, l'adulte doit composer avec les responsabilités familiales, les conflits d'horaire, la réticence d'une épouse ou d'un ami, les difficultés de transport, etc.

Notre réponse. Cette ambition qui anime l'adulte analphabète est pour nous la clé ouvrant l'esprit à de nouveaux apprentissages.

Dès l'accueil, nous nous assurons que la raison du retour de l'adulte lui soit propre et non imposée. À travers nos



interventions, nous essayons d'aider l'adulte à préciser ce qu'on pourrait appeler son « projet personnel », à savoir l'élément déclencheur de son retour, l'objectif visé à court terme, les moyens adoptés pour y arriver, les sentiments face aux intervenants, aux étudiants et à la situation et les problèmes soulevés par ce retour.

Un tel encadrement du projet permet à l'étudiant de prendre conscience des implications qu'entraîne son choix exprimé globalement: « Je veux apprendre à lire et à écrire ». Cet encadrement donne au formateur des informations en permettant de mieux connaître l'étudiant et d'orienter son action pédagogique plus adéquatement.

Nous essayons aussi d'adapter les objectifs d'apprentissage à son projet. Certains accordent plus d'importance à la lecture qu'à l'écriture, ou vice versa. La plupart montrent peu d'intérêt pour les activités visant la communication orale uniquement. Les objectifs dans ce dernier domaine sont donc insérés dans les activités de communication écrite. D'ailleurs, plus les activités deviennent significatives, plus les cloisons tombent. L'étudiant discutera probablement de ce qu'il veut dire avant d'écrire sa carte de souhait. Il aura sans doute recours à différentes sources pour bien orthographier. Il lira peut-être le message des autres étudiants pour comparer le choix des mots et vérifier la concordance de la signification du message et des intentions premières.

Le formateur reste attentif à l'affinité qu'exprime l'adulte pour tel type d'activité. Le respecter dans ce désir est une étape importante pour le développement d'une plus grande confiance en soi.

Son image de l'école

L'adulte analphabète qui nourrit le projet d'apprendre à lire et à écrire se



réalise à travers un moyen qui lui convient, qui tient compte de ses valeurs, de ses expériences antérieures et de son style d'apprentissage.

Certains demanderont à un ami ou un voisin de l'aide pour lire le livre du neveu. D'autres feront des essais seuls avec les connaissances qu'ils ont déjà. Il y a ceux qui reviennent à l'école. Et il y a probablement ceux qui n'arrivent à réaliser aucune de ces démarches.

Le retour de l'analphabète à l'école signifie que cette institution est demeurée pour lui une valeur importante malgré les échecs, les frustrations, l'incompréhension des pairs et l'impuissance du professeur à l'aider plus efficacement. Il pense encore que c'est le seul milieu où il pourra apprendre à l'aide de livres, de cahiers et d'un professeur qui lui dira quoi faire.

Philippe considère qu'on apprend uniquement en écrivant dans un cahier; René n'ose pas commencer un travail sans que le formateur le demande; Michèle ne questionne pas le formateur car elle a peur de le déranger.

C'est cette image assez traditionnelle que l'adulte veut retrouver tout en étant sceptique quant à son efficacité: il recherche ce qu'il connaît.

Notre réponse. Pour apprendre, l'adulte doit pouvoir mettre en relation la situation scolaire présente avec l'image qu'il avait en tête au moment de son inscription. Le formateur doit donc composer cette image dès le départ.

Au début, les interactions se font surtout directement du formateur à l'étudiant. Les activités incluent toujours une partie de lecture ou d'écriture, si possible dans un cahier. Les tables de travail sont souvent séparées les unes des autres car certains préfèrent s'isoler et s'occuper uniquement d'un travail écrit.

Par la suite, lorsque la relation avec le formateur devient plus personnelle et plus chaleureuse, il est alors possible d'introduire des façons différentes de travailler. Les moments d'objectivation contribuent à ce changement graduel en permettant aux étudiants d'exprimer leurs découvertes et leurs préférences dans une activité donnée. En puisant ainsi dans leur vécu, ils peuvent alors établir des relations entre celui-ci et l'activité d'apprentissage. Ils pourront davantage en tirer des conclusions personnelles. Même l'erreur ou la faute deviendra source d'apprentissage dans un contexte aussi rassurant.

La référence au vécu entraîne habituellement des échanges d'opinions entre les étudiants. La dynamique du groupe s'en trouve changée et enrichie: le formateur n'est plus la seule source des interventions. Le groupe devient lui

aussi un facteur facilitant l'apprentissage et l'intégration des connaissances.

La contribution qu'apporte l'individu à la vie de groupe entretient sa motivation et rehausse l'estime qu'il a de lui-même. Il passe d'un constat d'échec à la prise de conscience de la valeur de ses acquis antérieurs.

Petit à petit, les activités peuvent déroger du modèle traditionnel et devenir enfin plus significatives pour l'étudiant. L'organisation du local se modifie en même temps. Les tables sont regroupées et cela facilite les échanges dans le groupe. Il devient possible de travailler avec un matériel plus varié (recettes, affiches,...) Le travail peut aussi s'organiser en atelier.

Son angoisse face au retour

Avant d'avoir vécu la première heure dans un groupe d'analphabètes, chacun croit qu'il est seul à n'avoir pas encore réussi les apprentissages de l'école élémentaire. N'en parlant à peu près à personne, il ne peut s'imaginer qu'il en existe d'autres dans la même situation.

Gertrude fait des cauchemars tellement elle est inquiète de se retrouver dans une classe; Gabrielle ne s'est pas inscrite plus tôt car elle était trop gênée.

Son inscription à l'école, tout en marquant le commencement d'une démarche de croissance, est accompagnée d'une constatation d'échec. Il se compare à d'autres pour s'apercevoir qu'il lui manque quelque chose.

L'analphabète a aussi, dans son image de l'école, un souvenir de relations peu satisfaisantes avec le personnel qui fait surtout figure d'autorité.

Notre réponse. Nous avons organisé l'accueil d'un nouvel étudiant de façon à réduire le plus possible l'anxiété des premiers contacts.

Tous les gestes, à partir des premières informations jusqu'à l'insertion de l'adulte dans un groupe, sont posés par un conseiller andragogique. Ceci, afin de personnaliser l'accueil, de rendre le milieu scolaire plus chaleureux et plus sécurisant.

L'étudiant doit passer un test pour évaluer ses connaissances en lecture, en écriture et en mathématiques. Nous essayons d'organiser cette situation pour qu'elle soit le moins anxiogène possible (seul, sans limite de temps, avec l'aide nécessaire). Cette évaluation très courte permet de déterminer approximativement le niveau scolaire où il se situe.

Lorsque l'adulte se joint à un groupe, le formateur essaie de faciliter son intégration en le mettant au courant des habitudes de l'école et en le sollicitant au moment des échanges.

L'insertion d'un étudiant dans un groupe peut se faire à n'importe quel moment. Ceci afin de lui éviter une attente trop longue et pour ne pas risquer une perte d'intérêt. Des « anciens » peuvent alors être mis à contribution pour sécuriser un « nouveau ».

Le matériel didactique se doit aussi d'être souple et de ne pas prôner une démarche linéaire. Comme il n'existait pas de matériel qui répondait à toutes les caractéristiques et aux besoins des adultes analphabètes, nous avons produit nous-mêmes un matériel didactique³ en nous inspirant du nouveau programme de français à l'élémentaire.

L'attention que nous attachons à l'arrivée d'un nouvel étudiant est justifiée. L'expérience nous montre que plusieurs étudiants restent en contact avec le conseiller pour des raisons personnelles ou scolaires. Certains maintiennent, pendant tout leur séjour chez nous, des liens avec leur premier formateur. Et d'autres se font des amis qu'ils revoient en dehors du cadre scolaire.

Sa façon d'apprendre

L'adulte, qui n'avait pas complété sa scolarité avant de venir chez nous, mais qui avait maîtrisé d'autres habiletés, se montre habituellement un étudiant décidé et autonome. Il réussit facilement et son séjour avec nous est relativement court.

Cependant, celui qui a un passé scolaire semblable, mais qui n'a pas développé des habiletés dans d'autres domaines, serait probablement caractérisé comme ayant des troubles d'apprentissage s'il était au secteur de l'enseignement régulier.

Michel a de la difficulté à conserver un emploi longtemps; Guy déclare qu'il n'y a que des mensonges dans les journaux; Céline ne sait comment agir avec une voisine qui la rend mal à l'aise.

Cet étudiant n'a pas appris à lire et à écrire de façon fonctionnelle mais il a aussi de la difficulté à communiquer verbalement. La gêne, la pauvreté de vocabulaire, le manque d'expériences signifiantes font qu'il a de la difficulté à exprimer sa pensée et, conséquemment, à l'exercer efficacement.

Cette activité mentale étant considérée comme essentielle pour que l'individu puisse donner des réponses adaptées aux situations de tout ordre, l'analphabète nous arrive avec un problème d'apprentissage qui dépasse le cadre de la lecture et de l'écriture⁴.

Notre réponse. Quand nous travaillons avec l'analphabète, nous n'avons donc pas seulement en tête des objectifs

d'apprentissage de la communication écrite. Puisque nous avons identifié la source du problème comme étant le fonctionnement de la personne et non seulement sa difficulté à lire et à écrire, nous voulons travailler sur le développement de l'habileté à apprendre.

La CEFA⁵ s'est prononcée en ce sens. L'instruction de base doit avoir pour objectif principal: « Apprendre à apprendre ». C'est ainsi que l'accent est mis sur le processus plutôt que sur le contenu.

Nous travaillons présentement à développer une « approche globale » qui aurait pour objectif la prise de conscience du processus d'apprentissage et son développement par l'adulte. Ceci se ferait à l'intérieur d'activités qui viseraient autant le développement de l'autonomie et de la socialisation que l'acquisition de connaissances.

À partir de ces constatations, le problème de l'analphabète ne se pose plus de la même façon. Il dépasse largement le cadre du français. Il nous faudra donc non seulement améliorer un matériel didactique en voie d'expérimentation, mais préciser l'intervention du formateur selon des coordonnées qui sont encore mal définies.

Comment fait-on pour intervenir sur le processus plutôt que sur le contenu? Quand intervenir? Comment reconnaître

le style d'apprentissage de l'étudiant? Voilà autant de questions qui restent à éclaircir. Des sommes substantielles et une action concertée de la part de la Direction générale de l'éducation des adultes, des commissions scolaires et des intervenants en alphabétisation pourront sans doute y apporter des réponses.

Laurise DUBÉ-MARTIN
avec la collaboration
de **Micheline COOSSA**

¹ Laurise DUBÉ-MARTIN est orthopédagogue et travaille comme formateur à l'Éducation des Adultes à la Commission Scolaire Régionale de Chambly.

² SMITH, Frank (1979), *La compréhension et l'apprentissage*, traduction d'Alain Vézina, HRW.

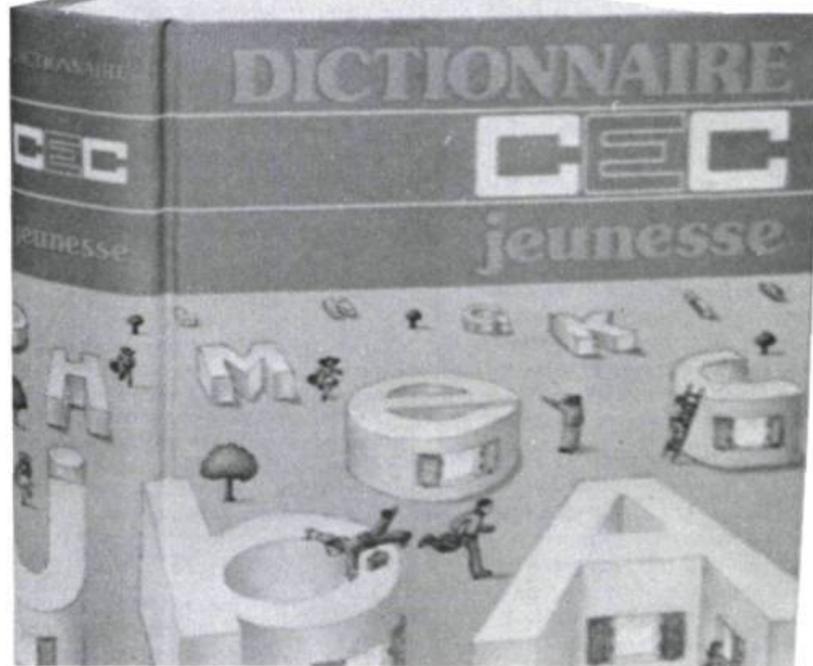
³ On peut s'informer au sujet de ce matériel auprès de Lise Martel, à la Maison de l'Éducation des Adultes de la Commission Scolaire de Chambly.

⁴ KOLB, D.A. RUBIN, I.M. McINTYNE, J.M.A. (1979) *Organizational Psychology, an experiential approach*, 3^e édition, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc.

PATRY, Gilles-Jean (1982), « *Théorie de l'apprentissage expérientiel* ».

⁵ JEAN, Michèle (1982), *Apprendre: une action volontaire et responsable*, Montréal, La Direction de l'édition du ministère des Communications (Commission d'étude sur la formation des Adultes).

un ouvrage conçu pour eux!



Centre Éducatif et Culturel inc.

8101, BOUL. MÉTROPOLITAIN, MONTRÉAL (QUÉBEC) H1J 1J9 TÉL. (514) 351-6010