

Aline Tessari Veyre

L'apprentissage à l'âge adulte : un vecteur d'insertion professionnelle

Résumé

Les personnes présentant une déficience intellectuelle manifestent un grand intérêt pour l'apprentissage à l'âge adulte. Quand on les questionne, elles invoquent de nombreux projets et se disent prêtes à entreprendre ces apprentissages notamment dans le but d'améliorer leur participation sociale et leur insertion professionnelle. Pourtant, les opportunités de réaliser leurs souhaits restent rares. Par exemple, les formations professionnelles certifiantes conçues à l'intention de ce public et qui utilisent du matériel didactique adapté sont encore peu développées.

Zusammenfassung

Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung zeigen oft grosses Interesse an der Erwachsenenbildung. Werden sie zum Thema befragt, berichten sie über zahlreiche Projekte und zeigen die Bereitschaft, entsprechende Lehrgänge zu absolvieren, insbesondere weil sie sich dadurch eine verbesserte soziale Teilhabe und berufliche Integration erhoffen. Konkrete Möglichkeiten, diese Wünsche umzusetzen, sind jedoch rar. So werden beispielsweise bisher kaum zertifizierende Berufsausbildungen angeboten, die auf dieses Publikum zugeschnitten sind und angepasstes didaktisches Material verwenden.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2019-03-04

Introduction

L'accès au marché de l'emploi requiert des qualifications de plus en plus élevées (OCDE, 2013). Le développement et le renforcement des compétences à l'âge adulte se pose comme un impératif pour répondre aux exigences d'une société moderne dans laquelle la connaissance et le capital humain sont des ressources centrales, au même titre que les richesses du sol et les matières premières. La promotion des compétences est, par ailleurs, un objectif qui va de pair avec une meilleure intégration tant dans le monde professionnel que social (Kaiser, 2009). Une définition de la notion d'apprentissage à l'âge adulte est proposée au début de cet article. Ensuite, deux recherches menées récemment sont présentées. La première s'intéresse aux expériences et aux perceptions que les per-

sonnes présentant une déficience intellectuelle (DI) ont de l'apprentissage à l'âge adulte. La seconde, encore en cours, vise à élaborer une formation professionnelle continue répondant aux besoins des personnes avec une DI.

Apprendre à l'âge adulte : pourquoi et pour qui ?

L'apprentissage à l'âge adulte renvoie à l'apprentissage sous toutes ses formes et à tous les âges (Faure et al., 1972). Il est également connu sous le terme d'éducation des adultes, d'éducation ou d'apprentissage tout au long de la vie (Fejes, 2014). Il remplit de nombreuses fonctions (O'Brien et al., 2009). Sur un plan personnel, il permet aux individus de s'épanouir et d'assouvir leur désir de curiosité. Il favorise également la participation active de la personne

dans de nombreux domaines, notamment celui de l'emploi. Sur le plan social, il permet aux individus de rester performants et compétitifs tout en s'adaptant aux différents changements sociaux.

D'un point de vue structurel, le concept d'apprentissage à l'âge adulte permet de définir les politiques de formation et leur mise en œuvre (Commission Européenne, 2001). Le droit à l'éducation à l'âge adulte est du reste reconnu par la Convention relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006), qui impose aux États Parties de développer un système éducatif répondant aux besoins des individus tout au long de la vie (article 24). Des formations devraient pouvoir être proposées à tous et sans discrimination d'âge.

Perceptions et expériences de personnes présentant une déficience intellectuelle

Nos travaux antérieurs¹ nous ont permis de constater que lorsqu'on les interroge, les personnes présentant une DI manifestent de l'intérêt pour l'acquisition de nouvelles connaissances (Petitpierre, Gremaud, Tessari Veyre, & Bruni, 2016). Dans cette étude, 60 entretiens ont été menés avec des personnes âgées de 18 à 72 ans et présentant une DI légère à modérée. Les participants ont été recrutés par l'entremise de sept établissements socio-éducatifs partenaires de la recherche².

¹ Pour une présentation complète de la recherche: voir www.deficiences-intellectuelles.ch

² Les Ateliers de la Glâne (FR), la Cité du Genève (VD), Eben-Hézer Lausanne (VD), les Établissements Publics pour l'Intégration (GE), l'Espérance (VD), la Fondation Les Perce-Neige (VD), la Fondation Renée Delafontaine (VD), la Fondation valaisanne en faveur des personnes handicapées mentales (VS).

Les questions abordées lors de l'entretien se concentraient sur les apprentissages réalisés durant la période scolaire (1) ainsi qu'à l'âge adulte (2). Finalement, les participants ont été interrogés sur leur sentiment d'être apprenant et sur leurs projets d'apprentissage (3). Tous les types d'apprentissage mentionnés par les participants ont été retenus pour l'analyse qu'ils soient formels, non formels ou encore informels. Les apprentissages formels sont impulsés par les systèmes officiels de formation. Organisés autour d'objectifs précis, ils débouchent sur une certification (OCDE, 2001). Les apprentissages non formels, également dispensés par des organismes officiels, ne débouchent pas sur une certification reconnue, même s'ils sont structurés sous forme de cours ou sur la base d'objectifs explicites, par exemple certains cours de formation continue (*Ibid.*, 2001). Les apprentissages informels sont ceux qui s'effectuent généralement de manière non structurée et non intentionnelle dans des activités de la vie quotidienne liées au travail (*Ibid.*, 2001).

Apprentissages réalisés durant la période scolaire

Durant la période scolaire, les personnes présentant une DI estiment avoir réalisé de multiples apprentissages en lien avec la lecture, l'écriture ou encore les mathématiques. Lorsqu'on leur demande si elles mobilisent ces apprentissages à l'âge adulte, la majorité répond par l'affirmative. La lecture et l'écriture sont majoritairement employées dans des activités de loisir. Ainsi les personnes expliquent lire volontiers des livres sur les animaux ou des romans d'amour. Ils relatent également écrire des histoires, des poèmes d'amour ou encore des cartes postales. En ce qui concerne les mathématiques, elles sont principalement

mobilisées dans les activités de la vie quotidienne. Ainsi elles sont utiles pour « faire un souper pour sept personnes », « mettre la table » ou encore « pour savoir combien d'argent il reste ». Les connaissances acquises durant cette période ne permettent cependant qu'une emprise très relative sur le monde, notamment en raison du décalage entre le niveau de compétences que les personnes ont réussi à atteindre et l'exigence des tâches qui se posent aux adultes.

Aucun apprentissage formel, c'est-à-dire susceptible d'être valorisé par une certification, n'a été mentionné par les personnes interviewées.

Apprentissages réalisés à l'âge adulte

À l'âge adulte, tous les répondants (N = 60) expriment le sentiment d'avoir réalisé un ou plusieurs apprentissages. Les contextes dans lesquels ces apprentissages ont été réalisés sont principalement en lien avec le travail, la vie quotidienne et les activités de loisirs. Une participante raconte ainsi sa journée: « Mon travail, c'est la lingerie: plier les linges, mettre dans les chariots et puis faire la calandre et puis bien ranger et mettre dans les bons chariots ». Une autre explique: « On apprend [à traiter] les commandes, c'est quand les clients ils choisissent les boissons chaudes ou froides. On sert les cafés, je sers les Cocas, les jus de pommes parfois et plein de choses. Moi je fais beaucoup, beaucoup de vaisselle, j'en ai un peu marre ». D'autres contextes, comme l'usage des technologies numériques ou la vie communautaire et citoyenne, sont mentionnés, mais ils jouent un rôle plus margi-

nal. L'analyse montre que les apprentissages mentionnés sont uniquement de nature non formelle et informelle. Aucun apprentissage formel, c'est-à-dire susceptible d'être valorisé par une certification, n'a été mentionné par les personnes interviewées.

Sentiment d'être apprenant et projets d'apprentissage

La grande majorité des personnes interviewées (N = 53 sur 60) se considèrent encore comme étant en mesure d'apprendre. Un participant déclare: « Disons que j'ai dit que je sais pas tout, mais je sais que jusqu'à ma mort j'apprendrai. Je sais pas, c'est un peu la suite de la vie, c'est d'apprendre tous les jours ». Deux participants ont cependant exprimé une opinion clairement négative sur cette question, et cinq avaient des avis fluctuants. Parmi les participants réceptifs à l'idée d'apprendre tout au long de la vie, huit ont formulé des réserves, estimant que les possibilités dépendent de conditions personnelles et/ou contextuelles spécifiques. Une participante explique, par exemple, que le vieillissement impacte ses compétences à apprendre: « Maintenant, c'est difficile d'apprendre. Non mais j'arriverai, mais un petit peu, moins qu'avant ». Disposer de soutiens adaptés est également perçu comme une nécessité: « Oui c'est possible mais avec quelqu'un ». Trois quarts des personnes interrogées (N = 47) confirment avoir des projets d'apprentissage et formulent des envies précises. Au total, 159 souhaits d'apprentissage ont été évoqués. Les personnes expriment 2,65 projets en moyenne (min = 1 ; max = 9). Les participants souhaitent majoritairement réaliser des apprentissages liés à des activités de loisirs. Néanmoins, un tiers des projets d'apprentissage visent l'acquisition et le perfectionnement d'habiletés concep-

tuelles (lecture, écriture, mathématiques, etc.) ou sont liés au développement des compétences professionnelles. Par exemple, un participant souhaiterait « apprendre des fois à faire d'autres choses dans mon travail, varier un petit peu ». Une autre déclare : « Je voudrais apprendre à mieux écrire et mieux lire » afin de « travailler mieux au tea-room ».

Les différents résultats de la recherche ont permis de mettre en évidence le fait que les participants, malgré des parcours d'apprentissage parfois bousculés, se perçoivent toujours comme des apprenants potentiels à l'âge adulte. Ils perçoivent les bénéfices possibles de la formation et sont conscients de l'utilité des apprentissages. Les bénéfices qu'ils entrevoient se situent principalement sur le plan personnel.

La formation Math+ : un exemple de formation professionnelle et continue

Ce projet³ fait partie d'une recherche, actuellement en cours, de plus grande envergure intitulée « Les apprentissages au cœur du travail ». Il a pour but de diversifier l'offre de formation continue proposée par l'Atelier d'Appui et de Perfectionnement, centre de formation continue de la Cité du Genévrier⁴. Cet atelier propose, depuis 2009, des formations continues adaptées aux personnes résidant et/ou travaillant dans l'éta-

blissement. Les thématiques abordées dans les cours sont multiples. Elles visent autant l'acquisition de compétences de base, comme l'orientation spatiale et temporelle, que de compétences pratiques au travers notamment de cours sur la sécurité ou encore le renforcement des compétences relationnelles et sociales avec des cours liés à la gestion des émotions. En lien direct avec les besoins exprimés par la personne ou par son accompagnant, les cours visent à développer et maintenir des compétences en améliorant le savoir, le savoir-être et le savoir-faire. La formation Math+ a pour but de soutenir le développement des habiletés en numératie des personnes adultes présentant une déficience intellectuelle sur leur lieu de travail.

Les habiletés numériques font partie des compétences-clés à maîtriser pour s'insérer socialement et professionnellement de manière durable. En effet, à tout moment, dans la vie quotidienne ou au travail, le recours aux notions mathématiques est nécessaire. Lire l'heure, prendre le train en suivant un horaire précis ou encore payer sont autant d'activités dans lesquelles les habiletés numériques doivent être mobilisées. La numératie renvoie aux compétences fonctionnelles au-delà de l'activation de simples connaissances scolaires. Elles correspondent à la manière dont la personne interprète, analyse, comprend et communique les informations dans la vie réelle (Marr & Hagston, 2007).

La formation Math+, développée et testée dans la recherche, a été construite en collaboration avec les deux enseignantes (cf. note 3). Une méthodologie particulière a été employée afin d'élaborer des contenus de formation axés sur le niveau de connaissance des travailleurs et répondant aux besoins de perfectionnement découlant de

³ La formation Math+ s'insère dans un projet de plus grande envergure intitulé : « Les apprentissages au cœur du travail », financé par la Fondation Eben-Hézer. Placé sous la responsabilité scientifique de la Prof. Geneviève Petitpierre, il s'appuie sur la collaboration des nombreux professionnels de la Cité du Genévrier, plus particulièrement Mmes Sarah Henry et France Pouyt et MM. Pascal Magnenat et Éric Porcher.

⁴ www.eben-hezer.ch/accueil-cite-du-genevrier.html

l'écart entre ce niveau et les exigences des tâches réalisées dans les contextes professionnels. Trois étapes de travail ont été suivies.

Étape 1 : Identification du niveau de compétences initial

Afin d'identifier précisément leurs forces et difficultés dans la maîtrise des nombres, des évaluations initiales ont été menées auprès de huit travailleurs, âgés de 22 à 54 ans, travaillant dans les ateliers « Bijoux » et « Boulangerie ». Le test Tedi-math (Van Nieuwenhoven, Grégoire, & Noël, 2001) a été employé pour mener ces évaluations. Cet outil standardisé est usuellement utilisé pour le diagnostic des troubles numériques et du calcul chez les enfants (cinq à huit ans). Il se compose de six épreuves permettant d'évaluer les habiletés : de comptage (1), de dénombrement (2), de compréhension du système numérique (3), liées aux opérations logiques piagétienne (sériation, classification, conservation, inclusion et décomposition additive) (4) et aux opérations d'addition, de soustraction et de multiplication (5) ainsi qu'aux estimations de grandeur (6). Dans le cadre de la recherche, le

matériel du test a été adapté afin qu'il respecte l'âge chronologique des travailleurs et réfère au contexte professionnel du répondant. Par exemple, les images d'animaux prévues dans les planches des épreuves de dénombrement ont été remplacées par des images d'objets utilisés dans le contexte professionnel des personnes évaluées, comme des perles ou des viennoiseries (Fig. 1). Ces évaluations ont permis de mettre en évidence un profil des forces et faiblesses pour chaque apprenant. Elles ont été complétées par des observations directes menées sur le lieu de travail des personnes concernées.

Étape 2 : Définition des objectifs du programme de formation

La définition des objectifs du programme de formation s'est appuyée sur l'analyse détaillée de tâches usuellement effectuées par les travailleurs dans leur champ professionnel. Pour chaque atelier, les maîtres socioprofessionnels ont complété un questionnaire dans lequel il leur a été demandé de choisir et d'analyser cinq tâches en suivant le modèle de l'analyse hiérarchique de la tâche (Annett & Stanton, 2000). Les cri-

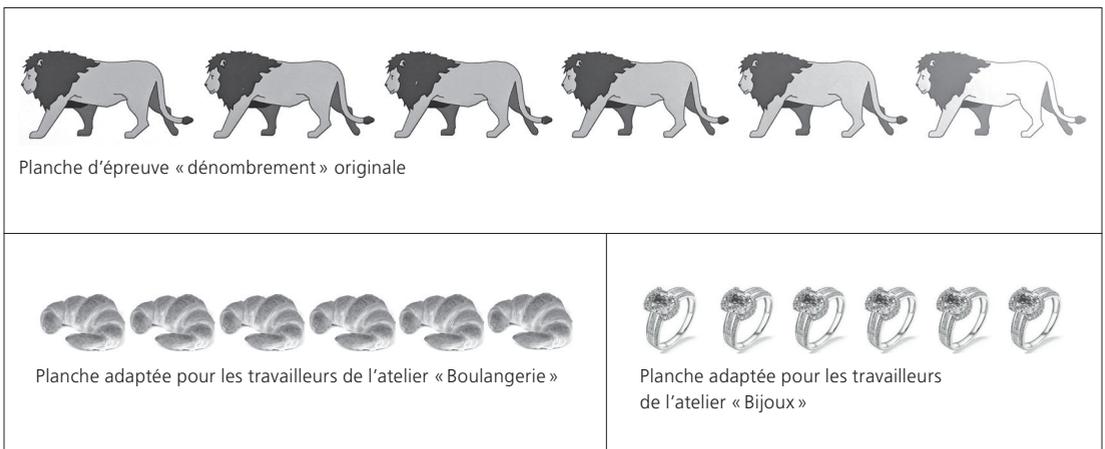


Figure 1 : Exemple d'adaptations du matériel du test Tedi-math (Van Nieuwenhoven, Grégoire, & Noël, 2001)

tères ayant présidé à la sélection des tâches étaient les suivants : 1. la tâche devait être réalisée par une majorité de travailleurs ; 2. elle était jugée importante par le personnel d'encadrement ; 3. et était réalisée de façon répétée au sein de l'atelier. Elles ont été analysées sous l'angle des compétences nécessaires pour les réaliser, dans différents domaines, notamment celui de la numérotation.

Étape 3 : Élaboration du contenu de la formation et mise à l'épreuve

Sur la base des étapes précédentes, le contenu de la formation a été élaboré. Il s'appuie sur les principes concourant à un enseignement plus efficace des mathématiques auprès des personnes présentant une DI (Hudson & Miller, 2006 ; Faragher & Clarke, 2014) :

- Chaque séance a été détaillée dans des fiches didactiques en termes d'objectifs spécifiques et de matériel. Les objectifs ont été définis de façon individuelle.
- Les méthodes d'enseignement sont variées et adaptées aux connaissances et concepts transmis ainsi qu'au profil des apprenants. Par exemple, un enseignement explicite a été utilisé lorsque le contenu se référait aux faits numériques et aux procédures. Tandis qu'une approche constructiviste a été employée lorsqu'il s'agissait de travailler le sens du nombre.
- Le matériel pédagogique utilisé est semblable à celui habituellement employé dans des activités quotidiennes ou professionnelles. L'apprentissage de façon située, au cœur de l'activité et en connexion étroite avec la vie quotidienne, a été privilégié. Il facilite le transfert et la généralisation des compétences.

- L'entraînement visait l'utilisation fonctionnelle des mathématiques. L'avantage de ce type de procédure réside dans le fait qu'elle permet de stimuler et motiver l'apprenant. Par exemple, il a été demandé aux participants travaillant dans l'atelier « Boulangerie » de disposer un nombre défini de verrines sur une plaque sur la base d'une consigne orale, écrite ou d'une photo. Les travailleurs de l'atelier « Bijoux », quant à eux, ont dû dénombrer des collections de perles et reproduire des enchaînements plus ou moins complexes impliquant de décomposer une certaine quantité de perles, en plusieurs sous-ensembles (Fig. 2).

L'apprentissage de façon située, au cœur de l'activité et en connexion étroite avec la vie quotidienne, a été privilégié.

La formation a été introduite auprès de deux groupes de trois et quatre travailleurs présentant une DI. Elle s'étale sur une durée de 14 semaines, à raison de deux séances de 1 heure 30 par semaine en moyenne. Le devis de recherche choisi pour mesurer les effets de la formation appartient à la famille des protocoles expérimentaux à cas unique (Petitpierre & Lambert, 2014). Le protocole de changement de critère a été utilisé. Il est le plus adéquat pour évaluer les effets d'une intervention sur les habiletés individuelles dans un contexte d'amélioration progressive d'un comportement déjà présent dans le répertoire de la personne. Il permet de rendre compte des performances avant l'intervention (ligne de base) et pendant l'intervention au fur et à mesure du rehaussement du niveau de difficulté de la formation.

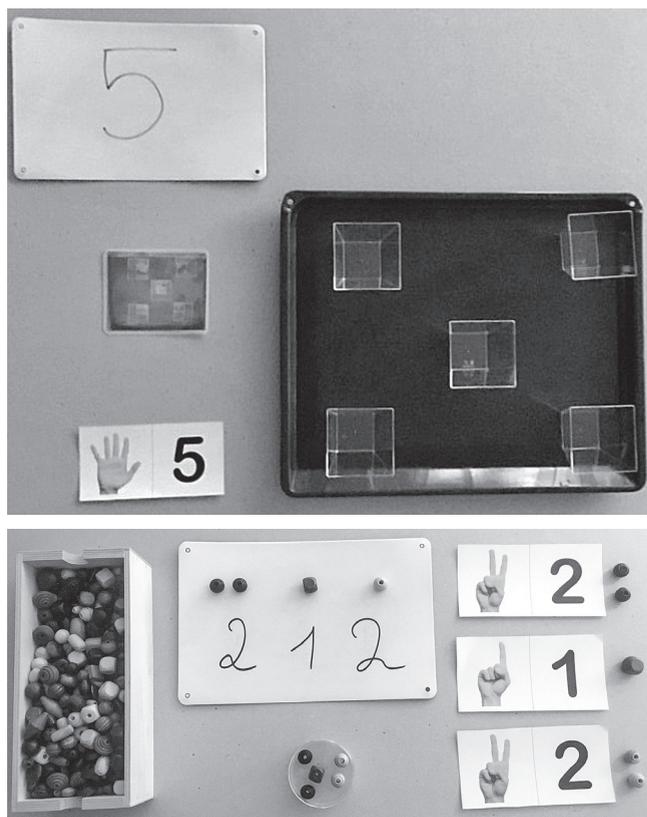


Figure 2 : Exemples de matériel utilisé dans la formation Math+

Conclusion

Pour les personnes présentant une DI, l'apprentissage à l'âge adulte s'impose comme une solution pour faire face aux nouveaux défis à relever durant cette période de vie : que ce soit pour se perfectionner, pour acquérir de nouvelles compétences professionnelles, pour satisfaire une curiosité ou encore pour combler des connaissances non acquises durant la période scolaire. Les opportunités de formation étroitement articulées à la vie professionnelle sont toutefois rares. Analyser les tâches proposées dans les contextes professionnels permet d'identifier les contenus des formations et de proposer un enseignement connecté à la vie

professionnelle. De plus, établir le profil des forces et faiblesses des personnes directement concernées offre la possibilité d'identifier les stratégies utilisées et de les renforcer lors de la formation. Un accompagnement adéquat ainsi que des mesures d'accompagnement individualisées permettent de faciliter les apprentissages. Quant à leur pérennisation, elle est fortement liée à la possibilité pour la personne de pouvoir mobiliser ses nouveaux savoirs sur sa place de travail, dans les jours et les semaines qui suivent.

Références

- Annett, J., & Stanton, N. A. (Eds.). (2000). *Task analysis*. New-York (NY): Taylor & Francis.
- Commission Européenne. (2001). *Réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie*. Récupéré de www.iriv-vaeb.net/fichiers/Ressources%20Europe/UE%202001%20Former%20et%20educuer%20tout%20au%20long%20de%20la%20vie.pdf
- Faragher, R., & Clarke, B. (2014). *Educating Learners with Down Syndrome: Research, Theory, and Practice with children and adolescent*. Abingdon, England: Routledge.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnama, M., & Ward, F. C. (1972). *Apprendre à être*. Récupéré de http://unesdoc.unesco.org/images/0013/0013_29/132982f.pdf
- Fejes, A. (2014). Lifelong learning and employability. In G. Zarifis & M. Gravani (Eds.) *Challenging the 'European area of lifelong learning': A critical response* (pp. 99-107). Dordrecht: Springer.
- Hudson, P. P., & Miller, S. P. (2006). *Designing and Implementing Mathematics Instruction for Students With Diverse Learning Needs*. Boston, MA: Pearson Education.

- Kaiser, H. (2009). *Éléments constitutifs d'un concept pour la promotion des compétences en numératie*. Zurich, Suisse: Fédération suisse pour la formation continue.
- Marr, B., & Hagston, J. (2007). *Thinking beyond numbers: learning numeracy for the future workplace*. Adelaide, Australia: NCVET.
- O'Brien, P., Shevlin, M., O'Keefe, M., Fitzgerald, S., Curtis, S., & Kenny, M. (2009). Opening up a whole new world for students with intellectual disabilities within a third level setting. *British Journal of Learning Disabilities*, 37(4), 285-292.
- Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE). (2001). *L'apprentissage tout au long de la vie: aspects économiques et financiers*. Édition OCDE. Récupéré de www.oecd-ilibrary.org/education/l-apprentissage-tout-au-long-de-la-vie-aspects-economiques-et-financiers_9789264295865-fr
- Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE). (2013). *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013: Premiers résultats de l'évaluation des compétences des adultes*. Récupéré de [www.oecd.org/fr/competences/piaac/Skills%20\(FR\)--eBook_Final_BàT_06%20dec%202013\).pdf](http://www.oecd.org/fr/competences/piaac/Skills%20(FR)--eBook_Final_BàT_06%20dec%202013).pdf)
- Organisation des Nations Unies (ONU). (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Récupéré de www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyToolNo15_fr.pdf
- Petitpierre, G., & Lambert, J.-L. (2014). Les protocoles expérimentaux à cas unique dans le champ de la déficience intellectuelle. In G. Petitpierre & B.-M. Martini-Willemin (Eds.), *Méthodes de recherche dans le champ de la déficience intellectuelle: Nouvelles postures et nouvelles modalités* (pp. 57-102). Berne, Suisse: Peter Lang.
- Petitpierre, G., Gremaud, G., Veyre, A., & Bruni, I. (2014). *Les apprentissages à l'âge adulte, ce qu'en disent les personnes avec une déficience intellectuelle*. Récupéré de www.deficiences-intellectuelles.ch/resources/brochure.pdf
- Van Nieuwenhoven, C., Grégoire, J., & Noël, M.-P. (2001). *Le TEDI-MATH: Test Diagnostique des compétences de base en mathématiques*. Paris, France: ECPA.

Aline Tessari Veyre
 Département de pédagogie spécialisée,
 Université de Fribourg
 Haute école de travail social et de la santé, EESP, HES-SO
aline.tessari@eesp.ch

