

Les apprentissages à l'âge adulte, ce qu'en disent les personnes avec une déficience intellectuelle

PETITPIERRE Geneviève, GREMAUD Germaine, VEYRE Aline & BRUNI Ivo

Les adultes avec une déficience intellectuelle (DI) manifestent, quand on les questionne, une grande envie d'acquérir de nouvelles connaissances. C'est ce que constatent des chercheurs de l'Université de Fribourg et de la Haute école de travail social et de la santé | EESP | Lausanne. Selon leur étude menée sur trois ans auprès de soixante participants, 88% des personnes interrogées estiment qu'elles peuvent encore apprendre à l'âge adulte. Elles ne sont que 3% à exprimer un avis clairement négatif et 9% un avis fluctuant.

DES ENVIES DE PROJETS

Parmi les personnes acquises à un possible apprentissage, 13% reconnaissent cependant que la faculté d'apprendre dépend aussi de conditions personnelles et/ou contextuelles. Parmi les personnes ayant accepté de participer à l'étude, 75% disent avoir des projets d'apprentissage. Ceux-ci concernent avant tout les activités de loisirs, les activités artistiques ou sportives (30% des projets), allant du sport à la musique, en passant par une meilleure connaissance de la géographie ou des animaux. Les interviewés souhaitent aussi développer leurs connaissances dans les activités liées au travail (16% de projets). Rencontrent un égal intérêt, les activités de la vie quotidienne (16%), le désir de perfectionner une compétence ou de réaliser des tâches conceptuelles (16%), telles que lire, écrire et compter. Les envies liées à l'utilisation des technologies de la communication et de l'information ne sont pas en reste (9%), en particulier la maîtrise d'un téléphone portable ou d'Internet, tout comme les activités sociales (9%), telles qu'apprendre à vivre en couple ou gérer ses émotions.

DES FACILITATEURS ET DES OBSTACLES

Interrogées sur les facteurs qui influencent de façon positive ou négative leurs projets d'apprentissage, les personnes avec une déficience intellectuelle estiment que la motivation personnelle joue un rôle déterminant dans l'apprentissage. 37% pensent que les dimensions psychologique ou corporelle constituent un obstacle. L'environnement dans lequel les personnes avec une déficience intellectuelle vivent peut servir de facilitateur ou au contraire se révéler un obstacle. L'influence du contexte primerait même sur celle des attributs personnels. Les participants mentionnent ainsi l'importance que joue l'entourage pour les encadrer dans leurs futurs apprentissages, que ce soit un membre de l'équipe éducative ou un membre de la famille. Enfin, une offre structurée, mais aussi un équipement adéquat sont des atouts.

Cette recherche a bénéficié du soutien financier du Fonds National suisse de la Recherche Scientifique (Subside no 100013_135070/1), de la Haute école de travail social et de la santé | EESP | Lausanne et de l'Institut de pédagogie curative de l'Université de Fribourg.

LES LIENS ENTRE SCOLARITÉ ET ENVIE D'APPRENDRE À L'ÂGE ADULTE

Les chercheurs de l'Université de Fribourg et de la Haute école de travail social et de la santé | EESP | Lausanne ont voulu savoir s'il y a un lien entre le plaisir d'écrire, lire et compter, enseignés pendant la scolarité, et l'envie d'apprendre à l'âge adulte. Si les interviewés ont « beaucoup aimé » apprendre à lire et à écrire (respectivement 64% et 63%), l'apprentissage des mathématiques les a moins enthousiasmés : seuls 41% disent avoir « beaucoup aimé ». Un score qui se retrouve dans l'usage de ces trois tâches au quotidien. 91% des personnes mobilisent l'écriture, 89% la lecture et 79% les mathématiques. La lecture est principalement utilisée dans les activités de loisirs (52%) et pour les activités d'information et de communication, telles que lire la presse et Internet (27%). Il est intéressant de noter que les personnes avec une déficience intellectuelle sont motivées à se perfectionner en lecture, en particulier pour mieux utiliser les fonctions de leur téléphone portable. L'utilisation de l'écriture, quant à elle, est mentionnée par un tiers des participants dans leurs activités de loisirs et dans les activités sociales (31%), pour maintenir des contacts par exemple, mais est peu mise à contribution au travail (5%). Enfin, les mathématiques sont principalement mobilisées dans les activités de la vie quotidienne (43%) pour calculer la monnaie par exemple. Au travail, seul un tiers des interviewés dit en faire usage, presque exclusivement pour compter des objets.

LES APPRENTISSAGES À L'ÂGE ADULTE

Quand on demande aux personnes avec une déficience intellectuelle d'expliquer le contenu de leurs apprentissages à l'âge adulte, on constate que les participants à l'étude ont été actifs depuis la fin de leur scolarité : les chercheurs ont recensé en moyenne 12,7 apprentissages par personne. Ces apprentissages ont lieu d'abord dans le cadre du travail (33%) et ensuite dans la vie quotidienne (27%), comme par exemple apprendre à faire les courses, le ménage ou à prendre soin de son corps. Enfin, les activités récréatives représentent un autre champ propice à explorer de nouvelles activités (19%), principalement liées à la pratique du sport.

L'étude « Les apprentissages à l'âge adulte, ce qu'en disent les personnes avec une déficience intellectuelle » présente, pour un public intéressé, les résultats d'une recherche menée entre 2011 et 2014 par une équipe de quatre chercheurs de l'Université de Fribourg et de la Haute école de travail social et de la santé | EESP | Lausanne en collaboration avec huit établissements socio-éducatifs de Suisse romande. Soixante personnes avec une déficience intellectuelle, âgées de 18 à 75 ans, ont répondu à une ou de deux interviews d'une heure sur leur motivation et leurs expériences face à l'apprentissage. Pour la participation à la recherche, deux critères principaux ont été retenus : la capacité des intervenants à s'exprimer (niveau de langage de 5,5 ans) et celle consistant à se situer dans le temps, entre enfance et vieillesse. Les chercheurs ont été particulièrement attentifs à recueillir les choix et l'opinion personnels des interviewés. Dans la phase de sélection, les participants ont été orientés sur l'objet de la recherche et ont fait part de leur consentement. Pour les entretiens, la forme semi-directive a été privilégiée afin de donner aux interviewés la possibilité d'exprimer au mieux leur propre point de vue ainsi que leur expérience personnelle.

INTRODUCTION	p. 6
1. L'ÉTUDE	p. 8
1.1. LE CADRE DE L'ÉTUDE	p. 8
1.2. LES QUESTIONS DE BASE	p. 8
2. LES RÉSULTATS	p. 9
2.1. LE SENTIMENT D'ÊTRE UN APPRENANT	p. 9
<i>2.1.1. OPINION FAVORABLE</i>	p. 10
<i>2.1.2. OPINION FAVORABLE NUANCÉE</i>	p. 11
<i>2.1.3. OPINION DÉFAVORABLE</i>	p. 13
2.2. LES PROJETS D'APPRENTISSAGE	p. 13
2.3. LES FACTEURS INFLUENÇANT LES PROJETS D'APPRENTISSAGE	p. 17
<i>2.3.1. FACILITATEURS PERSONNELS VERSUS OBSTACLES PERSONNELS</i>	p. 19
<i>2.3.2. FACILITATEURS ENVIRONNEMENTAUX VERSUS OBSTACLES ENVIRONNEMENTAUX</i>	p. 21
2.4. LES COMPÉTENCES MOBILISÉES GRÂCE À LA SCOLARITÉ	p. 23
<i>2.4.1. MOBILISATION DE LA LECTURE</i>	p. 24
<i>2.4.2. MOBILISATION DES MATHÉMATIQUES</i>	p. 26
<i>2.4.3. MOBILISATION DE L'ÉCRITURE</i>	p. 28
2.5. LES APPRENTISSAGES RÉALISÉS À L'ÂGE ADULTE	p. 30
2.6. LES FACTEURS INFLUENÇANT LES APPRENTISSAGES RÉALISÉS À L'ÂGE ADULTE	p. 33
<i>2.6.1. FACILITATEURS PERSONNELS VERSUS OBSTACLES PERSONNELS</i>	p. 34
<i>2.6.2. FACILITATEURS ENVIRONNEMENTAUX VERSUS OBSTACLES ENVIRONNEMENTAUX</i>	p. 36
2.7. LES APPRENTISSAGES FORMELS RÉALISÉS À L'ÂGE ADULTE	p. 38
3. LA MÉTHODOLOGIE	p. 41
3.1. LA SÉLECTION DES PARTICIPANTS	p. 41
<i>3.1.1. CONSENTEMENT ET ASPECTS ÉTHIQUES</i>	p. 41
<i>3.1.2. ÉVALUATION DU LANGAGE ET DE LA TEMPORALITÉ</i>	p. 43
<i>3.1.3. CARACTÉRISTIQUES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES/CARACTÉRISTIQUES CONTRÔLÉES</i>	p. 43
<i>3.1.4. NOMBRE ET CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTS</i>	p. 44
3.2. L'ENTRETIEN	p. 45
LA CONCLUSION	p. 46
POUR EN SAVOIR PLUS	p. 48
REMERCIEMENTS	p. 50
IMPRESSUM	p. 55

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : Opinions des participants concernant la possibilité d'apprendre à l'âge adulte	p. 9
FIGURE 2 : Facteurs perçus comme pouvant influencer les projets d'apprentissage	p. 18
FIGURE 3 : Facteurs décrits comme ayant eu une influence sur les apprentissages réalisés à l'âge adulte	p. 33
FIGURE 4 : Nombre de cours suivis par personne	p. 38
FIGURE 5 : Récapitulatif de la procédure de recrutement	p. 42

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : Sphères d'activités dans lesquelles s'inscrivent les projets d'apprentissage	p. 13
TABLEAU 2 : Récapitulatif des facteurs personnels perçus comme pouvant faciliter ou entraver les projets d'apprentissage	p. 19
TABLEAU 3 : Récapitulatif des facteurs environnementaux perçus comme pouvant faciliter ou entraver les projets d'apprentissage	p. 21
TABLEAU 4 : Récapitulatif des appréciations dans les trois matières	p. 23
TABLEAU 5 : Rapport entre nombre et pourcentage de personnes ayant appris les trois matières et qui les mobilisent à l'âge adulte	p. 23
TABLEAU 6 : Contextes d'activités dans lesquels la lecture est mobilisée	p. 24
TABLEAU 7 : Contextes d'activités dans lesquels les mathématiques sont mobilisées	p. 26
TABLEAU 8 : Contextes d'activités dans lesquels l'écriture est mobilisée	p. 28
TABLEAU 9 : Sphères d'activités dans lesquelles s'inscrivent les apprentissages réalisés à l'âge adulte	p. 30
TABLEAU 10 : Récapitulatif des facteurs personnels perçus comme ayant facilité ou entravé les apprentissages post-scolaires	p. 34
TABLEAU 11 : Récapitulatif des facteurs environnementaux perçus comme ayant facilité ou entravé les apprentissages post-scolaires	p. 36
TABLEAU 12 : Sphères d'activités dans lesquelles s'inscrivent les cours effectués	p. 39
TABLEAU 13 : Présentation des différents groupes de l'échantillon	p. 44

Le 15 avril dernier, la Suisse a ratifié la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées de 2006. Avec cette ratification, la Confédération lance un signal clair en faveur de la participation de ce groupe de personnes à la vie et aux activités de la société. Dans le domaine de l'éducation des adultes, l'article 24 al. 5 exige des Etats signataires qu'ils « veillent à ce que les personnes handicapées puissent avoir accès, sans discrimination et sur la base de l'égalité avec les autres, à l'enseignement tertiaire général⁽¹⁾, à la formation professionnelle, à l'enseignement pour adultes et à la formation continue ». En Suisse, comme dans d'autres pays européens, plusieurs prestations vont déjà dans le sens préconisé par la Convention. Concernant l'éducation des adultes avec une déficience intellectuelle (DI), des améliorations sont cependant encore possibles. Actuellement, l'offre de formation continue repose principalement sur le volontariat et l'engagement de certaines associations. Elle ne fait pas encore systématiquement partie des prestations institutionnelles de base. L'accès n'est pas garanti pour tous et les principaux intéressés n'ont jusqu'ici que rarement été impliqués dans la définition de ce qui est proposé.

A côté de ces questions structurelles, il est pertinent de se demander quel point de vue les personnes avec une déficience intellectuelle portent sur les apprentissages tout au long de la vie. L'éducation des adultes n'est en effet pas qu'une affaire de perfectionnement professionnel ou de gain de nouvelles compétences. Comme le rappelle Inclusion Europe (cf. bibliographie en fin d'étude), c'est également un signe d'inclusion et d'appartenance sociale, une opportunité de modifier la représentation que l'on a de soi et du contrôle que l'on a sur son quotidien et son propre avenir.

Les personnes avec une DI ont par définition des difficultés à apprendre. Ces difficultés ne disparaissent pas à l'âge adulte. Dans leur entourage, certains proches pensent que l'apprentissage génère chez elles stress et insatisfaction et que se reconnaître comme apprenants leur est difficile. Cependant, de très nombreux exemples permettent de constater, qu'avec des soutiens adéquats, la plupart tirent profit des formations proposées à l'âge adulte.

L'éducation des adultes répond à des enjeux de grande importance. De plus en plus de personnes avec une déficience intellectuelle aspirent à vivre de la manière la plus indépendante possible, loin des institutions, dans la communauté (Brown, 2010). Pour cela, elles ont besoin d'une vaste gamme de compétences, dont certaines vont au-delà de ce qui a pu être proposé dans le cadre d'un cursus scolaire normal, d'autres demandent à être perfectionnées.

UN MOT À PROPOS DE LA TERMINOLOGIE :

Les expressions bien connues « handicap mental » ou « retard mental » ne sont plus usitées de nos jours. Depuis 2010, on leur préfère l'expression « personne vivant avec une déficience intellectuelle ». Par souci d'allègement, la présente étude parle de « personne avec une DI ».

(1) En Suisse, l'enseignement tertiaire comprend les hautes écoles universitaires (HEU), les hautes écoles spécialisées (HES), qui incluent les hautes écoles pédagogiques (HEP) ainsi que toutes les formations professionnelles supérieures dont l'accès est subordonné à l'achèvement d'une formation professionnelle du niveau secondaire II.

PEUT-ON APPRENDRE À TOUT ÂGE ?

Cette recherche s'est intéressée à ce que disent les personnes adultes vivant avec une DI des apprentissages tout au long de la vie. Ce document présente les résultats obtenus au terme de trois ans de recherche. La question du plaisir, de la capacité, de l'utilité d'apprendre y est plus particulièrement abordée. Il s'agissait de voir quel regard portent les principaux intéressés sur l'apprentissage au long de leur vie. Dans quelle mesure se reconnaissent-ils aujourd'hui comme des apprenants à l'âge adulte ? Aimeraient-ils acquérir de nouvelles connaissances. Quels sont leurs souhaits et leurs projets en matière d'apprentissage ? Ont-ils eu du plaisir à apprendre durant leur scolarité ? Leur bagage scolaire leur a-t-il été utile pour poursuivre l'acquisition de connaissances à l'âge adulte ?

1.1. LE CADRE DE L'ÉTUDE

Un adulte vivant avec une déficience intellectuelle a-t-il encore envie d'apprendre les années passant ? Et si oui, de quelle nature sont ses aspirations ? Les chercheurs ont recueilli les avis, forcément subjectifs, des principaux concernés atteints de trisomie 21 ou vivant avec une déficience intellectuelle. L'échantillon des interviewés a été choisi parmi les résidents de huit établissements socio-éducatifs spécialisés couvrant l'ensemble de la Suisse romande, et en collaboration avec ces derniers. L'étude a été menée selon les dernières exigences scientifiques en vigueur au niveau international.

1.2. LES QUESTIONS DE BASE

Les chercheurs se sont particulièrement attachés à répondre aux trois questions suivantes :

- Suis-je capable et ai-je envie d'apprendre ?
Quels sont les thèmes qui me motivent et ceux qui ne m'intéressent pas ?
Quels apprentissages aimerais-je encore réaliser ?
- Ai-je eu du plaisir à apprendre en milieu scolaire et qu'en ai-je retenu ?
- Qu'ai-je appris depuis que j'ai quitté l'école ?
Quels sont les facteurs qui m'ont aidé et ceux qui m'ont retenu ?

L'étude démontre que, lorsqu'on leur demande leur avis, les personnes atteintes de trisomie 21 ou vivant avec une déficience intellectuelle ont, pour l'immense majorité, encore des désirs d'apprendre.

L'ÉTUDE EN DÉTAIL

La recherche « Les apprentissages à l'âge adulte, ce qu'en disent les personnes avec une déficience intellectuelle ? » a été réalisée par la Prof. Dr. Geneviève Petitpierre de l'Université de Fribourg, la Prof. Dr. Germaine Gremaud de la Haute école de travail social et de la santé | EESP | Lausanne, Aline Veyre et Ivo Bruni de l'Université de Fribourg.

Les chercheurs ont interviewé 60 personnes avec une déficience intellectuelle âgées de 18 à 72 ans. Pour participer à l'enquête, les personnes pressenties devaient avoir au moins 18 ans, travailler en atelier protégé et être à même de tenir une petite conversation.

Les entretiens d'une durée de 60 minutes chacun, ont eu lieu entre octobre 2011 et août 2014 en partenariat avec les huit établissements romands suivants : Les ateliers de la Glâne (Romont, FR), La Cité du Genévrier (Saint-Légier, VD), La Fondation Renée Delafontaine (Le Mont-sur-Lausanne, VD), La Fondation Eben-Hézer (Lausanne, VD), La Fondation Les Perce-Neige (Les Hauts-Geneveys, NE), Les Etablissements publics pour l'intégration (Genève) et la Fondation valaisanne en faveur des personnes handicapées mentales (VS).

La recherche porte sur l'analyse et la mise en perspective des résultats. L'étude a bénéficié du soutien financier du Fonds national de la recherche suisse (FNS). Le projet a été approuvé par le comité éthique de l'Université de Genève.

2.1. LE SENTIMENT D'ÊTRE UN APPRENANT

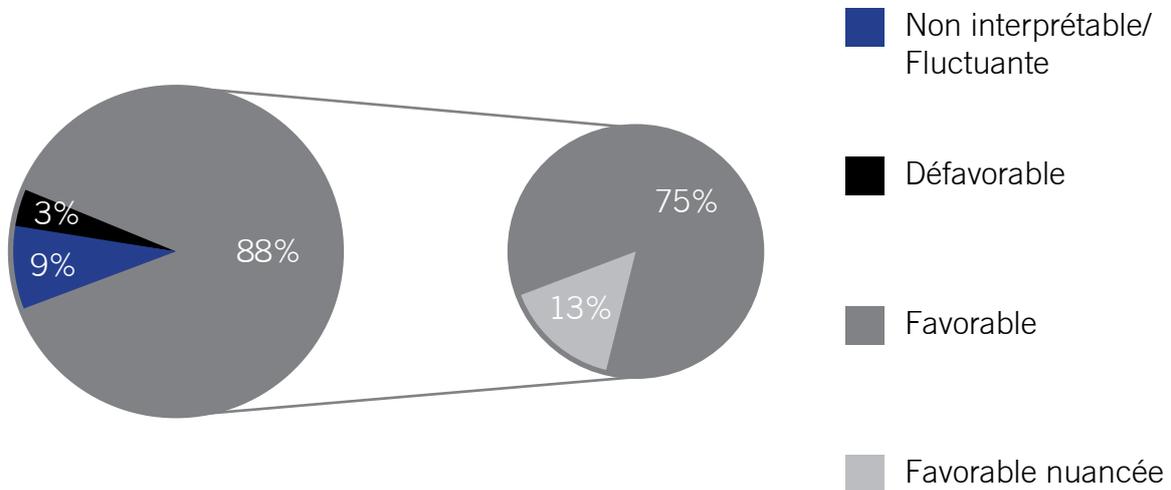


FIGURE 1 :

Opinions des participants concernant la possibilité d'apprendre à l'âge adulte

«A votre âge, est-il encore possible d'apprendre ?»

88% des personnes interviewées estiment qu'elles peuvent encore apprendre à l'âge adulte alors que 3% ont un avis clairement négatif. 9% expriment une opinion qui est difficilement interprétable.

Dans ce dernier cas, il peut s'agir de personnes ne souhaitant pas aborder cette question ou qui expriment une opinion fluctuante au cours de l'entretien.

Parmi les personnes acquises à la possibilité d'apprendre à l'âge adulte, 13% expriment une position nuancée : elles sont d'avis qu'un apprentissage n'est possible que si certaines conditions personnelles et/ou environnementales s'y prêtent.

L'âge n'influence pas l'opinion des participants. Autrement dit, les interviewés plus âgés considèrent qu'il leur est possible d'apprendre tout comme les plus jeunes.

Le sentiment d'être apprenant ne varie pas non plus en fonction de l'étiologie et du genre.

2.1.1. OPINION FAVORABLE

La grande majorité des répondants (n personnes⁽²⁾ = 47) est favorable à la possibilité d'acquérir encore des connaissances à l'âge adulte. Leur perception de l'apprentissage est intrinsèquement liée à la conception de la vie comme un processus dynamique susceptible de se transformer et de s'adapter aux changements, comme le montrent les extraits d'entretiens suivants :

« Moi j'ai entendu dire depuis longtemps déjà, on apprend toute notre vie. On peut toujours apprendre. Oui, enfin y a des choses qu'on sait pas tout alors on apprend. De la naissance jusqu'à la mort on apprend ».

« Disons que j'ai dit que je sais pas tout, mais je sais que jusqu'à ma mort ben j'apprendrai. Je sais pas : c'est, c'est un peu la suite de la vie, c'est d'apprendre tous les jours ».

« On apprend toujours, toujours, toujours, toujours. On apprendra, je vais être philosophe... La vie est, était un apprentissage, la vie est un apprentissage permanent, je trouve, pour tout le monde, pour tout le monde ».

« On est sur cette Terre pourquoi ? Pour apprendre. Je suis désolé, mais c'est vrai. [...] On est là pour ça, c'est pour, pour, pour apprendre. Je crois qu'on n'a jamais, même quand on aura nonante ans ou huitante ans, on apprendra des choses, je sais pas. À tous les âges on apprendra quelque chose ».

Participant : On apprend toute notre vie. Le jour où on [n'] apprend plus, vous savez quand ? Vous ne savez pas ?

Intervieweur : Je ne sais pas, non ?

Participant : Quand on est mort.

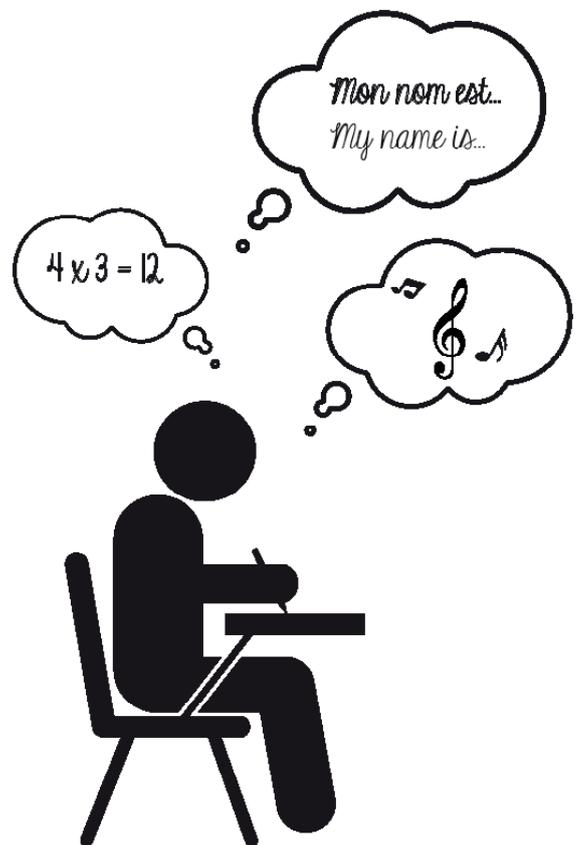
Intervieweur : Ok. À la fin de nos jours, peut-être, on n'apprendra plus.

Mais ça c'est bien, enfin, ça veut dire que vous vous voyez toujours comme un apprenant ?

Participant : On est tous des apprentis.

Intervieweur : Un apprenti de quoi par exemple ?

Participant : Un apprenti d'un tas de choses sur la vie. On peut apprendre jusqu'à la fin, jusqu'à la mort, parce que, même si, ben, moi je suis bon à la batterie, mais je peux apprendre encore, encore, encore, encore, encore, encore. C'est à l'infini, l'apprentissage.



« On est sur cette Terre pourquoi ? Pour apprendre » .

(2) Nombre de personnes

2.1.2. OPINION FAVORABLE NUANCÉE

Certains participants (n personnes = 8) expriment cependant des réserves quant à l'idée d'apprendre à l'âge adulte. Selon eux, l'apprentissage est tributaire de conditions personnelles précises (n occurrences⁽³⁾ = 11) ou de variables liées à l'environnement social (n occurrences = 5). Lorsque ces conditions ne sont pas réunies, apprendre peut devenir difficile, voire parfois impossible.

La gravité du handicap, l'âge, des fragilités physiques ou encore une humeur et une envie amoindries sont autant de conditions personnelles pouvant influencer négativement la possibilité d'apprendre. Deux participants expliquent :

« J'aimerais apprendre plein de choses. Mais le problème c'est mon cœur, j'suis pas toujours bien ».

« [Maintenant] c'est difficile d'apprendre. Non mais j'arriverai, mais un petit peu, mais moins qu'avant ».

L'environnement social peut également influencer la possibilité d'apprentissage à l'âge adulte. Ainsi, les soutiens proposés par l'institution (n occurrences = 2), accordés par un proche familial (n occurrences = 1) ou par une tierce personne (n occurrences = 2) sont déterminants, comme l'explique cette participante :

Intervieweur : Est-ce que vous pensez que, pour vous, c'est toujours possible d'apprendre ?

Participant : Un petit. Oui c'est possible mais avec quelqu'un, qu'on choisit.

Intervieweur : Avec quelqu'un ?

Participant : Qu'on choisit oui, on fait imitation, avec Marc ou Marie-Anne peut-être en exemple.

2.1.3. OPINION DÉFAVORABLE

Seul 3% (n personnes = 2) exprime un avis défavorable quant à la possibilité d'apprendre à l'âge adulte. Sans expliquer pourquoi, un participant juge ne plus être en mesure et ne plus avoir besoin d'apprendre. Tandis qu'un autre explique que l'apprentissage est achevé pour lui : il estime avoir emmagasiné toutes les connaissances qui lui sont nécessaires, voire dans l'absolu toutes les connaissances existantes :

« J'ai une mémoire dans ma tête [...] Y'a tout dedans. Je sais déjà tout ».

CONCLUSION

La grande majorité des personnes interviewées se considèrent encore comme étant en mesure d'apprendre. L'âge, de même que l'étiologie, semblent n'avoir aucune influence sur les opinions exprimées. Certains considèrent toutefois que l'apprentissage est tributaire de conditions particulières et ils nuancent leur prise de position.

(3) Nombre d'occurrences. Une occurrence étant une unité de sens relevée dans le codage

QU'ENTEND-ON PAR « APPRENTISSAGE » ?

Le concept d'apprentissage connaît plusieurs définitions. En Suisse, il renvoie fréquemment aux filières de formation menant à un certificat fédéral de capacité (CFC).

Dans cette recherche, l'apprentissage est entendu dans sa signification première et réfère à tout ce qu'un individu – jeune ou plus âgé - peut apprendre.

Dans cette perspective, la Commission européenne (2001) et l'OCDE (2001) s'accordent à définir le terme apprentissage comme une activité ayant les caractéristiques suivantes :

- elle peut être réalisée à tout âge ;*
- elle vise l'amélioration des connaissances, des qualifications et/ou des compétences ;*
- elle rentre dans une perspective d'enrichissement personnel, civique, social et/ou professionnel.*

L'éventail des activités peut se décliner sous diverses formes et prendre place dans de multiples environnements.

On distingue communément trois formes d'apprentissage :

- l'apprentissage formel impulsé par les systèmes officiels de formation et organisé autour d'objectifs précis. Cette forme d'apprentissage débouche généralement sur un diplôme.*
- l'apprentissage non formel, mais néanmoins structuré en termes d'objectifs et dispensé par un organisme non officiel ;*
- l'apprentissage informel qui s'effectue généralement de manière non structurée et non intentionnelle dans des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs.*

2.2. LES PROJETS D'APPRENTISSAGE

Les chercheurs ont demandé aux participants s'ils avaient envie d'apprendre quelque chose en particulier.

Trois quarts des personnes interrogées (n personnes = 47) répondent par l'affirmative et ont des idées précises, contre un quart (n personnes = 13) qui dit ne pas en avoir. Les personnes ayant de telles aspirations expriment 3.3 projets en moyenne. Il n'y a pas de différence en fonction du genre.

SPHÈRES D'ACTIVITÉS DANS LESQUELLES S'INSCRIVENT LES PROJETS	PROJETS D'APPRENTISSAGE	
	N OCCURRENCES	POURCENTAGE
Loisirs-arts-sports	49	31%
Perfectionnement-tâches conceptuelles	26	16%
Interactions sociales	14	9%
Technologies de l'information et de la communication	14	9%
Travail	25	15%
Vie communautaire et citoyenne	6	4%
Vie quotidienne	25	16%
TOTAL	159	100%

TABLEAU 1 :

Sphères d'activités dans lesquelles s'inscrivent les projets d'apprentissage

2. LES RÉSULTATS

La plus grande partie des envies exprimées concernent des projets en lien avec **des activités de loisirs, des activités artistiques ou sportives** (31%).

L'envie de découvrir ou d'apprendre à maîtriser de nouvelles activités sportives telles qu'« apprendre à danser », « faire du vélo », « jouer au tennis » ou encore « faire de l'équitation » font partie des projets les plus fréquemment mentionnés (n occurrences = 18).

Apprendre à jouer d'un instrument de musique ou encore à chanter sont aussi des activités largement plébiscitées par les participants (n occurrences = 11).

Ces derniers sont également intéressés par toutes les activités liées au monde animal comme par exemple « apprendre des choses sur la montagne et sur les animaux de la montagne » ou « apprendre sur les animaux que j'aime comme l'orque ou l'éléphant » (n occurrences = 7).

D'autres souhaiteraient améliorer leurs connaissances géographiques en voyageant, lisant ou encore en participant à des cours (n occurrences = 4).

« Ben la Turquie, j'ai pas pu aller visiter les endroits touristiques. Moi je voudrais bien aller à Istanbul, aller visiter la ville, l'ancienne ville (...). Ça m'intéresse ».

Enrichir ses connaissances professionnelles ou encore changer de métier s'avèrent également être des envies fréquemment mentionnées par les participants.

Ainsi 15% des projets d'apprentissage sont associés aux **activités liées au travail**. Un participant souhaiterait « apprendre des fois à faire d'autres choses dans mon travail, varier un petit peu », tandis qu'une autre aimerait « beaucoup aider au home, j'aimerais essayer une fois » ou encore « apprendre à mettre des choses en place pour le boulot pour le lendemain ».

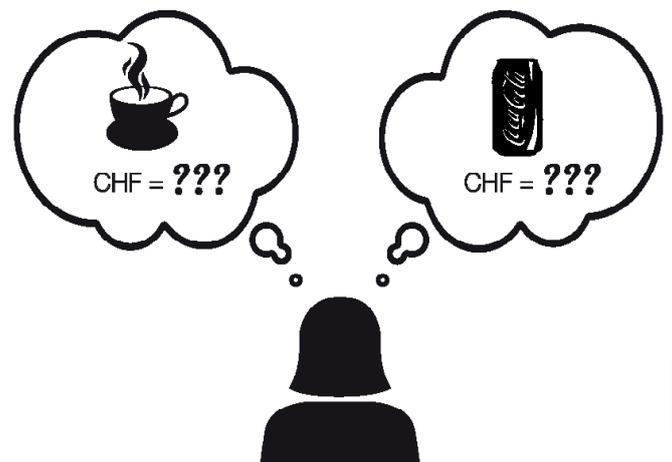
Les participants expriment également des souhaits d'apprentissage se référant aux **activités liées à la vie quotidienne** (16%).

Les intérêts se réfèrent principalement à la tenue d'un ménage (n occurrences = 20). Une participante souhaiterait apprendre à « faire les courses toute seule », une autre à « faire le ménage ». Un participant déclare: « J'aimerais avoir un studio mais c'est vachement compliqué (...) on a toujours le ménage à faire, on a les responsabilités de manger dans le studio. Mais il faut faire à manger. (...) Je serais capable de faire des choses et voilà. Et puis je vais essayer une fois de demander si je peux faire ça, ou essayer ».

Le désir de **perfectionner** une compétence ou de réaliser des **tâches conceptuelles** est également mentionné par les participants (16%), « parce que moi j'avais envie de continuer plus loin avec les études ». Ainsi apprendre à mieux lire (n occurrences = 7) pour pouvoir par exemple « apprendre pour conduire la voiture », « utiliser son Natel » ou encore « sortir d'ici » (ndlr de l'institution). Ou encore apprendre à mieux écrire (n occurrences = 6) afin de « travailler mieux au tea-room » ou encore « avoir un ordinateur ». De même perfectionner ses compétences dans le domaine de la maîtrise de l'argent et des comptes s'avère être également important pour plusieurs participants (n occurrences = 6).

Comme le souligne une participante « faire compter les sous, j'arrive pas à mon âge, (...). J'ai été pénalisée de ça. J'arrive pas à savoir combien coûte un café, combien coûte un Coca. C'est dur de pas pouvoir faire ça ».

« J'arrive pas à savoir combien coûte un café, combien coûte un Coca ».



L'apprentissage d'une langue étrangère comme l'anglais ou l'allemand est également cité (n occurrences = 6). L'utilité d'acquérir ce type de connaissances est particulièrement reconnue : « *parce qu'on parle anglais partout* », « *pour voyager à l'étranger* » ou encore parce qu'ainsi « *on peut mieux se débrouiller* ».

Plusieurs personnes expriment des envies liées à l'utilisation **des technologies de la communication et de l'information** (9%). Ceci concerne principalement l'utilisation des téléphones portables, de l'ordinateur ou d'Internet. D'autres intérêts se rapportent à une **activité sociale** (9%). Neuf souhaits d'apprentissage sont liés à la vie de couple : comment, par exemple, apprendre à vivre en couple pour pouvoir se marier ou encore apprendre à s'occuper de ses enfants. D'autres personnes désirent apprendre à gérer leurs émotions (n occurrences = 5). Une participante déclare : « *Quand je rentre du travail ou que j'y vais, je me fâche des fois (...) moi, je garde mon idée à moi et c'est mon problème* ». Une personne, quant à elle, souhaite apprendre à être plus auto-déterminée :

« *Apprendre à dire non. C'est pas facile parce qu'on a peur de vexer les personnes, après on a peur de se faire rejeter. Et puis c'est pas facile de dire non, non, non* ».

Enfin quelques souhaits sont liés à **la vie communautaire et citoyenne** (4%). Il s'agit, dans ces cas, d'apprendre l'usage du code de la route ou de manière générale la conduite d'une voiture.

CONCLUSION

L'envie d'apprendre une nouvelle activité sportive vient en tête, suivie par les activités artistiques et de loisirs. Concernant les activités pratiques du quotidien, apprendre à tenir un ménage est souvent mentionné dans la perspective de gagner en indépendance et de quitter le milieu institutionnel. Les tâches conceptuelles visant à perfectionner la lecture ou le calcul, ou à développer de nouvelles habiletés, comme les langues étrangères ou la maîtrise des nouvelles technologies sont des projets fréquemment évoqués. Ces résultats témoignent du fait que les personnes avec une déficience intellectuelle sont conscientes de leurs lacunes dans ces domaines et plusieurs souhaitent parfaire leurs connaissances. A l'âge adulte, ce sont des savoirs scolaires appliqués, par exemple la lecture, l'écriture ou les habiletés numériques fonctionnelles, qui suscitent leur intérêt. Ceci nécessite de penser des programmes de formation très étroitement liés à des tâches réelles (manipulation de l'argent, lecture de panneaux indicateurs dans la rue, de menus au restaurant, etc.). Plusieurs projets concernent la sphère professionnelle, ils traduisent l'envie d'élargir, de diversifier et de maximiser les perspectives d'emploi des personnes qui les évoquent. Les politiques publiques actuelles qui n'offrent pas de formation professionnelle formelle à une large part de personnes ayant une déficience intellectuelle devraient être interpellées par ce constat. En effet, la littérature montre que l'employabilité augmente grâce à la formation. Les personnes avec une déficience intellectuelle en sont bien conscientes.

DÉFINITION DES SPHÈRES D'ACTIVITÉS

Dans la présente recherche, les chercheurs ont défini sept catégories d'activités, impliquant la mobilisation des habiletés conceptuelles, pratiques et sociales, telles que développées précédemment dans d'autres travaux scientifiques de référence :

- les activités de perfectionnement ou tâches conceptuelles qui réfèrent aux habiletés scolaires, aux cours et exercices en vue d'un perfectionnement, comme par exemple des cours de français ;
- les activités sociales qui englobent les compétences interpersonnelles, la résolution de problèmes, le respect des règles, la responsabilité sociale et l'exercice de la citoyenneté ;
- les activités liées à la vie communautaire et citoyenne qui font écho à l'utilisation des ressources communautaires telles que prendre le bus ou le tram ;

- les activités liées aux technologies de l'information et de la communication, comme par exemple l'utilisation de Facebook ou d'un smartphone, ont été définies comme une catégorie à part entière. Les évolutions technologiques qui affectent tous les aspects de la vie, nécessitent en effet de la part de l'individu des compétences de plus en plus pointues (OCDE, 2013) ;
- les activités liées au travail qui incluent toutes les compétences professionnelles et concernent notamment le choix ou l'exercice d'un métier ;
- les activités liées à la vie quotidienne qui renvoient aux habiletés pratiques, comprennent les actes essentiels de la vie, ainsi que la responsabilité de l'individu à l'égard de sa santé, de sa sécurité, du bon fonctionnement et de l'organisation de sa vie quotidienne (p. ex. entretien de son ménage, soins personnels ou tenue d'un budget).
- les activités de loisirs, artistiques et sportives, comme par exemple la participation à un club de gymnastique ou à un cours de dessin.

2.3. LES FACTEURS INFLUENÇANT LES PROJETS D'APPRENTISSAGE

Les participants ont évoqué certains éléments qui facilitent ou interfèrent avec la réalisation et la mise en œuvre des apprentissages, qu'il s'agisse des projets à venir ou d'apprentissages déjà effectués. Les chercheurs ont distingué les deux catégories suivantes :

- Les facteurs qui favorisent l'accès et l'engagement de la personne avec une DI dans une procédure d'apprentissage. On parle alors de « facilitateurs ».
- Les facteurs qui limitent la possibilité pour la personne avec une DI de s'engager dans une procédure d'apprentissage et/ou de mener celle-ci à son terme. On les définit comme des « obstacles ».

Ces facilitateurs et ces obstacles peuvent se situer au niveau des caractéristiques personnelles et/ou environnementales :

- Les **facilitateurs ou obstacles personnels** renvoient aux attributs internes et aux expériences personnelles. Ils se subdivisent en six sous-catégories :
 - **Genre et âge**
 - **Prérequis scolaire et/ou éducatif**
 - **Événements de vie passée ou présente et habitudes de vie** (c'est-à-dire les routines quotidiennes et le mode de vie de la personne)
 - **Dimensions psychologique et/ou corporelle** (c'est-à-dire le fonctionnement psychologique, physique ainsi que les traits de caractère)
 - **Dynamique motivationnelle** (c'est-à-dire les perceptions qui influencent son engagement dans une procédure d'apprentissage).

- Les **facilitateurs ou obstacles environnementaux** renvoient aux caractéristiques du contexte. Ils se subdivisent en quatre sous-catégories :

- **Contexte physique** ; qui inclut l'ensemble des environnements naturels, ainsi que les éléments construits par l'homme, tels que les bâtiments.
- **Contexte social** ; qui réfère aux relations avec l'entourage ainsi qu'aux services communautaires.
- **Contexte attitudinal** ; qui renvoie aux attitudes de l'entourage ainsi qu'aux normes et idéologies sociales.
- **Contexte économique** ; qui inclut les questions de coûts et autres aspects financiers.

Les chercheurs ont demandé aux participants quels facteurs pouvaient influencer la réalisation de leurs projets d'apprentissage. La figure 2 montre que les répondants mentionnent plus de facilitateurs (n occurrences = 157) que d'obstacles (n occurrences = 80). Par ailleurs, la dimension personnelle (n occurrences = 130) est plus fréquemment mentionnée que la dimension environnementale (n occurrences = 107). La plupart des participants évoquent l'influence de multiples facteurs pouvant faciliter ou entraver la réalisation de leurs projets. Le nombre ainsi que le type de facteurs mentionnés comme pouvant influencer les projets d'apprentissage ne varient pas en fonction du genre et de l'étiologie des participants. En ce qui concerne l'âge, les personnes plus âgées tendent à identifier moins de facilitateurs environnementaux en comparaison des jeunes et du groupe d'âge intermédiaire. Il n'y a par contre pas de différence en ce qui concerne les facilitateurs personnels et les obstacles qu'ils soient personnels ou environnementaux.

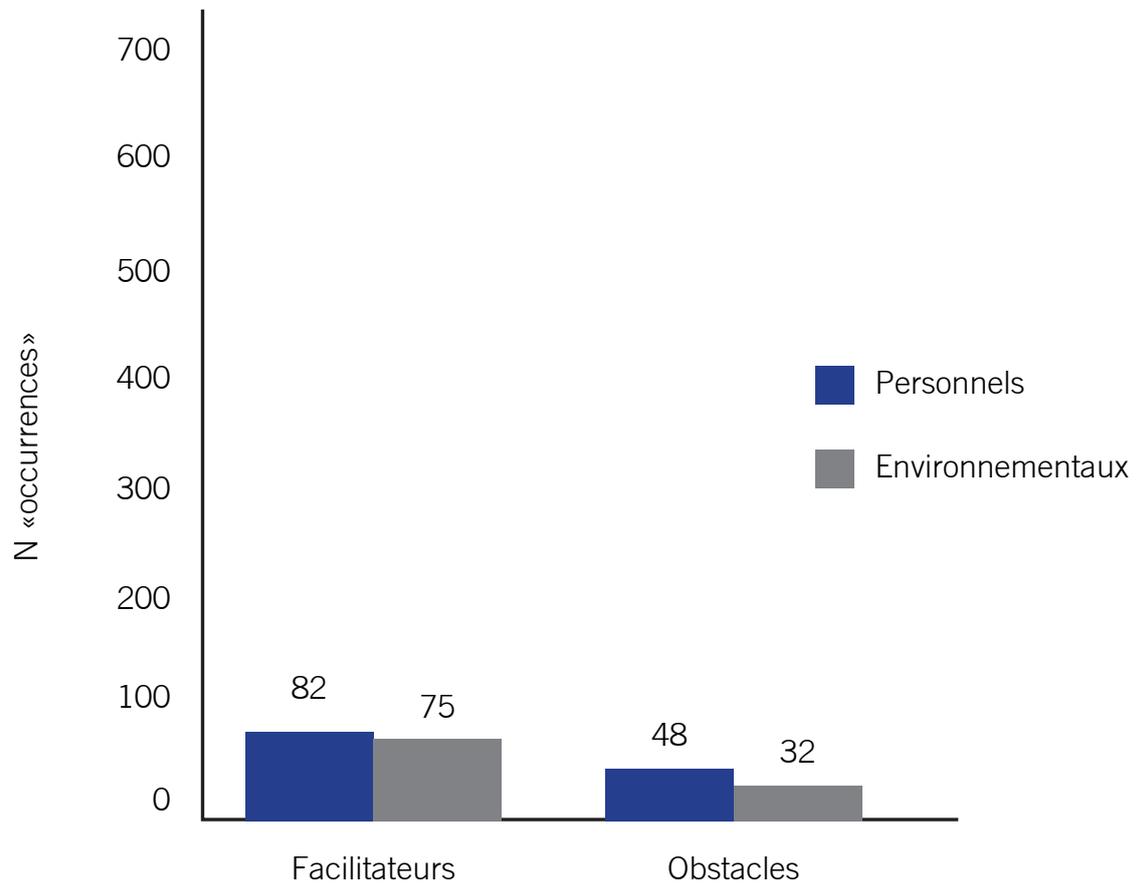


FIGURE 2 :

Facteurs perçus comme pouvant influencer les projets d'apprentissage

2.3.1. FACILITATEURS PERSONNELS VERSUS OBSTACLES PERSONNELS

FACTEURS PERSONNELS	FACILITATEURS		OBSTACLES	
	N OCCURRENCES	POURCENTAGE	N OCCURRENCES	POURCENTAGE
Dimensions psychologique et corporelle	11	13%	18	37%
Dynamique motivationnelle	59	72%	21	44%
Evénements de la vie passée ou présente & habitudes de vie	3	4%	2	4%
Genre/âge	-	-	1	2%
Prérequis scolaire et/ou éducatif	9	11%	6	13%
TOTAL	82	100%	48	100%

TABLEAU 2 :

Récapitulatif des facteurs personnels perçus comme pouvant faciliter ou entraver les projets d'apprentissage

FACILITATEURS PERSONNELS

Les personnes interviewées identifient principalement des facteurs liés à leur **motivation**. Ainsi l'envie et le désir d'apprendre sont des moteurs pour plusieurs répondants (n occurrences = 48). « *J'ai très envie d'en savoir plus aussi là-dessus [les poissons], sur les chiens aussi, parce que moi j'adore les animaux* ». Certaines connaissances sont signalées comme particulièrement utiles par certains répondants (n occurrences = 9), comme par exemple « *apprendre à faire des maths pour arriver à mieux bosser* » ou encore « *apprendre un nouveau métier pour pouvoir trouver un travail à l'extérieur* », par exemple « *un poste de travail pour moi pour gagner de l'argent, je gagnerais de l'argent pour moi, d'aller faire tout ce que veux avec mon argent quoi* ».

Les **caractéristiques psychologiques** ainsi que les traits de caractère (n occurrences = 10) sont également cités par quelques participants comme facteurs pouvant influencer les projets d'apprentissage. Ainsi la capacité de mémorisation, savoir s'entraîner ou se débrouiller sont autant de caractéristiques jugées importantes : « *Ça réfléchit dans ma tête, la mémoire travaille, de plus en plus j'arrive, mais c'est pas facile* ».

Un autre participant considère son handicap comme un atout pour réaliser son rêve : « *Puis moi j'ai toujours dit que moi j'avais un privilège c'est que moi je suis handicapé et qu'il y a très peu d'handicapés dans le monde... là je suis un des seuls au monde à bien manier une batterie, à bien faire de la musique qu'un handicapé. [...] Les gens*

cherchent quelque chose d'exceptionnel et moi je suis une exception. Tandis que si j'étais comme tout le monde, ben il y a des millions, des millions, des millions, des milliards, des trilliards de gens qui jouent mieux que moi et qui ne sont pas handicapés, donc là (il siffle). [...] Si je suis handicapé là, j'aurais peut-être des chances à aller plus loin, plus loin, plus loin, plus loin, plus loin ».

Pouvoir s'appuyer sur des connaissances scolaires et/ou éducatives préalables facilite certains apprentissages : connaître les bases, avoir réussi un stage, maîtriser l'utilisation de l'ordinateur ou encore comprendre quelques mots d'une langue étrangère sont autant d'atouts qui prédisposent favorablement à de nouveaux apprentissages.

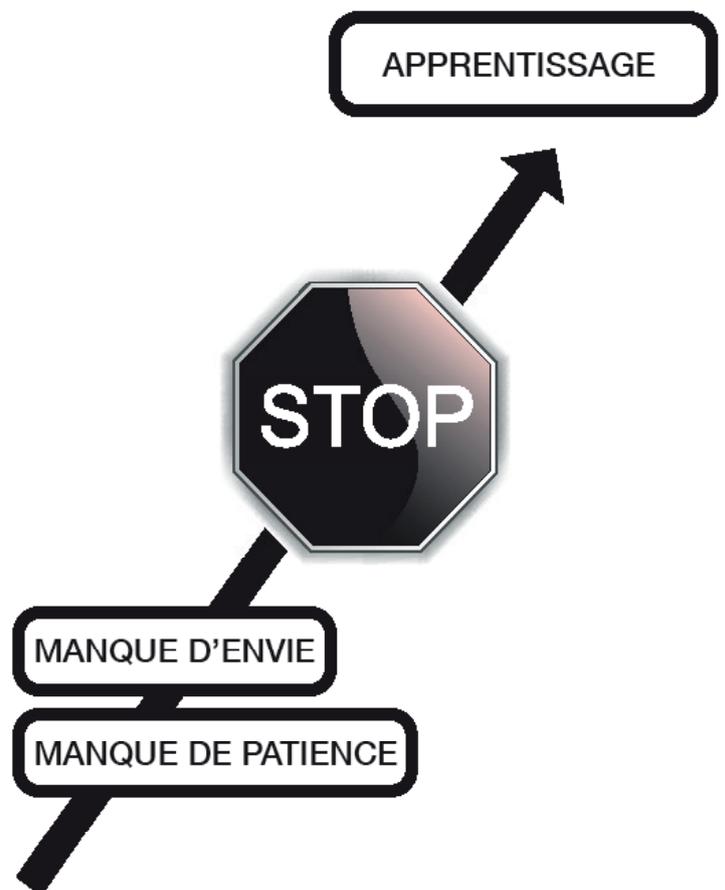
OBSTACLES PERSONNELS

Cependant, la **motivation** peut aussi constituer un frein aux apprentissages. Certaines personnes (n occurrences = 14) perçoivent les tâches exigeantes comme des obstacles qui les empêchent d'apprendre. Comme le soulignent ces deux participants : « *Pour moi c'est un peu long* », « *c'est peut-être trop compliqué pour moi* ». Le manque d'envie et de patience peut également être un frein à l'apprentissage (n occurrences = 7), une participante raconte les difficultés liées à son projet d'apprentissage de l'anglais :

« *Ouais mais c'est pas facile, c'est compliqué le projet. C'est encore à réfléchir dans [la] tête. Mais des fois j'ai plus trop envie d'apprendre ça et des fois oui* ». Les **caractéristiques personnelles** sont également des obstacles fréquemment cités par les répondants. Les obstacles physiques comme par exemple un problème au cœur ou à l'épaule sont rapportés par trois participants. D'autres mentionnent la peur « *de se tromper* », « *de faire faux* » ou encore « *de se blesser* » qui interviennent comme des entraves à leurs apprentissages.

Deux personnes rapportent des difficultés liées à une grande fatigabilité, tandis qu'une personne fait état d'obstacles liés à des épisodes dépressifs. Un participant reconnaît simplement ses propres limites personnelles comme obstacles à son projet professionnel : « *Bon ce que je préférerais, c'est d'être à la vente, être au contact avec les gens mais étant donné mes difficultés de calcul et ma lenteur et ma vue c'est pas possible* ».

Certaines faiblesses liées aux compétences scolaires et/ou éducatives sont également relevées. Ainsi, ne pas avoir appris à calculer, à lire ou manquer d'autonomie sont des freins à certains projets. Un participant raconte son désir de devenir pilote : « *Pour être pilote, ça c'est très très dur, ça il faut savoir calculer pour faire ça, savoir plein de choses. Moi je pourrais jamais, je pense moi* ».



« *Le manque d'envie et de patience peut également être un frein* ».

2.3.2. FACILITATEURS ENVIRONNEMENTAUX VERSUS OBSTACLES ENVIRONNEMENTAUX

FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX	FACILITATEURS		OBSTACLES	
	N OCCURENCES	POURCENTAGE	N OCCURENCES	POURCENTAGE
Contexte physique	14	19%	7	22%
Contexte social	53	71%	12	37%
Contexte attitudinal	8	10%	8	25%
Contexte économique	-	-	5	116%
TOTAL	75	100%	32	100%

TABLEAU 3 :

Récapitulatif des facteurs environnementaux perçus comme pouvant faciliter ou entraver les projets d'apprentissage

FACILITATEURS ENVIRONNEMENTAUX

Les relations avec la communauté (**variables du contexte social**) sont majoritairement vues par les personnes avec une DI comme des facilitateurs à l'apprentissage. La présence de l'entourage que ce soit un membre de l'équipe éducative (n occurrences = 22), de la famille (n occurrences = 8) ou de manière plus générale « quelqu'un » (n occurrences = 6) est considéré comme une aide précieuse. De même connaître une structure qui propose des cours (n occurrences = 13) est rapporté par les répondants comme étant un facilitateur.

A ce sujet, un participant raconte : « *On reçoit des livres et puis dessus il y a plusieurs thèmes, on choisit ce qui nous intéresse et après on nous convoque pour les faire* ».

Les **attitudes** de l'entourage facilitent également l'accès à l'apprentissage. Ainsi l'accord et le soutien de l'équipe éducative (n occurrences = 5) ou des membres de la famille (n occurrences = 3) sont des atouts. Une participante raconte : « *On en parlait l'autre jour, je [ne] me rappelle plus quand mais on a parlé de tout ça avec François et puis Anaïs, ma référente et puis moi. On était les quatre ensemble pour discuter de mon projet d'avenir et puis on verra comment on va faire. Donc ouais, ça c'est des choses pour plus tard en fait* ».

Certains **facilitateurs de l'environnement physique** sont également cités. Pouvoir accéder à un matériel adapté constitue un appui utile. Par exemple posséder un ordinateur, avoir un livre en lien avec le projet d'apprentissage ou encore avoir une machine à calculer avec de gros chiffres peuvent remplir ce rôle décisif. Les personnes interrogées n'ont identifié aucun facilitateur de nature financière et/ou économique.

OBSTACLES ENVIRONNEMENTAUX

Les répondants évoquent aussi des **obstacles dans l'environnement**. Les barrières **sociales** se réfèrent principalement à l'absence d'un membre de l'entourage pour soutenir l'apprentissage. Les participants rapportent par exemple les obstacles suivants : le manque de disponibilité des éducateurs, des changements récurrents au sein de l'équipe éducative ou encore l'absence de leur éducateur-référent. Un participant raconte : *« Compter l'argent, j'arrive pas encore mais. Y'a personne pour m'expliquer ».*

Concernant les obstacles attitudeux, les participants mentionnent les désaccords de l'entourage au sujet des contenus d'apprentissage. Une participante parlant de sa mère raconte : *« Pour moi c'est difficile, pour moi elle [ne me] prend pas comme une adulte. Là elle [me] prend comme un enfant je veux dire ».*

Le contexte **physique** est source d'obstacles, parmi ceux-ci le manque ou l'inadéquation du matériel. Ainsi le manque d'ordinateurs, des appareils trop compliqués, des livres *« écrits trop petits »* sont autant de freins à l'apprentissage. Cinq personnes relèvent des freins **économiques** comme par exemple les coûts des formations ou de manière plus générale le manque de moyens. *« J'ai pas la possibilité d'apprendre à utiliser Internet parce que j'ai pas d'ordinateur. J'en voudrais bien un mais j'ai pas les finances pour payer un ordinateur ».*



« J'ai pas les finances pour payer un ordinateur ».

CONCLUSION

Les facteurs personnels comme la motivation, l'envie et le désir sont déterminants pour la mise en œuvre des projets d'apprentissage. Le bon fonctionnement des processus cognitifs comme par exemple, la mémoire, est également reconnu par les participants comme des facteurs facilitant les apprentissages. De même, pouvoir s'appuyer sur un certain nombre de connaissances scolaires préalables constitue un réel atout. Certains facteurs environnementaux, par exemple l'aide de l'équipe éducative ou de la famille, sont également considérés comme des facilitateurs. Avoir accès à du matériel adapté comme un ordinateur, des livres ou encore une machine à calculer est perçu comme pouvant faciliter la mise en œuvre du projet d'apprentissage.

Les obstacles personnels pouvant entraver les projets d'apprentissage sont liés à la santé physique ou mentale comme la fatigue ou certaines peurs. Les participants craignent que leur manque de compétences en lecture, écriture ou calcul constitue un frein à certains de leurs projets. Selon eux, les obstacles pourraient aussi relever de barrières sociales : l'absence de soutien, de disponibilité de l'entourage ou les changements au sein des équipes éducatives sont mentionnés plusieurs fois. La complexité du contexte physique ainsi que les contraintes économiques constituent également des obstacles.

Lorsqu'ils se projettent dans leurs projets d'apprentissage, les personnes avec une DI anticipent certaines variables pouvant faciliter ou entraver la réalisation de ces derniers. Les facilitateurs restent plus fréquemment perçus que les obstacles. On peut interpréter ces résultats comme un signe supplémentaire de leur disposition à l'égard des apprentissages, qui peut être qualifiée de favorable et réaliste.

2.4. LES COMPÉTENCES MOBILISÉES GRÂCE À LA SCOLARITÉ

Y a-t-il un lien entre le plaisir pris à apprendre à lire, écrire ou calculer durant la scolarité et l'envie d'apprendre à l'âge adulte ? Les chercheurs ont d'abord demandé aux participants de qualifier le plaisir éprouvé dans ces tâches, puis dans les entretiens, ils leur ont demandé quelles compétences ils pensaient le plus utiliser.

Pour évaluer ce plaisir, l'interviewé était invité à déplacer un curseur allant d'un smiley exprimant « beaucoup aimé » à un autre exprimant « pas du tout aimé » pour chacune des matières.

APPRÉCIATIONS	LECTURE		MATHÉMATIQUES		ECRITURE	
Beaucoup aimé	36	64%	24	41%	36	63%
Aimé un peu	14	25%	16	28%	15	26%
Pas trop aimé	5	9%	6	10%	6	11%
Pas du tout aimé	1	2%	12	21%	0	0%
TOTAL	56	100%	58	100%	57	100%

TABLEAU 4 :

Récapitulatif des appréciations dans les trois matières

Plus de 64% des personnes questionnées ont beaucoup aimé apprendre à lire et à écrire, alors que pour les mathématiques le pourcentage n'atteint que 41%. D'ailleurs une personne sur cinq (21%) dit ne pas aimer du tout cette matière, contre 2% pour

la lecture et que tous sans exception disent aimer l'écriture. Ni l'âge, ni le genre, ni l'étiologie des participants n'influencent les appréciations exprimées à l'égard des apprentissages réalisés durant la scolarité.

HABILITÉ	APPRISE À L'ÉCOLE		MOBILISÉE À L'ÂGE ADULTE	
	N PERSONNES	POURCENTAGE	N PERSONNES	POURCENTAGE
Lecture	56	93%	50	89%
Mathématiques	58	97%	46	79%
Écriture	57	95%	52	91%

TABLEAU 5 :

Rapport entre nombre et pourcentage de personnes ayant appris les trois matières et qui les mobilisent à l'âge adulte

Dans l'entretien, lorsqu'on demande aux personnes si elles mobilisent ces apprentissages à l'âge adulte, c'est l'écriture qui vient en tête. 91% des personnes mobilisent encore l'écriture, alors que ce rapport atteint

89% pour la lecture. Par contre, pour les mathématiques, seules 79% des personnes disent utiliser cette matière, la moins aimée des trois.

MOBILISATION DES APPRENTISSAGES PAR TYPE DE TÂCHE

2.4.1. MOBILISATION DE LA LECTURE

CONTEXTES D'UTILISATION ACTIVITÉS	MOBILISATION DE LA LECTURE	
	N OCCURRENCES	POURCENTAGE
Loisirs-arts-sports	45	52%
Perfectionnement-tâches conceptuelles	6	7%
Interactions sociales	2	2%
Technologies de l'information et de la communication	23	27%
Travail	2	2%
Vie communautaire et citoyenne	5	6%
Vie quotidienne	3	3%
TOTAL	86	100%

TABLEAU 6 :

Contextes d'activités dans lesquels la lecture est mobilisée

Lorsqu'on demande aux personnes si elles utilisent la lecture, cinquante disent mobiliser régulièrement cette habileté, contre 8 qui ne le font pas et 2 qui n'ont pas appris à lire. Les personnes répondant par l'affirmative disent utiliser la lecture principalement dans les **activités de loisirs** (52% des occurrences). Ces personnes lisent des livres. Les livres sur les animaux sont souvent mentionnés (le Livre de la jungle, le livre des Petites Abeilles, les chevaux, les chats, les ours), des livres de contes ou même des livres de recettes de cuisine. L'un lit la Bible, un autre un livre de géographie et d'histoire.

Pour l'un, son livre préféré est Max et Lili, pour un autre Heidi (à la montagne) ou la série des Martine, Bécassine, d'autres lisent des romans d'amour avant de s'endormir.

Plusieurs disent utiliser la lecture pour faire des mots-croisés, des mots-fléchés, des mots cachés ou lire les chansons, la musique. Une autre ne lit pas de romans, mais préfère les ouvrages ou revues sur les voitures, d'autres préfèrent les sports, des livres sur « *les cavaliers de l'Ukraine, Turquie, Afghanistan, de tout quoi, les Pokemons, etc* ». Une déclare préférer des livres dans lesquels il y a peu de texte et beaucoup d'images ; les bandes dessinées sont aussi souvent mentionnées, Titeuf et principalement les Tintin. Grâce à la lecture, une personne rapporte avoir appris à reconnaître quand les poissons sont malades ou vieux. Un va chercher des livres « *à la bibliothèque municipale depuis 45 ans* ».

La lecture est mobilisée à hauteur de 27% d'occurrences dans les activités liées aux techniques de **l'information et de la communication**, principalement par la lecture des journaux, les principaux quotidiens romands et quelques magazines. A cela s'ajoute l'utilisation d'Internet et de Facebook.

Il est intéressant de relever que l'apprentissage de la lecture perdure à l'âge adulte par des cours de **perfectionnement ou des tâches conceptuelles** : « *maintenant, j'arrive mieux à lire* », « *j'ai un gros classeur bleu pour apprendre les syllabes* », « *je trie des lettres* », « *j'apprends à faire des messages sur mon Natel* ».

Par contre, la lecture est peu mentionnée dans les **activités sociales**, si ce n'est pour lire des lettres d'amis. Une personne sachant lire peut aider les autres à déchiffrer l'écrit. Dans les activités de la **vie communautaire et citoyenne**, les personnes indiquent plutôt les lieux dans lesquelles elles sont amenées à lire : au magasin, à l'aéroport, à l'église et dans un groupe biblique. Dans les activités de **travail**, la lecture est peu mobilisée. Seules deux personnes disent l'utiliser dans le cadre de leur activité professionnelle. De même, dans les **activités de la vie quotidienne**, la lecture intervient peu, si ce n'est pour lire des recettes de cuisine et réaliser des achats particuliers.

CONCLUSION DE LA MOBILISATION DE LA LECTURE

Les résultats montrent que si la lecture est mobilisée par le 89% des personnes qui ont appris à lire à l'école, cette mobilisation va du décodage de l'écrit à des activités normatives comme « *feuilleter le journal* ». On constate, en ce qui concerne l'accès à l'écrit, que, les livres mentionnés ne correspondent pas aux lectures auxquelles on pourrait s'attendre en regard de l'âge chronologique des participants. En effet, la littérature enfantine se fonde sur les intérêts des enfants à un âge donné et ne répond pas aux besoins d'un public adulte. Ce manque de matériel adapté à une population ne maîtrisant pas totalement la lecture peut constituer un frein à la mobilisation de la lecture ou du moins ne pas permettre d'en tirer un plein parti.

2.4.2. MOBILISATION DES MATHÉMATIQUES

CONTEXTES D'UTILISATION	MOBILISATION DES MATHÉMATIQUES	
ACTIVITÉS	N OCCURRENCES	POURCENTAGE
Loisirs-arts-sports	2	3%
Perfectionnement-tâches conceptuelles	7	11%
Interactions sociales	1	2%
Technologies de l'information et de la communication	0	0%
Travail	24	37%
Vie communautaire et citoyenne	3	5%
Vie quotidienne	28	43%
TOTAL	65	100%

TABLEAU 7 :

Contextes d'activités dans lesquels les mathématiques sont mobilisées

Les mathématiques sont mobilisées principalement dans les activités de la vie quotidienne (43%). La grande majorité des personnes les utilise encore aujourd'hui lorsqu'elles font des courses, pour compter l'argent et pour rendre la monnaie. C'est utile pour : « *Faire un souper pour sept personnes* » ou « *mettre la table* ». Certaines personnes recourent à une calculatrice, « *pour savoir combien d'argent il leur reste* », d'autres tiennent des comptes, ont un cahier pour le faire, gardent les tickets. Des difficultés sont aussi évoquées : « *Oui je compte toujours, mais j'ai des difficultés à rendre les sous, donner les sous, mais après il me faut rendre et c'est compliqué pour rendre* ». Une autre personne dit : « *C'est surtout avec les soustractions puis les divisions ... Parce que avec les additions et les multiplications, j'ai aucun problème* ».

Bien que le **travail** soit souvent mentionné par environ un tiers des personnes, l'utilisation des mathématiques se réduit à compter des objets, par exemple compter les légumes, pommes de terre ou carottes, dans les tâches de cuisine, compter des consommations, des fleurs, des livres, des pièces de bois ou de métal, des billes, des pièces de monnaie, etc. Une personne dit arriver à lire les chiffres quand elle reçoit sa paie qu'elle donne au référent. Dans le cadre d'un travail dans un tea-room, une cafétéria, un magasin de seconde-main ou une buanderie, les mathématiques sont utilisées pour effectuer des commandes, calculer le nombre de bouteilles à remplacer, pour filmer des numéros de commandes, pour s'occuper des fiches des clients, pour faire des piles de 10 linges. Une personne compte dans sa tête : « *C'est pas un travail salissant, c'est un travail intéressant* ».

Les mathématiques sont également utilisées dans des **activités de perfectionnement et des tâches conceptuelles** (11%). Une personne dit avoir appris à compter à 31 ans, une autre dit : « *S'il y a trop de tickets, par exemple, ben j'emploie la machine, sinon je [le] fais par oral* ». Une fait des calculs sur l'ordinateur, une autre en fait tous les mardis soirs avec sa référente. Par contre, deux personnes disent faire encore des calculs sur les doigts.

Les mathématiques sont nettement moins citées dans les **activités de la vie communautaire et citoyenne**, si ce n'est par 3 personnes : pour aller au magasin ... « *ça m'a beaucoup servi* », une personne dit « *compter à la banque* » et une autre déclare que les calculs lui servent : « *seulement pour faire des bulletins de versement, tout ça ... J'arrive bien et pis c'est tout. Je suis le seul ici qui [n'] a pas de tuteur* ».

Concernant les **loisirs**, une personne dit avoir appris les chiffres pour pouvoir jouer au loto. Une autre compte beaucoup dans sa tête : « *Je compte comme ça pour m'amuser* ».

Dans les **tâches sociales**, une personne trouve que savoir lire, écrire ou compter peut servir à aider les autres : « *Écrire la même chose, compter aussi. Ouais savoir déjà soi-même et pis aider les autres* ».

CONCLUSION DE LA MOBILISATION DES MATHÉMATIQUES

A part quelques personnes qui tiennent leurs comptes, pour la majorité les mathématiques servent à dénombrer des objets ou à compter de l'argent, ce qui leur permet d'exercer différentes activités, notamment à travailler. Un seul compte pour s'amuser. Il est surprenant de constater que dans le travail, les mathématiques soient mobilisées de manière rudimentaire. Comme la plupart des personnes travaillent dans des ateliers protégés, il est possible que les tâches soient trop simplifiées ou adaptées sans avoir pour objectif l'acquisition de nouvelles connaissances, dans ce domaine.

2.4.3. MOBILISATION DE L'ÉCRITURE

CONTEXTES D'UTILISATION ACTIVITÉS	MOBILISATION DE L'ÉCRITURE	
	N OCCURRENCES	POURCENTAGE
Loisirs-arts-sports	26	34%
Perfectionnement-tâches conceptuelles	15	19%
Interactions sociales	24	31%
Technologies information et communication	1	1%
Travail	4	5%
Vie communautaire et citoyenne	0	0%
Vie quotidienne	7	9%
TOTAL	77	100%

TABLEAU 8 :

Contextes d'activités dans lesquels l'écriture est mobilisée

L'écriture est mobilisée dans plus d'un tiers des occurrences dans les **loisirs** (34%). Dans ces moments-là, plusieurs personnes écrivent à propos de leur vie, comment est ou était leur vie, ou tiennent un journal de bord, « *à la maison j'écris ce que je fais le week-end avec ma maman, ma sœur* », « *j'avais aussi un, comment t'appelles, un livre où je marquais tous les jours ce que je faisais* ».

D'autres écrivent des histoires, des poèmes d'amour, prennent des notes sur le championnat de la Juve. L'une dit : « *J'aime beaucoup écrire. Ouais des fois je prends des petits, il m'arrive de prendre des petits, de faire des, de, de d'écrire des petites choses dans des cahiers, des petits textes, que je finis pas d'ailleurs* ». Certains font usage de l'écriture dans les mots-croisés ou pour copier des chansons.

L'écriture est mobilisée également dans **des activités sociales** (31%). Lorsqu'on demande si ça leur arrive encore d'utiliser l'écriture, une personne répond : « *Ben ça arrive des fois, quand je pars au camp par exemple, ben là je marque toutes les adresses quoi ... Ouais à qui on a envie d'écrire* ».

Ainsi 6 personnes disent écrire des cartes en diverses occasions : des cartes postales durant les vacances, des cartes de vœux, d'anniversaire, de deuil, de mariage, pour inviter des gens et certaines écrivent également des lettres « *aux copains, copines* », des lettres d'amour et l'un précise : « *quand j'ai dû chercher un emploi, ben j'ai trouvé, j'ai dû écrire des lettres* », par contre, les mails sont mentionnés plus rarement (n occurrences = 2).

A l'âge adulte, le **perfectionnement de l'écriture** (19%) se poursuit dans des tâches comme : copier un livre sur l'ordinateur, des mots, apprendre à faire des phrases sur le clavier - à écrire pour faire des mots-croisés - à signer - à écrire son nom. Une personne dit : « *j'ai fait un stage pour ça, pour apprendre à lire puis à écrire et faire des messages sur mon Natel* » et une autre précise : « *Le projet c'est pour écrire poulet, ciboulette : trop facile, trop dur. . . . Ouais, mais c'est pas facile, j'[aime] moins, mais c'est compliqué le projet. C'est encore à réfléchir dans tête, la mémoire* ».

Sept personnes mentionnent l'écriture dans les activités liées à la **vie quotidienne**, principalement pour faire des courses : « *Ben on marque sur un papier ce qu'on a besoin, comme commissions* », écrire les recettes des menus ou dans un carnet d'alimentation.

L'écriture semble peu utilisée au **travail**. Seules 4 personnes la mentionnent (5%), dont 2 pour réaliser des commandes, une le matin pour écrire le menu du jour et une pour aider quelqu'un au cartonnage. Une personne écrit sur Facebook pour répondre à ses connaissances : « *J'ai beaucoup d'amis* ».

CONCLUSION DE LA MOBILISATION DE L'ÉCRITURE

Que des personnes tentent d'écrire à propos de ce qui se passe dans leur vie, qu'elles tiennent un journal, ou simplement continuent à s'exercer montre que l'écriture est investie à l'âge adulte. Cependant, on peut se demander si un soutien plus intense permettrait d'obtenir des réalisations plus abouties. Le fait d'écrire des cartes, lettres et mails montre un intérêt pour le maintien des liens et le respect des conventions sociales selon les circonstances. L'arrivée des nouvelles technologies dans toutes les activités offre des opportunités pour poursuivre l'acquisition et la mobilisation de l'écriture.



« *J'écris ce que je fais* ».

2.5. LES APPRENTISSAGES RÉALISÉS À L'ÂGE ADULTE

L'équipe de chercheurs a demandé aux participants d'explicitier le contenu des apprentissages qu'ils estiment avoir réalisés à l'âge adulte. Tous les répondants (n personnes = 60) expriment le sentiment d'avoir réalisé un ou plusieurs apprentissages depuis qu'ils sont adultes. Une moyenne de 12,7 apprentissages par personne est relevée.

De manière générale, les apprentissages liés au travail, à la vie quotidienne et aux activités de loisirs sont majoritairement cités. Les autres contextes sont mentionnés, mais ils jouent un rôle plus marginal.

SPHÈRE D'ACTIVITÉS DANS LESQUELLES S'INSCRIVENT LES APPRENTISSAGES	APPRENTISSAGES	
	ACTIVITÉS	N OCCURRENCES
Loisirs-arts-sports	147	19%
Perfectionnement-tâches conceptuelles	39	5%
Interactions sociales	45	6%
Technologies de l'information et de la communication	48	6%
Travail	248	33%
Vie communautaire et citoyenne	28	4%
Vie quotidienne	208	27%
TOTAL	764	100%

TABLEAU 9 :

Sphères d'activités dans lesquelles s'inscrivent les apprentissages réalisés à l'âge adulte

Selon les personnes interviewées, la majeure partie des apprentissages réalisés à l'âge adulte prend place dans leur **travail**. Les participants font état de 248 apprentissages réalisés dans le cadre professionnel. Le travail dans les ateliers bois et papier-carton est par exemple source de nombreux apprentissages (n occurrences = 28). Ainsi les activités telles que « *apprendre à faire des K-Lumets* », « *peindre des bancs* », « *couper, poncer du bois et le peindre* », ou encore « *utiliser de la scie circulaire* » sont fréquemment citées.

Un participant raconte également :

« *J'ai appris à rénover des meubles. J'ai appris à faire le bois de feu (...) j'ai appris beaucoup de choses ici* ».

La blanchisserie est le deuxième type d'atelier le plus fréquemment cité (n occurrences = 17).

Les participants rapportent avoir appris à « *trier le linge* » ; « *mettre dans les machines et les enclencher* » ou encore « *repasser* ».

Une participante raconte ainsi sa journée : « *Mon travail c'est la lingerie : plier les linges, mettre dans les chariots et puis faire la calendre et puis bien ranger et mettre dans les bons chariots* ».

Le travail à l'atelier cuisine (n occurrences = 12) offre lui aussi diverses opportunités d'apprentissage, tout comme les activités professionnelles en lien avec la restauration (tea-room, boulangerie ou cuisine). Les personnes interviewées rapportent avoir appris à « *faire les pains et les croissants* » « *[à] faire les recettes* » ou encore « *[à] mettre et débarrasser la table, les nettoyer, préparer les boissons froides* ».

Une participante raconte : « *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 Cocos, les jus de pommes parfois et plein de choses. Moi je fais beaucoup, beaucoup de vaisselle, j'en ai un peu marre* ».

Les ateliers proposant des tâches plus créatives, comme par exemple les ateliers de décoration, de tissage ou « *la boutique* » sont également cités comme étant des lieux d'apprentissages (n occurrences = 14).

Les apprentissages réalisés dans ces contextes sont divers : « *Faire les cornets à bouteille pour le vin, casser les noix* », « *apprendre pour faire des couronnes de Noël* », « *apprendre à faire des découpages pour les sets de table* ».

La fabrication de bougies ou de savonnettes sont également mentionnées. L'atelier de sous-traitance fait également partie des possibilités d'apprentissages, ainsi « *faire de la mise sous pli* », « *mettre des produits dans des caisses* » ou encore « *apprendre pour la pièce dans les montres* » sont des tâches également rapportées.

Le domaine de la **vie quotidienne** a permis la réalisation de nombreux apprentissages (n occurrences = 208) qui concernent principalement l'entretien d'un ménage. « *Faire les courses* », « *apprendre à cuisiner* », « *faire le ménage* », « *tenir propre et rangé* » sont autant d'activités apprises par les répondants. L'apprentissage de l'hygiène et des soins personnels est également cité : les participants rapportent avoir appris à « *se doucher* », « *[se] laver les cheveux* » ou encore « *mettre des habits propres* ».

Trois personnes ont également appris à « *faire attention pour le ventre* » en faisant un régime accompagné par une diététicienne.

Les apprentissages en lien avec les **loisirs** ou les **activités artistiques et sportives**, sont également mentionnés. Les activités sportives sont majoritairement citées (n occurrences = 67) : les participants estiment avoir appris à « *faire des cours pour apprendre à nager* », « *apprendre à skier et à faire du patin sur glace* » ou encore « *apprendre aux entraînements de foot. On fait des passes, on fait des matchs. Pis des fois, on s'arrête et il [l'entraîneur] explique* ».

Les activités artistiques sont également largement rapportées, comme par exemple « *faire du théâtre* », « *chanter dans une chorale* », « *faire les cours de peinture et dessin* ».

Jouer d'un instrument de musique, faire des percussions ou apprendre la batterie sont également mentionnés. D'autres activités sont citées à des occurrences plus faibles, comme par exemple cette participante qui raconte : « *Le tricot, c'est ma maman et mon arrière-grand-maman qui m'ont appris à la maison* ».

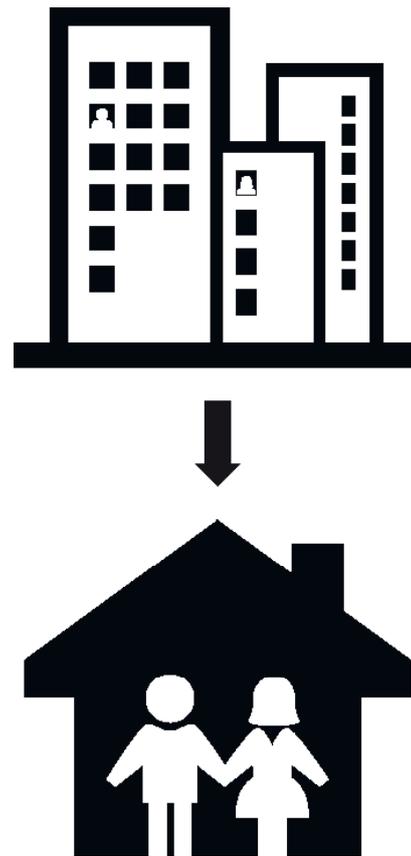
Deux autres sont d'avis que voyager est une bonne manière d'apprendre : « *J'ai appris la culture des autres pays* », « *ben voir les animaux tout ça, en Afrique du Sud, ça aide pour apprendre* ».

Les apprentissages liés aux **interactions sociales** sont mentionnés à 45 reprises. L'apprentissage de comportements et d'attitudes liés à la bienséance tels que « *ne pas se moquer des autres* », « *se respecter* », « *réagir correctement* » ou encore « *avoir de la patience* » s'avèrent être importants (n occurrences = 15). Etre et vivre en couple (n occurrences = 5) ou en institution (n occurrences = 5) offrent également des opportunités d'apprentissages.

Comme l'indique ce participant : « *Alors entre Lisette et moi on s'aime bien de tout l'amour. J'aime bien être fidèle avec elle aussi, aussi apprendre à vivre les deux* ». De même « *vivre en collocation* » ou de manière plus générale en institution sont des apprentissages conséquents. « *Il a fallu que j'apprenne les règles des institutions dans lesquelles je vivais, il a fallu au fond que j'apprenne à vivre ici* ».

Apprendre à utiliser un ordinateur, surfer sur Internet, utiliser Youtube ou encore Facebook (n occurrences = 24) sont les principales activités liées à l'utilisation des **technologies de la communication et de l'information**. Huit personnes ont également appris à utiliser leur téléphone portable. « *Je sais très bien aller dessus, aucun problème sur tous les ordinateurs, je peux aller, sans problème. Et y compris sur presque tous les Natels. Si on me demande un conseil ou si on me demande, j'aide volontiers* ».

Les apprentissages liés aux **activités de perfectionnement ou de tâches conceptuelles** sont majoritairement liés à l'amélioration de la pratique d'une langue étrangère (n occurrences = 6) : « *Ben je suis en train de perfectionner le turc, j'ai un livre pour mieux parler* ».



« *Apprendre à vivre les deux* ».

S'exercer ou travailler pour savoir mieux lire (n occurrences = 5), compter (n occurrences = 5) ou écrire (n occurrences = 5) sont également mentionnés. Ainsi « *le cahier d'écriture, je le fais dans ma chambre* », « *le lundi, je suis des cours de lecture* », ou encore « *chez moi, à l'appart, j'ai plein de livres aussi des carnets d'école, je peux apprendre les calculs, par exemple, des calculs pour les commissions* ».

Utiliser les transports publics, comme le train, le bus, l'avion ou encore le tram (n occurrences = 21) constituent la majeure partie des apprentissages liés à la vie communautaire et citoyenne ; « *Moi je prends le LEB tous les matins, oui depuis longtemps, c'est tout un apprentissage* ».

2.6. LES FACTEURS INFLUENÇANT LES APPRENTISSAGES RÉALISÉS À L'ÂGE ADULTE

L'équipe de chercheurs a demandé aux participants quels facteurs ont influencé les apprentissages qu'ils ont réalisés à l'âge adulte.

Les facilitateurs, qu'ils soient personnels ou environnementaux, représentent plus des trois quarts des variables d'influence rapportées par les répondants (n occurrences = 611). Les facteurs environnementaux (n occurrences = 442) sont plus fréquemment mentionnés que les facteurs personnels (n occurrences = 326).

Le nombre, ainsi que le type de facteurs mentionnés comme ayant influencé les projets d'apprentissage, ne varient pas en fonction du genre et de l'étiologie des participants. En ce qui concerne l'influence de l'âge, les personnes plus jeunes disent avoir rencontré moins d'obstacles environnementaux en comparaison du groupe plus âgé et du groupe d'âge intermédiaire. Il n'y a par contre pas de différence en ce qui concerne les obstacles personnels rencontrés, ni les facilitateurs qu'ils soient personnels ou environnementaux.

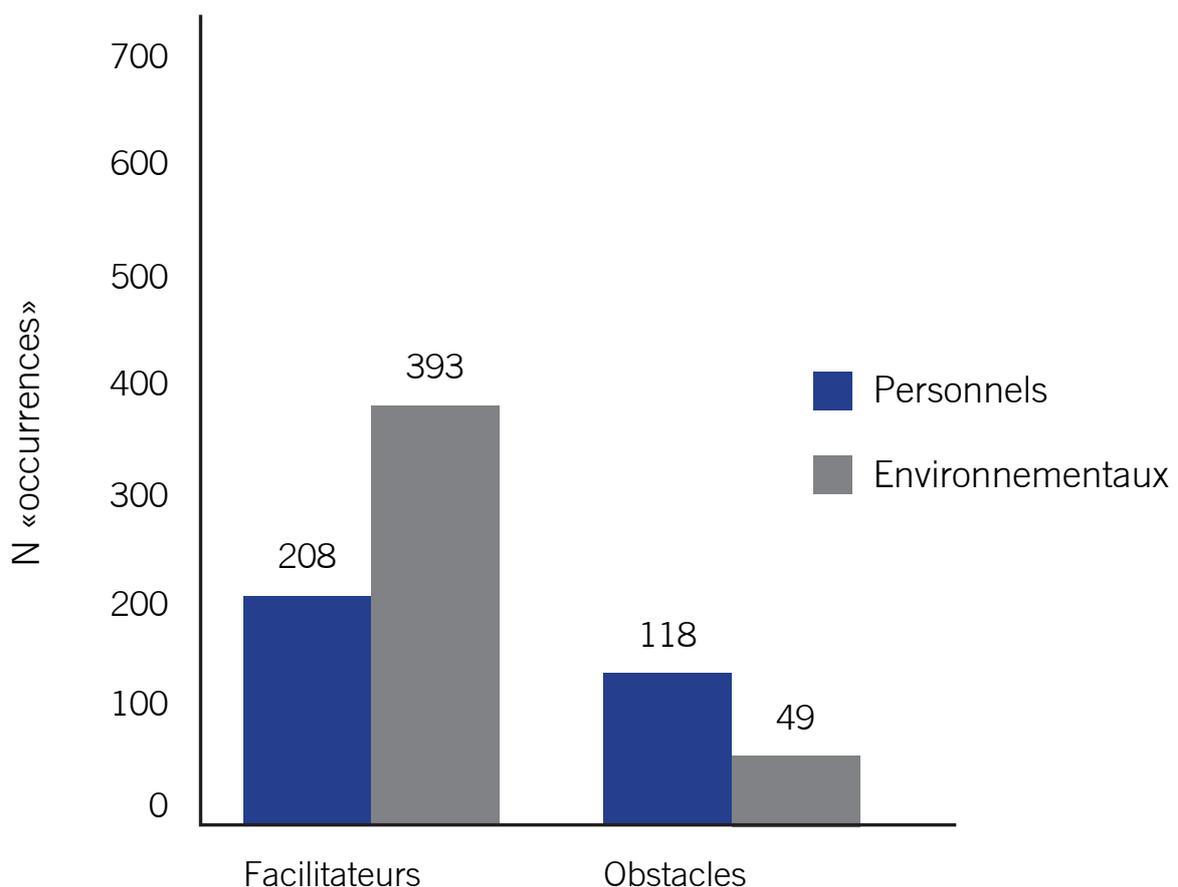


FIGURE 3 :

Facteurs décrits comme ayant eu une influence sur les apprentissages réalisés à l'âge adulte

2.6.1. FACILITATEURS PERSONNELS VERSUS OBSTACLES PERSONNELS

FACTEURS PERSONNELS	FACILITATEURS		OBSTACLES	
	N OCCURRENCES	POURCENTAGE	N OCCURRENCES	POURCENTAGE
Dimension psychologique et corporelle	52	25%	29	25%
Dynamique motivationnelle	128	61%	68	58%
Événements de la vie passée ou présente & habitudes de vie	12	6%	11	9%
Genre/âge	2	1%	6	5%
Prérequis scolaire et/ou éducatif	14	7%	4	3%
TOTAL	208	100%	18	100%

TABLEAU 10 :

Récapitulatif des facteurs personnels perçus comme ayant facilité ou entravé les apprentissages post-scolaires

FACILITATEURS PERSONNELS

Les variables **motivacionnelles** jouent un rôle de premier plan dans les apprentissages réalisés. Parmi celles-ci, le sentiment d'efficacité personnelle est mentionné par deux tiers des participants (n personnes = 40) comme un important facteur d'influence positive. Dans leurs récits, les individus concernés affirment qu'apprendre à l'âge adulte a été facilité par le retour d'informations sur leurs performances et/ou leurs compétences. Ainsi, le sentiment de « *bien arriver à faire les choses* », de se sentir « *en progrès* » ainsi que la confirmation de la capacité d'apprendre tout seul sont vus comme des facilitateurs essentiels. Le sens et la valeur positive accordée à la tâche (n occurrences = 53), de même que l'utilité de ce qui est à apprendre (n occurrences = 21) sont également des facteurs d'influence positive jugés importants. Un participant raconte :

« Écoute, j'ai appris une chose qui m'a beaucoup beaucoup impressionné, j'étais très, très, très intéressé et que j'ai envie toujours encore de faire, parce que c'est un travail que j'ai bien voulu faire et que j'avais appris à faire c'était le bûcheron. [...] C'est un travail qui est bien, parce que moi ça m'intéresse énorme, c'est assez physique, il faut savoir ... avoir beaucoup d'énergie. Faut savoir [avoir] vraiment beaucoup d'énergie, beaucoup de concentration, parce que moi j'ai fait d'expériences pour ça, j'ai fait d'expériences pour ceci, pour ces problèmes-là ».

Certaines **caractéristiques psychologiques ou traits de caractères** sont également des attributs considérés par les participants comme facilitant la réalisation des apprentissages. Si ces participants ont été en mesure d'apprendre à l'âge adulte, c'est notamment

parce qu'ils se sont montrés courageux, volontaires ou encore, ils l'expriment clairement qu'ils avaient confiance en eux. D'autres qualités comme le fait d'être bien organisé, d'avoir une bonne mémoire ou d'être quelqu'un de « *pratique capable de se débrouiller* » sont également rapportées. Quelques participants font aussi référence à l'importance de bien se connaître soi-même (= stratégies métacognitives) telles que réfléchir, s'entraîner, observer, bien écouter ou encore s'auto-encourager. Certains participants évoquent l'influence d'**expériences passées** sur les apprentissages qu'ils ont pu réaliser à l'âge adulte. Ainsi avoir voyagé, avoir fait des rencontres ou encore avoir expérimenté le succès dans certains domaines de compétences ont joué un rôle incitatif sur l'engagement dans d'autres apprentissages et/ou la volonté de se perfectionner. Un participant raconte : « *Autrement, je fais donc beaucoup de sport, le plus pour moi c'est la natation (...) j'ai même gagné des médailles d'or. J'ai continué longtemps les cours* ». Le fait d'avoir eu la possibilité de prendre appui sur des **connaissances antérieures** a également facilité certains apprentissages. Aussi, savoir lire, écrire ou calculer ont-ils constitué, pour certains, des aides précieuses pour des apprentissages plus exigeants. Avoir appris à utiliser un ordinateur, un téléphone portable ou encore une calculatrice ont également été identifiés comme des atouts importants pour la mise en œuvre des apprentissages. Deux participants rapportent finalement les avantages liés à leur jeune âge. Un participant raconte qu'il lui a été « *facile d'apprendre à l'atelier* » car dit-il : « *il était encore assez jeune* ».

OBSTACLES PERSONNELS

Les facteurs ayant contrecarré la réalisation des apprentissages à l'âge adulte sont eux aussi principalement d'ordre **motivationnel**. La difficulté, le caractère ennuyeux, pénible de certaines tâches, de même que

leur durée (trop longue) sont des obstacles fréquemment rapportés par les participants (n occurrences = 48). Chez plusieurs (n occurrences = 18), le manque d'envie a freiné, voire mis en péril, le cheminement et l'accomplissement de leurs projets, comme le rapporte ce jeune participant :

« *Ah oui j'ai été faire les cours une fois j'ai fait, mais maintenant je fais plus. J'ai arrêté parce que j'en avais un peu marre quand même, c'était pénible* ».

Des ennuis de santé (n occurrences = 7) ou encore une trop grande fatigabilité (n occurrences = 6) font partie des **obstacles physiques** rencontrés par d'autres. Certains **traits de caractère** ou **caractéristiques psychologiques** (n occurrences = 13) ont également été mentionnés par les participants comme autant de menaces à la réalisation de certains apprentissages. Ainsi, être timide ou paresseux sont autant de barrières qu'il leur a fallu surmonter ou qui, parfois, ont eu raison de leurs projets.

D'autres obstacles sont mentionnés à des occurrences plus faibles. Certains participants rapportent des difficultés liées aux **habitudes ou au mode de vie**, par exemple avoir un agenda trop chargé ou encore arriver toujours en retard. Cinq participants rapportent des difficultés liées à l'âge.

Deux participants ont préféré arrêter de prendre des cours « *à cause de l'âge* ». Quatre participants considèrent avoir été pénalisés dans la réalisation de leurs projets d'apprentissage par un **manque de connaissances scolaires**. Une participante raconte qu'il a été difficile pour elle d'apprendre à suivre son régime. Comme elle n'avait pas appris à compter à l'école, il ne lui a pas été possible d'apprendre à déterminer la quantité de nourriture à laquelle elle avait droit.

Deux participants ont vécu des **expériences personnelles négatives**, l'un un accident de travail, l'autre une situation familiale difficile, qui les ont freinés dans la réalisation de leur apprentissage.

2.6.2. FACILITATEURS ENVIRONNEMENTAUX VERSUS OBSTACLES ENVIRONNEMENTAUX

FACTEURS ENVIRONNEMENTAUX	FACILITATEURS		OBSTACLES	
	N OCCURRENCES	POURCENTAGE	N OCCURRENCES	POURCENTAGE
Contexte physique	33	8%	3	8%
Contexte social	344	87%	23	47%
Contexte attitudinal	15	4%	19	39%
Contexte économique	1	1%	4	1%
TOTAL	393	100%	49	100%

TABLEAU 11 :

Récapitulatif des facteurs environnementaux ayant facilité ou entravé les apprentissages post-scolaires

FACILITATEURS ENVIRONNEMENTAUX

La plupart des participants mentionnent des facilitateurs liés au **contexte social**. Ces derniers se rapportent notamment au soutien de l'équipe éducative sur lequel ils ont pu compter tout au long du processus d'apprentissage (n occurrences = 115). De même, avoir pu compter sur l'aide des membres de la famille ou d'autres personnes proches constitue un avantage certain (n occurrences = 51). D'autres facteurs proposés dans l'environnement social (n occurrences = 178) sont également largement mentionnés comme ayant facilité leurs apprentissages. Ce sont par exemple, l'opportunité de faire des stages, de participer à des ateliers professionnels (blanchisserie, lingerie, cuisine, etc.) ou encore d'être informé de la possibilité de faire des cours ou des formations continues. Quelques personnes rapportent la facilitation liée à **l'attitude de l'entourage**. Ainsi les encouragements reçus de la part de l'entourage – professionnel ou familial –, l'ouverture d'esprit des proches, sont mentionnés comme des éléments qui facilitent la réalisation des apprentissages.

« Puis aussi le maître socio-professionnel qui dit : « c'est très bien, j'suis content de toi », ça m'aide ».

L'accès au matériel constitue le principal facilitateur mentionné dans le **contexte physique** ; avoir un ordinateur, recevoir des canevas facilitant l'apprentissage des tâches professionnelles ou encore posséder un dictionnaire sont autant de facilitateurs identifiés. La **variable économique** est mentionnée par un seul participant qui évoque des ressources financières suffisantes, sans que l'on comprenne toutefois s'il s'agit de ses propres ressources financières ou d'un financement mis à sa disposition : « C'est on discute avec la responsable, la responsable du FCPA [Centre de formation continue pour adultes handicapés], et puis après des fois je dois donner de l'argent que j'ai payé les cours et puis voilà ce que je fais ».



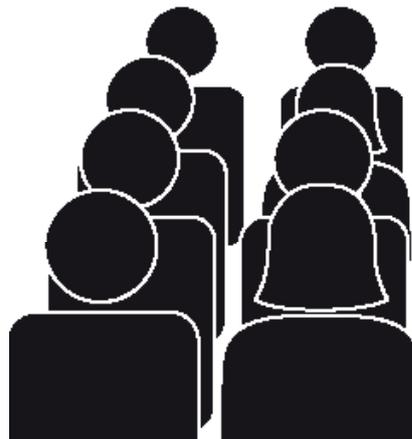
OBSTACLES ENVIRONNEMENTAUX

Les obstacles environnementaux sont des facteurs peu mentionnés par les participants. Ces derniers rapportent néanmoins l'influence effective du **contexte social**, par exemple le manque d'opportunités d'apprentissage, un participant raconte : « *Lci on [n'] apprend pas. On fait toujours la même chose. On fait les K-Lumet, c'est jamais un métier qu'on fait là. C'est toujours un peu pareil quoi* » tandis qu'un autre explique son manque de motivation par l'absence de perspectives professionnelles et salariales : « *Et c'est là que après que j'ai trouvé que, que ce travail ici moi j'ai rien contre mais c'est juste que, voilà quoi, en fait ce travail-là, on n'est pas bien payé non plus, on travaille, moi je travaille ici, ça fait déjà sept ans que je suis dans cette maison et je suis toujours payé à un franc de l'heure* ». D'autres répondants expliquent que l'interruption d'un cours ou le manque de places disponibles dans les formations offertes sont des barrières qui ont entravé, ralenti voire empêché la réalisation de leurs projets d'apprentissage. Les participants rapportent également l'existence de freins liés à l'**attitude négative** de l'équipe éducative ou à celle des membres de la famille, comme par exemple un désaccord au sujet de projet d'apprentissage ou un supérieur hiérarchique irrespectueux. A ce sujet, un participant raconte l'influence de l'attitude négative des éducateurs sur ses apprentissages à l'atelier :

« *Mais si on fait des fautes souvent et après on sait pas ce qu'est-ce qu'on fait... après les moniteurs ils gueulent, ils disent : « Ah, mais il faut que tu fais [fasses] attention, il faut pas, il faut pas faire comme ça ou il faut faire d'une autre façon, Il faut apprendre à être plus concentré à ton travail* ». Ça ils me disent toujours même tout ça ».

En ce qui concerne le **contexte physique**, la difficulté d'accès à un matériel adapté constitue le principal obstacle, comme l'explique ce participant : « *J'utilise beaucoup Internet, mais j'ai pas d'ordinateur à moi, et on a un Internet pour le groupe, c'est tout* ».

Quatre personnes relèvent également des barrières économiques, comme par exemple le manque de moyens permettant de financer la formation ou les cours.



J'utilise beaucoup Internet, mais j'ai pas d'ordinateur à moi, et on a un Internet pour le groupe, c'est tout ».

2.7 APPRENTISSAGES FORMELS RÉALISÉS À L'ÂGE ADULTE ⁽⁴⁾

Les chercheurs ont demandé aux participants s'ils avaient suivi des cours ou des formations spécifiques après ceux dispensés à l'école obligatoire. Parmi les soixante participants interviewés, quarante-neuf (81,7%) disent avoir suivi des formations à l'âge adulte. Onze personnes (18,3%) n'ont suivi aucun cours une fois leur scolarité achevée. Deux personnes expliquent qu'ils ou elles travaillaient, une autre explique ne pas avoir pu faire de cours et avoir dû apprendre à « travailler sur le tas », deux autres expriment ne pas avoir eu envie d'apprendre, une

dernière évoque l'absence d'offres de formation. Enfin les cinq personnes restantes disent ne pas se souvenir ou ne donnent pas d'explications.

Le nombre de cours suivi reste néanmoins faible. En moyenne les personnes interrogées affirment avoir suivi 1,9 cours. Environ un tiers (n personnes = 21) des participants disent avoir suivi un seul cours, un autre tiers (n personnes = 22) font état de 2 à 4 cours, plus rares (n personnes = 6) sont ceux à avoir participé à 5 cours et plus.

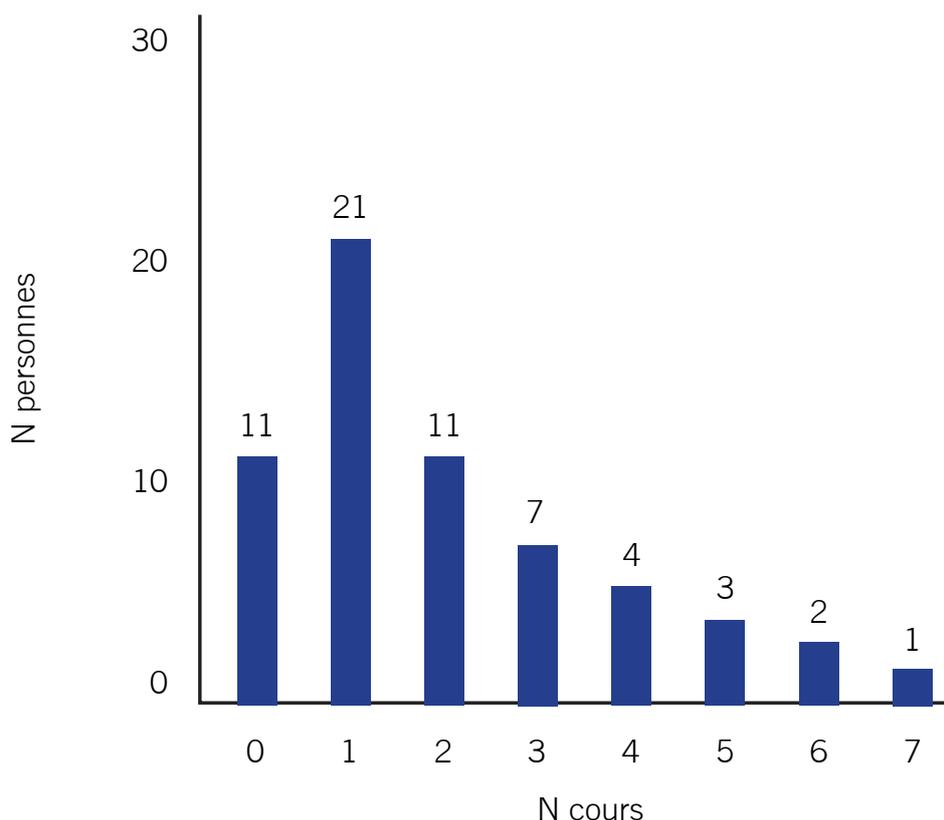


FIGURE 4 :
Nombre de cours suivis par personne

L'âge n'explique pas les différences observées entre les participants en ce qui concerne le nombre de cours suivis. À âge chronologique comparable, la participation à des formations formelles est plus élevée

chez les personnes avec une T21 que chez les personnes avec une DI. Les premières suivent en moyenne 2,4 cours ou formations pour 1,1 chez les secondes.

(4) Ce point a été réalisé avec la précieuse collaboration de Mme Maryline Brodard, étudiante de Bachelor en pédagogie curative clinique et éducation spécialisée à l'Université de Fribourg et celle de Madame Melina Huter, assistante diplômée à l'Université de Fribourg.

SPHÈRES D'ACTIVITÉS DANS LESQUELLES S'INSCRIVENT LES COURS EFFECTUÉS	PROJETS D'APPRENTISSAGE	
	N OCCURENCES	POURCENTAGE
Loisirs-arts-sports	57	50%
Perfectionnement-tâches conceptuelles	15	13.2%
Interactions sociales	-	-
Technologies de l'information et de la communication	12	10.5%
Travail	21	18.4%
Vie communautaire et citoyenne	1	0.9%
Vie quotidienne	6	5.3%
Non-défini	2	1.7%
TOTAL	114	100%

TABLEAU 12 :

Sphères d'activités dans lesquelles s'inscrivent les cours effectués

Les cours suivis concernent avant tout l'acquisition de connaissances et de compétences en rapport avec **les loisirs, les activités artistiques et/ou sportives** (50% des cours suivis). Dans cette catégorie, les cours de sport tels que les cours de natation, de gym, de basket, de Kung-Fu, de danse, de hip-hop, de ski ou d'équitation ont les faveurs des personnes interviewées. Parmi les activités culturelles et artistiques, les cours suivis portent sur l'apprentissage de la peinture, du dessin, du théâtre, du chant ou d'instruments de musique. Un participant relate avoir suivi des cours dans le cadre d'une école de clown.

Les cours destinés à approfondir des connaissances liées au **travail et à la vie professionnelle** (18,4%) ont également été mentionnées. Les participants concernés relatent y avoir appris la menuiserie, la carrosserie, la cuisine, le travail de fleuriste, de même qu'à « travailler le bois », à « faire du pain » ou à « emballer le fromage ».

Les cours visant la **consolidation** et le **perfectionnement des connaissances scolaires** (13,2%) viennent au 3^e rang des formations les plus suivies avec des cours de langues (allemand, italien), des cours pour apprendre à lire et à écrire (dont des messages avec le Natel) ainsi que pour gérer l'argent, faire des mots croisés, des études de textes ou encore des cours de culture générale. Les participants évoquent aussi, à fréquence à peine moins élevée, les cours en rapport avec les **technologies de l'information et de la communication** (10,5%) centrés sur l'apprentissage de l'ordinateur, l'usage d'Internet ou encore de divers médias.

Une cinquième catégorie de cours fréquentés (5,3%) est celle des cours centrés sur l'acquisition des **compétences domestiques**, dans lesquels les participants disent avoir appris, par exemple, la cuisine ou l'entretien de la maison. Ces compétences sont généralement apprises et entraînées lors de stages (stage en appartement ou stage profession-

nel de femme de ménage par exemple), ainsi que lors de cours de cuisine ou encore à l'école ménagère. Quelques participants disent avoir suivi des cours ayant trait au domaine de la santé, aux soins personnels et à l'hygiène (n occurrences = 3). Une seule personne dit avoir suivi une formation sur la manière d'utiliser les **ressources communautaires**. Il s'agit dans son cas d'une formation pour apprendre à se déplacer de manière autonome en train ou en tram.

En ce qui concerne les contextes dans lesquels les cours se sont déroulés, la plupart (n occurrences = 97) ont pris place en milieu spécialisé. 8.8% (n occurrences = 12) des cours suivis l'ont cependant été dans la communauté lors de formations tous publics ou organisées par des services non spécialisés. Les cours proposés en milieu communautaire ont par exemple eu lieu à l'école-

club Migros, dans une école de ski, dans des écoles de langues, avec des professeurs privés ou lors d'activités de groupe, par exemple avec une chorale. Trois personnes ne précisent pas dans quel contexte elles ont effectués leurs cours (n occurrences = 5). Certains apprentissages professionnels ont pu être réalisés dans des classes ordinaires (de mécanicien et de menuisier par exemple) et/ou dans un centre professionnel. Certains interviewés disent avoir bénéficié de formations pratiques ou de stages. Ceux-ci se sont tenus par exemple à Mifroma, chez Philip Morris ou encore chez Copy Shop (n occurrences = 5). Cependant, les formations offertes par des services spécialisés, nettement plus nombreuses (n occurrences = 15), étaient proposées soit par des centres (spécialisés) de formation continue, soit par des ateliers protégés, soit encore dans et par les établissements socio-éducatifs.

3.1. LA SÉLECTION DES PARTICIPANTS

3.1.1. CONSENTEMENT ET ASPECTS ÉTHIQUES

Le droit de prendre part à une recherche et d'en décider de façon libre est éclairée fait partie des droits fondamentaux de l'individu. Donner à une personne le droit de faire entendre sa voix est un droit reconnu comme essentiel, rappelle le Conseil de l'Europe. Pour la personne ayant une déficience intellectuelle, il s'agit d'une reconnaissance du droit de vivre « *ce qu'elle est* » à part entière et sans discrimination. La démarche se veut autant éthique que politique. Pour les personnes handicapées, ce droit participe à la construction de leur identité. Il sert de trait d'union sur le plan social. Pour les chercheurs, il les incite à envisager des rapports moins asymétriques avec leur public-cible. Aussi, le recueil du consentement doit être réalisé en suivant des règles bien précises, afin que l'interviewé puisse prendre une décision éclairée.

3.1.2. LA SÉLECTION DES PARTICIPANTS

La sélection des participants pour l'échantillonnage s'est déroulée en plusieurs étapes. Les institutions partenaires ont d'abord identifié les personnes susceptibles de participer à la recherche sur la base de critères prédéfinis : l'âge, les causes et origine de la déficience intellectuelle, l'activité professionnelle et, enfin, les aptitudes conversationnelles.

Les représentants légaux des personnes sélectionnées ont ensuite été contactés par écrit par les établissements pour donner leur accord à une éventuelle participation de leur fils, fille ou pupille. Parmi ces derniers, ceux qui avaient reçu l'aval de leur représentant légal ont été invités à une séance d'information. Ils ont pu prendre connaissance des buts et modalités de la recherche, ainsi que des attentes des chercheurs quant à leur contribution. Ils ont alors eu le choix de signifier leur accord par un formulaire de consentement (Cf. annexe).

Les chercheurs ont, pour leur part, effectué la sélection finale des participants après vérification des aptitudes conversationnelles et de la capacité à se situer dans le temps (lire ci-dessous).

3. LA MÉTHODOLOGIE

DES RÉSULTATS BASÉS SUR 60 ENTRETIENS

Cent vingt personnes répondant aux critères d'inclusion définis par l'équipe de chercheurs ont été identifiées par les institutions partenaires.
26 de leurs représentants légaux n'ont pas donné leur accord pour participer à la recherche.

94 personnes ont reçu une invitation à la séance d'information.
74 d'entre elles ont donné leur consentement.
Parmi ces dernières, 7 n'avaient pas le niveau de vocabulaire requis et 5 ne sont pas parvenues à identifier les différentes étapes de la vie.
Une a échoué aux deux tests.
Les résultats de la recherche portent sur 60 entretiens.

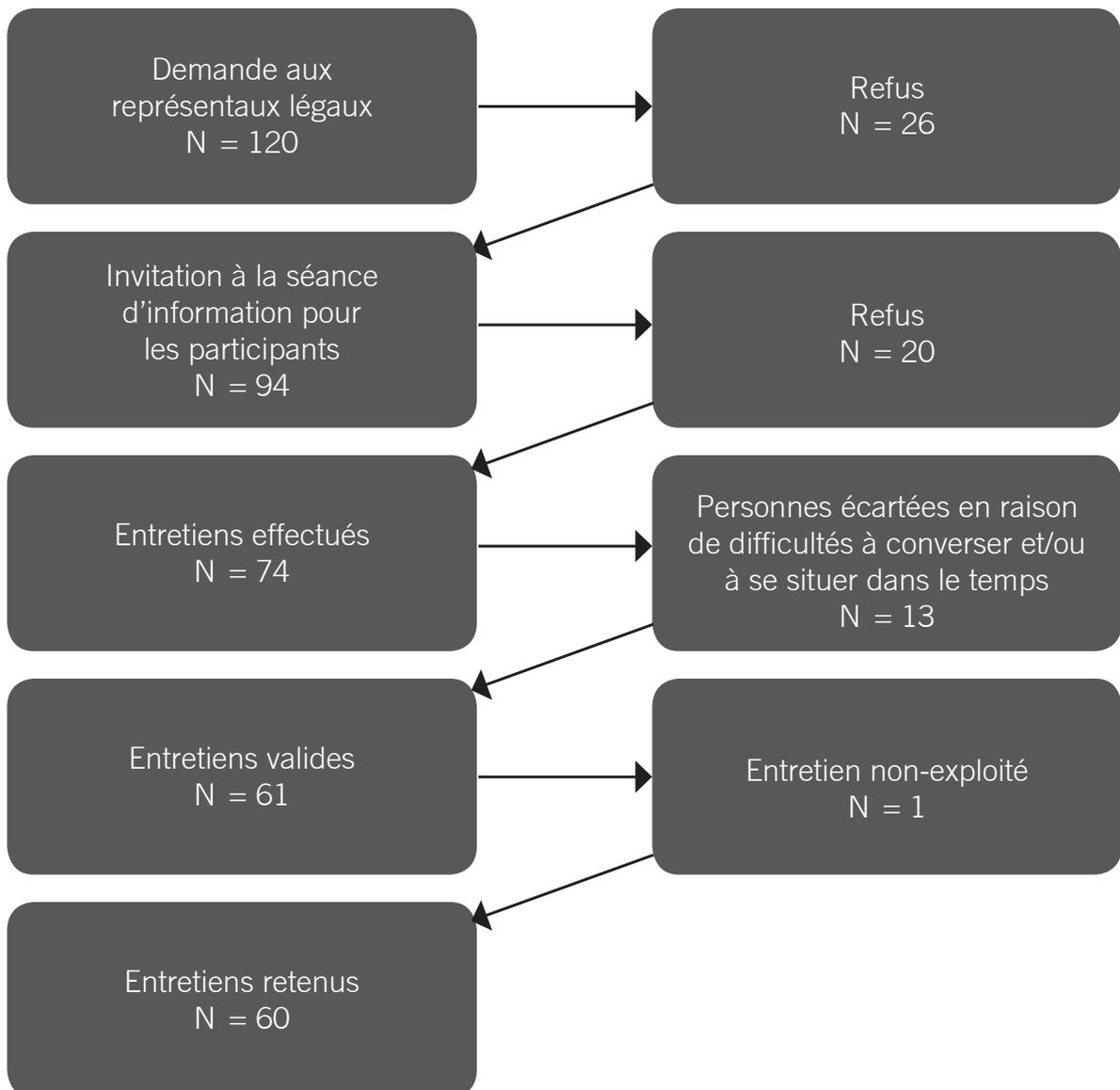


FIGURE 5 :

Récapitulatif de la procédure de recrutement

3.1.2. EVALUATION DU LANGAGE ET DE LA TEMPORALITÉ

Une fois les consentements recueillis, les chercheurs ont mené un ou deux entretiens individuels avec toutes les personnes ayant exprimé leur accord. Ils n'ont cependant pas analysé le contenu de celui-ci lorsque ce dernier ne parvenait pas à se situer correctement dans le temps. Cette compétence était évaluée à l'aide d'une épreuve de « ligne du temps sur l'échelle de la vie ». De même que lorsque le participant avait un niveau de compréhension du vocabulaire en dessous de 5,5 ans. Une fois assurés de ces deux facteurs, les chercheurs ont alors procédé à l'analyse de l'entretien proprement dite.

Le dispositif appelé « ligne du temps » a été utilisé pour identifier si l'interviewé était à même de revenir en arrière sur ses expériences passées, de décrire son quotidien, ou de se projeter dans le futur (être apprenant quand il sera plus âgé). L'épreuve supposait que l'interviewé place, sur une échelle graduée de 1 à 80 ans, des figurines individuelles caractéristiques d'un groupe d'âge donné (jeune, adulte, personne âgée) ainsi que des pictogrammes représentant ces mêmes groupes. Le participant devait les placer sur la ligne du temps les uns par rapport aux autres, les nommer, les catégoriser et identifier leur activité principale (« qui va à l'école ? » ; « et ceux-ci, ils font quoi, quelle est leur activité, dans la vie ? »).

3.1.3. CARACTÉRISTIQUES SOCIO DÉMOGRAPHIQUES/ CARACTÉRISTIQUES CONTRÔLÉES

Afin de mieux cerner l'échantillon, et pour pouvoir contrôler un éventuel effet de leur part, l'équipe de recherche a pris en compte les caractéristiques sociodémographiques suivantes :

- type de scolarité ;
- lieu d'habitation ;
- fréquence du soutien éducatif ;
- type d'activité professionnelle.

L'appétence des personnes adultes ayant une trisomie 21 ou une déficience intellectuelle pour l'apprentissage est intimement liée à l'expérience d'intégration et d'interaction dans un cadre social. Les caractéristiques ci-dessus font toutes références à une telle expérience et sont à mettre en rapport avec les questions de base de la recherche. Tous les participants sont par exemple actifs en atelier protégé. On constate dans cette recherche que s'adonner à une activité professionnelle ouvre des perspectives d'apprentissage supplémentaire ce qui devrait aussi témoigner d'une participation sociale accrue.

3.1.4. NOMBRE ET CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTS

GROUPES ET NOMBRE DE PARTICIPANTS

	ETIOLOGIE		
	DÉFICIENCE INTELLECTUELLE	TRISOMIE 21	TOTAL
Jeunes adultes (20-34 ans)	13	10	23
Adultes d'âge mûr (35-49 ans)	12	14	26
Adultes plus âgés (50 ans et plus)	11	(1)*	11
TOTAL	36	24	60

**Cette personne étant seule dans cette catégorie, ses témoignages n'ont pu être pris en compte dans l'analyse.*

TABLEAU 13 :

Présentation des différents groupes de l'échantillon

Les chercheurs ont tenté de vérifier l'influence de certains facteurs susceptibles d'agir sur le rapport que les participants entretiennent avec l'apprentissage.

Ils ont notamment analysé l'effet de l'âge. Pour cela, ils ont comparé le point de vue de jeunes adultes à celui de personnes d'âge mûr et à celui de personnes plus âgées.

Certaines personnes avec une déficience intellectuelle étant sujettes à un vieillissement précoce, l'effet de l'âge -s'il y en a un - devrait aussi être présent, lorsque l'on compare les personnes ayant une trisomie 21 aux autres personnes avec une déficience intellectuelle, car les premières sont plus exposées à un telle forme de vieillissement.

3.2. L'ENTRETIEN

Participer à un entretien de recherche constitue une expérience peu habituelle pour les personnes avec une trisomie 21 ou avec une déficience intellectuelle. L'appel à la participation et le recueil du consentement, tels que pratiqués dans cette recherche, facilitent la prise de contact et le déroulement de l'entretien. L'interviewé est ainsi enclin à prendre plus rapidement des initiatives dans l'échange. En effet, il se trouve dans l'expectative de la rencontre et fait preuve de disponibilité. Pour cette recherche, l'intervieweur a pris toutes les précautions d'usage pour que la participation des personnes interrogées ne se fasse pas au détriment d'une démarche intègre et rigoureuse. En particulier, les chercheurs ont été attentifs à ce que leurs questions ne véhiculent pas de suggestions, ni ne laissent transparaître leurs attentes, ce qui

aurait alors biaisé les résultats de l'étude. Ils ont pris soin de mettre à l'aise le participant. Adopter un comportement simple et neutre, réaliser les échanges dans un cadre connu et familier ou s'engager dans des rituels sociaux (partager une tasse de thé ou rencontrer les autres résidents du groupe), sont autant de manière de manifester son intérêt pour l'interviewé, de le mettre en confiance et de favoriser un parler vrai. Si le participant le souhaitait, elle pouvait se faire accompagner d'une personne de son choix. Les questions de recentration et de relance ont été privilégiées (entretien semi-directif) et les questions fermées évitées, afin de rebondir sur les propos et de soutenir la narration.

Malgré les sérieuses difficultés qu'elles rencontrent dans plusieurs grandes fonctions cognitives et malgré un parcours scolaire souvent laborieux, les personnes adultes avec une déficience intellectuelle expriment pour la plupart un intérêt marqué pour l'acquisition de nouvelles connaissances. Leur intérêt pour l'apprentissage n'est pas éteint. Elles le perçoivent comme un moyen leur permettant d'évoluer dans la vie et de mieux comprendre ce qui les entoure. Elles sont d'avis qu'apprendre permet de changer, de se transformer, de s'améliorer, de découvrir de nouvelles opportunités, de faire l'expérience de portes qui s'ouvrent et de projets qui peuvent se réaliser.

Leur intérêt pour l'éducation et la formation est principalement motivé par le désir de s'épanouir et de se perfectionner sur les plans personnel et social. Les raisons professionnelles et civiques apparaissent au deuxième plan, ce qui contraste avec ce que l'on sait des motifs de formation et d'apprentissage chez les personnes typiques. Conscientes du fait que leur bagage scolaire antérieur ne les prépare pas suffisamment à faire face aux situations qu'elles rencontrent, elles envisagent plusieurs projets. Ceux-ci concernent toutes sortes de thèmes et répondent à des besoins variés.

La procédure d'apprentissage qu'elles mentionnent est principalement informelle et consécutive à des opportunités incidentes. La plupart des personnes apprend à travers les activités quotidiennes, le travail et les loisirs. Bien qu'elle ne figure pas au premier plan, l'éducation formelle, est présente à travers notamment la participation à des cours de formation continue. Son accès reste cependant encore difficile ce qui implique, dans le futur, de continuer à réfléchir à la manière de réduire les barrières limitant l'accès à ce type d'offre. Les autres voies d'apprentissage, comme l'éducation à distance ou encore l'e-learning ne font pas partie de l'expérience usuelle, même si elles seraient

susceptibles de faciliter l'accès à certaines ressources. De façon générale, et compte tenu de ce qui précède, la possibilité de faire valoir sous une forme certificative les apprentissages réalisés est rarement rapportée.

L'autoformation occupe une très grande place. Elle est le reflet de la motivation à apprendre et de la capacité des personnes à identifier leurs besoins, à formuler des projets et à gérer leur engagement. Cette dynamique constitue cependant un socle fragile, car l'accès et la mise en œuvre de l'apprentissage dépendent des opportunités offertes, entre autres de la capacité de l'environnement à être un environnement « apprenant », de l'attitude adoptée par l'entourage à l'égard des aspirations exprimées, de la disponibilité des soutiens qui reposent surtout sur le bon vouloir des proches.

Les savoirs élémentaires, lire, écrire ou encore compter, développés à l'école avec plus ou moins de plaisir continuent à être régulièrement mobilisés à l'âge adulte. On note que ces connaissances ne permettent cependant qu'une emprise très relative sur le monde, 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. Ainsi, la plupart des individus mobilisent ce qu'ils ont appris à l'école mais le font dans des activités dont les contenus sont rarement en accord avec leur âge chronologique. C'est le cas par exemple des aptitudes de lecture mobilisées sur de la prose principalement enfantine. Un important défi des années à venir consistera donc à créer une littérature capable de rencontrer leurs intérêts d'adultes.

A l'issue de la recherche, les participants ont reçu une attestation de participation. Les résultats leur ont aussi été présentés dans un format universal design.

Que leur regard se porte en avant, sur les projets d'apprentissages auxquelles elles aspirent, ou en arrière, sur ceux qu'elles ont pu réaliser, les personnes interviewées évoquent différents facteurs ayant une influence sur l'apprentissage. Pour elles, comme pour le spécialiste Manuel London, l'apprentissage est à la fois une affaire de responsabilité personnelle et organisationnelle. Elles mentionnent donc le rôle de la motivation, de la personnalité ou encore les vicissitudes de la déficience intellectuelle tout en évoquant aussi l'influence fondamentale du soutien social et des conditions matérielles.

On constate qu'il leur est plus facile d'identifier les facteurs qui ont influencé les apprentissages déjà réalisés que d'anticiper ceux qui pourraient peser sur les projets qu'elles souhaitent entreprendre. Les premiers sont deux à trois fois plus nombreux à être mentionnés que les seconds. Les tendances sont toutefois semblables. Les facteurs personnels sont plus souvent cités comme des obstacles alors que les facteurs environnementaux sont davantage mentionnés comme des facilitateurs. De façon générale, les facteurs qui facilitent l'apprentissage sont plus souvent évoqués que ceux qui l'empêchent et les facteurs de l'environnement plus fréquemment mentionnés que les facteurs personnels.

En conclusion, l'ensemble de ces constats montrent que les personnes adultes avec une déficience intellectuelle manifestent pour la plupart une disposition positive et une confiance dans la possibilité d'apprendre tout au long de la vie. Elles le font sans nier le défi que représente l'apprentissage, conscientes de leurs compétences et de leurs limites personnelles ainsi que de l'importance du soutien en provenance de l'extérieur. Ni l'âge, ni le genre, ni encore l'étiologie, n'influencent les positions qu'elles expriment.

- Brown, R.I. (2010).
Adult education and intellectual and allied developmental disabilities.
In J. H. Stone & M. Blouin (Eds.), *International Encyclopedia of Rehabilitation*.
Récupéré de : http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/pdf/en/adult_education_and_intellectual_and_allied_developmental_disabilities.pdf.
- Brown, I. (2007).
Education for individuals with intellectual and developmental disabilities.
In I. Brown & M. Percy (Eds.), *A Comprehensive Guide to Intellectual and Developmental Disabilities* (pp. 489-510).
Baltimore : P. H. Brookes.
- Hudson, B. (2006).
Making and missing connections : learning disability services and the transition from adolescence to adulthood. *Disability & Society*, 21(1), 47–61
- Guscia, R., Ekberg, S., Harries, J., & Kirby, N. (2006).
Measurement of environmental constructs in disability assessment instruments. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(3), 173-180. DOI : 10.1111/j.1741-1130.2006.00077.x
- Inclusion Europe. (2008).
Pathways to Adult Education for Intellectually Disabled People.
Récupéré de : http://eacea.ec.europa.eu/llp/project_reports/documents/grundtvig/multilateral_projects_2007/progess_reports_2007/gru_134174_pathways.pdf
- Commission des Communautés Européennes. (2001).
Réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie.
Récupéré de : http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11054_fr.htm
- OCDE. (2013).
Regard sur l'éducation 2013 : Les indicateurs de l'OCDE.
Paris, France : OCDE
- OCDE. (2001).
Analyse des politiques d'éducation.
Paris, France : OCDE.
- London, M. (2011).
The Oxford Handbook of Lifelong Learning.
Oxford, UK : Oxford University Press.
- ONU (2006).
Convention relative aux droits des personnes handicapées.
Récupéré de : <http://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id = 1413>
- Organisation Mondiale de la Santé [OMS]. (2001).
Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF).
Genève, Suisse : OMS.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... Yeager, M. H. (2010).
Intellectual disability : Diagnosis, classification, and systems of supports (11th ed.).
Washington, DC : American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

PUBLICATIONS EN LIEN AVEC LA RECHERCHE

Petitpierre, G., Gremaud, G., Veyre, A., & Bruni, I. (2013).

Consentement à la recherche chez les personnes présentant une déficience intellectuelle.

Aller au-delà de l'alibi. *Société Suisse d'Ethnologie*.

La question éthique dans la recherche empirique.

Récupéré de : http://www.seg-sse.ch/pdf/2013-03-27_Petitpierre.pdf

Petitpierre, G., Gremaud, G., Veyre, A., & Bruni, I. (2013).

Les apprentissages à l'âge adulte : Présentation facilitée des résultats [DVD].

Gremaud, G., Petitpierre, G., Veyre, A., & Bruni, I. (2014).

Soutenir la parole des personnes avec une trisomie 21 dans un entretien de recherche.

Revue Tranel (Travaux Neuchâtelois de Linguistique), 60, 121-136.

Veyre, A., Diacquenod, C., Petitpierre, G., & Gremaud, G. (2014).

Représentation du cycle de la vie des personnes présentant une trisomie 21.

Revue suisse de pédagogie spécialisée, 1, 13-20.

Les auteurs expriment leurs vifs remerciements :

- A toutes les personnes qui ont accepté de prendre part aux interviews, ont donné de leur temps et ont partagé leurs expériences en lien avec la question des apprentissages à l'âge adulte ;
- A leurs parents et tuteurs qui ont accueilli favorablement l'idée de cette recherche ;
- Aux établissements socio-éducatifs qui ont accepté d'organiser les nombreux entretiens et de jongler avec les disponibilités des uns et des autres.

Les établissements concernés sont :

- les Ateliers de la Glâne,
 - la Cité du Genévrier,
 - Eben-Hézer Lausanne,
 - les Etablissements Publics pour l'Intégration,
 - l'Espérance,
 - la Fondation Les Perce-Neige,
 - la Fondation Renée Delafontaine
 - la Fondation valaisanne en faveur des personnes handicapées mentales ;
- A Mesdames Cindy Diacquenod et Natacha Beaufort pour leur aide lors de certaines étapes de la procédure d'évaluation ;
 - A Monsieur Christophe Hans pour ses conseils pour la rédaction de ce texte ;
 - Enfin aux organismes qui ont soutenu financièrement cette recherche, à savoir le Fonds National suisse de la Recherche Scientifique, la HES-SO, la Haute école de travail social et de la santé | EESP | Lausanne et l'Institut de pédagogie curative de l'Université de Fribourg.

Les apprentissages à l'âge adulte

Séance d'informations

(projet FNS no 1000134-132308)

Présentation



Cindy Diaquenod



Ivo Bruni

©Petitpierre, Gremaud, Veyre & Bruni
(2012, 2104)

Présentation



Professeure Geneviève Petitpierre



Professeure Germaine Gremaud

©Petitpierre, Gremaud, Veyre & Bruni
(2012, 2104)

Note :

Tous les pictogrammes utilisés pour le montage des illustrations suivantes ont été réalisés par Sergio Palao et proviennent du Portail Aragonais des Systèmes de Communication Améliorée et Alternative [ARASAAC](http://catedu.es/arasaac/) (<http://catedu.es/arasaac/>)

©Petitpierre, Gremaud, Veyre & Bruni
(2012, 2104)

Présentation



Natacha Beaufort

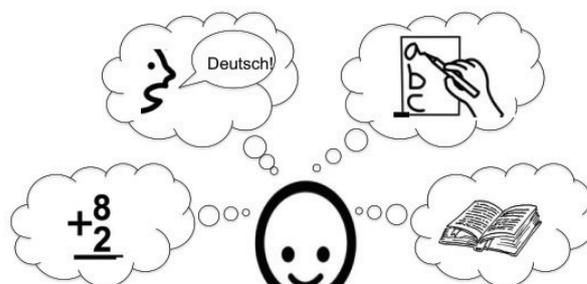


Aline Veyre

©Petitpierre, Gremaud, Veyre & Bruni
(2012, 2104)

Les apprentissages

Est-il encore possible d'apprendre?



©Petitpierre, Gremaud, Veyre & Bruni
(2012, 2104)

Nous vous invitons à prendre part à une recherche en participant **à une discussion**



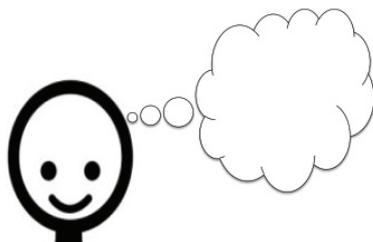
©Petitpierre, Gremaud, Veyre & Bruni
(2012, 2104)

Les responsables des ateliers fixeront le **moment** de la rencontre à **XXX**.

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi

©Petitpierre, Gremaud, Veyre & Bruni
(2012, 2104)

Les questions sont **faciles**
Ce qui nous intéresse, **c'est ce que vous avez à dire**



©Petitpierre, Gremaud, Veyre & Bruni
(2012, 2104)

La discussion dure environ **1 heure**
à chaque fois



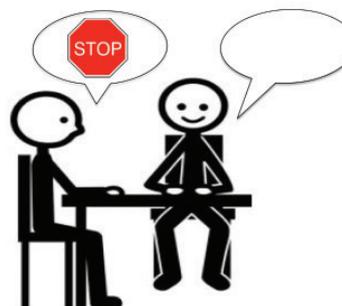
©Petitpierre, Gremaud, Veyre & Bruni
(2012, 2104)

Il y aura **2** ou **3** rencontres



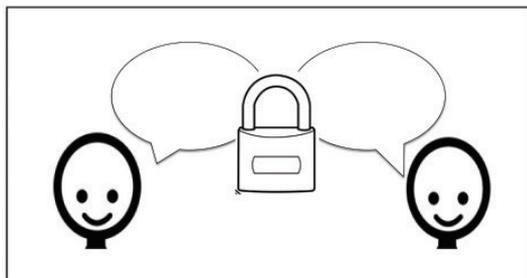
©Petitpierre, Gremaud, Veyre & Bruni
(2012, 2104)

La discussion peut être **stoppée** en tout temps



©Petitpierre, Gremaud, Veyre & Bruni
(2012, 2104)

La discussion reste **entre nous**



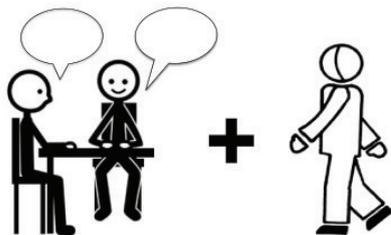
©Petitpierre, Gremaud, Veyre & Bruni
(2012, 2104)

Nous écrivons la discussion qui a été enregistrée pour voir ce que **chacun pense des apprentissages**



©Petitpierre, Gremaud, Veyre & Bruni
(2012, 2104)

Si vous le désirez, votre éducateur peut vous **accompagner**



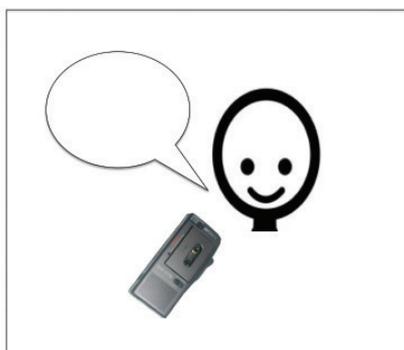
©Petitpierre, Gremaud, Veyre & Bruni
(2012, 2104)

Nous viendrons présenter **ce qui a été dit, sans dire les noms**



©Petitpierre, Gremaud, Veyre & Bruni
(2012, 2104)

La discussion est **enregistrée**



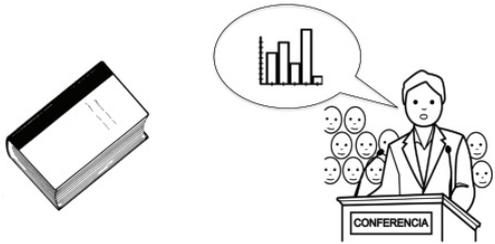
©Petitpierre, Gremaud, Veyre & Bruni
(2012, 2104)

Ce que vous avez dit peut intéresser et aider d'autres personnes



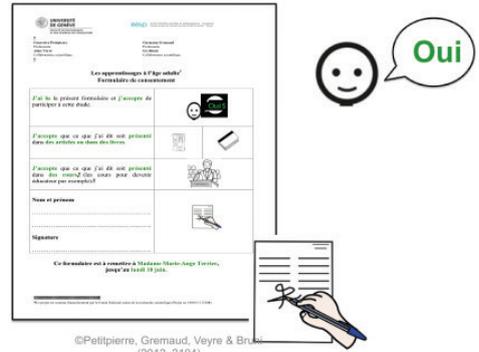
©Petitpierre, Gremaud, Veyre & Bruni
(2012, 2104)

Ce que vous avez dit peut être présenté dans des livres ou des cours



©Petitpierre, Gremaud, Veyre & Bruni (2012, 2104)

Si vous **acceptez**, vous pouvez rendre le formulaire **signé à XXX**



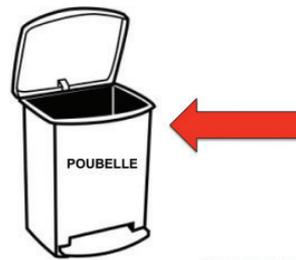
©Petitpierre, Gremaud, Veyre & Bruni (2012, 2104)

Nous allons vous donner un **formulaire de consentement**



©Petitpierre, Gremaud, Veyre & Bruni (2012, 2104)

Si vous **refusez**, vous pouvez **jeter le formulaire**



©Petitpierre, Gremaud, Veyre & Bruni (2012, 2104)

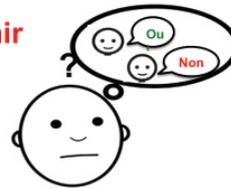
Vous avez le droit d'**accepter** ou de **refuser** de faire partie de la recherche



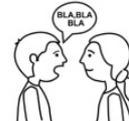
©Petitpierre, Gremaud, Veyre & Bruni (2012, 2104)

Avant de décider, **vous avez le temps**

• De réfléchir



• Et d'en parler avec des personnes en qui vous avez confiance



©Petitpierre, Gremaud, Veyre & Bruni (2012, 2104)

Pour mentionner cet article :

Petitpierre, G., Gremaud, G., Veyre, A. et Bruni, I (2014).

Les apprentissages à l'âge adulte, ce qu'en disent les personnes avec une déficience intellectuelle.

Fribourg et Lausanne: Université de Fribourg et Haute école de travail social et de la santé | EESP | Lausanne.

Mise en page graphique : Lydie Diacquenod

Fribourg et Lausanne, novembre 2014

ISBN : 978-2-9700964-2-9