

LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE CHEZ L'ADULTE: LA VALEUR HEURISTIQUE DES REPRÉSENTATIONS SYMBOLIQUES

Estelle Chamberland
Université de Montréal

Résumé

La valeur des représentations pour l'étude de phénomènes reliés au fonctionnement humain et pour l'intervention éducative ou thérapeutique est largement reconnue. Dans cet article, nous examinons plus spécifiquement la valeur heuristique des représentations symboliques que des adultes en difficulté d'apprentissage nous ont confiées. Véritables synthèses des aspects cognitifs et affectifs de leur expérience, ces représentations permettent de dépasser les limites imposées par les définitions conventionnelles des troubles d'apprentissage, particulièrement en ce qui concerne les adultes. Nous verrons comment ces représentations donnent accès à la perception de la dynamique relationnelle qui s'instaure entre l'individu et son environnement social, à l'attribution et à l'évaluation du degré d'autocontrôle ainsi qu'à l'impact du problème sur l'édification du concept de soi.

Abstract

There is a large consensus surrounding the value of representational materials for the study of human phenomena, including educational and therapeutic activities. This paper examines the heuristic value of symbolic representations for understanding the experience of adults with learning disabilities. Symbolic representations synthesize cognitive and affective components of experience into vivid images that reflect the dynamics of adults' interaction with their social environment, as well as their attribution style, their locus of control, and the impact of learning disabilities on the building of self representational concept.

La préoccupation pour les difficultés d'apprentissage des adultes occupe depuis les années 80 une place grandissante tant dans le milieu scientifique que dans les divers milieux de pratique de l'éducation des adultes où le phénomène prend de l'ampleur. (Gerber, 1994; Gerber & Reiff, 1994; Gerber et al., 1990; Hoffman et al., 1987; Patton & Polloway, 1992)

Les fluctuations du marché du travail et la précarité d'emploi qui entraînent des réorientations professionnelles de plus en plus fréquentes, la rapidité des changements et des progrès technologiques ainsi que l'accroissement de la compétition qui exigent des recyclages réguliers et rapprochés, l'obsolescence rapide des savoirs et la transformation des pratiques, composent un contexte où la capacité d'apprendre, mais surtout d'apprendre vite et de façon autonome, devient la condition essentielle d'une intégration sociale et professionnelle. Dans ce contexte où le processus et le rythme d'apprentissage sont bousculés, le sentiment de compétence de l'adulte subit de fréquentes secousses, ses acquis et sa contribution à la société sont sans cesse réévalués, et sa confiance dans son potentiel d'apprentissage et d'adaptation se trouve régulièrement mise au défi.

Ces conditions sont lourdes de conséquences, particulièrement pour l'adulte aux prises avec des difficultés d'apprentissage et le problème de l'intégration socio professionnelle de ce dernier devient de plus en plus aigu.

Les bouleversements structurels que l'on peut observer depuis quelques années entraînent une modification radicale des cadres de référence: les représentations sociales des notions de travail, d'employabilité, de compétence, de réussite et d'apprentissage sont en pleine mutation et, corollairement, le concept de difficulté d'apprentissage chez l'adulte.

Le changement de paradigme auquel on assiste actuellement n'est pas sans avoir une incidence directe sur les rapports de médiation qui, dans toute situation d'apprentissage, s'instaurent entre la personne, ses représentations, les savoirs et les exigences de son environnement. Dans cet article, nous examinons l'apport d'une approche symbolique pour cerner ces rapports de médiation chez l'adulte en difficulté d'apprentissage. Nous verrons d'abord ce que les définitions du concept ont pu apporter en ce sens jusqu'à maintenant puis la contribution qu'une étude de la contextualisation chez des adultes en difficulté d'apprentissage fournit à la compréhension du phénomène.

La route étroite des définitions

Depuis les années soixante, une attention considérable a été consacrée à la définition du concept de trouble d'apprentissage (*learning disabilities*); on souhaitait ainsi distinguer ces derniers des difficultés légères et passagères ainsi que des problèmes engendrés par des handicaps particuliers. Hammil

(1990) a revu et analysé les onze définitions qui ont eu le plus d'influence dans le domaine depuis les écrits de Kirk en 1962. Son analyse l'a amené à retenir quatre principales dimensions: (a) l'inefficacité cognitive ou sous performance déterminée par un écart important entre le niveau de réussite potentiel et le niveau de réussite réel d'un individu dans l'acquisition et l'utilisation de connaissances et d'habiletés diverses, (b) la spécificité du trouble qui se manifeste dans un nombre restreint d'aires d'activité cognitive, (c) l'hétérogénéité des manifestations, (d) et une clause excluant les handicaps physique, sensoriel et intellectuel (retard mental) ou les problèmes de santé mentale comme causes premières des troubles d'apprentissage. Aujourd'hui encore, ces quatre dimensions de la définition font relativement consensus (Bartoli, 1990; Hammil, 1990; Johnson & Blalock, 1987; Kavale, Forness & Lorschach, 1991; National Joint Committee on Learning Disabilities, 1988). Dans une étude récente, Mercer et al (1996) ont montré que les tendances actuelles sont de conserver ces dimensions en leur apportant quelques précisions terminologiques, notamment en ce qui a trait aux manifestations. Cependant, les auteurs notent une tendance à étendre la clause d'exclusion à des facteurs éducationnels, motivationnels, émotionnels, socio-culturels, économiques et environnementaux. La composante neurologique ayant fait l'objet d'une vive controverse, les définitions actuelles lui réservent une place plus nuancée: on admet certains troubles ou déficits neurologiques sans toutefois en faire un critère d'identification. Ces définitions, qui par ailleurs ne sont que partiellement opérationnelles, ont surtout servi des objectifs pratiques et politiques qui exigeaient de pouvoir classer un ensemble d'événements et de personnes dans une catégorie spécifique (Kavale, Forness & Lorschach, 1991).

Swanson et Christie (1994) ont voulu comparer ces définitions officielles aux définitions sociales de sens commun. Interrogeant des enfants, des adultes, des enseignants spécialisés et non spécialisés, ces auteurs ont mis en évidence la convergence des représentations sociales et des définitions fournies dans la littérature scientifique, professionnelle et officielle.

Ces définitions visaient d'abord une population d'enfants en difficulté d'apprentissage; elles n'incluaient pas les manifestations et les caractéristiques spécifiques aux adultes et s'appuyaient pour une large part sur les réalités scolaires. Or en ce qui concerne l'adulte, les problèmes engendrés par les troubles d'apprentissage débordent largement le cadre de la formation proprement scolaire, académique, et se manifestent dans les

divers secteurs d'activités et les nombreux milieux où celui-ci exerce ses différents rôles. Le problème que vit l'adulte en difficulté d'apprentissage est d'une grande complexité et exige que l'on quitte les cadres de références développés dans les études auprès des enfants que l'on a trop facilement tendance à appliquer à l'adulte moyennant quelques adaptations. Les difficultés d'apprentissage de l'adulte ne peuvent être vues simplement comme les difficultés d'apprentissage vécues durant l'enfance qui se prolongent à l'âge adulte; celles-ci évoluent tant dans leurs manifestations que dans leur impact et prennent un sens différent. Il suffit de considérer les responsabilités qui incombent à l'adulte et les attentes sociales à son égard pour comprendre que les enjeux pour l'adulte sont différents et que les cadres conceptuels qui ont servi à l'étude des difficultés d'apprentissage chez les plus jeunes ne sont pas directement transférables au cas des adultes (Basset, Polloway & Patton, 1994; Gerber, 1994; Patton & Polloway, 1992; Polloway, Smith & Patton, 1988).

Depuis quelques années les problèmes et les besoins des adultes ayant des difficultés d'apprentissage étant de plus en plus manifestes on a senti la nécessité d'adapter les définitions existantes. Dans les collèges américains par exemple, on a mis l'accent sur la dimension de la persistance des difficultés malgré l'instruction (régulière) et parfois l'aide spécialisée reçues en milieu scolaire, tandis que les services de réhabilitation ont pour leur part mis l'accent sur la dimension de l'intégration et l'adaptation professionnelle, sans nécessairement faire référence aux difficultés académiques (Gerber & Reiff, 1994). Ces quelques ajouts ne constituaient pas un changement de perspective et les définitions ainsi obtenues continuaient de viser le même type d'objectifs pratiques et politiques sans rien ajouter à la saisie du phénomène.

Considérant que le critère majeur de validité de toute définition est sa corrélation avec celles que fournissent les adultes qui en portent l'étiquette, des auteurs ont entrepris de recueillir le point de vue de ces derniers (Gerber, Ginsberg & Reiff, 1992; Reiff, Gerber & Ginsberg, 1993). Ils se sont adressés à des adultes "qui ont réussi dans la vie" tant sur le plan personnel que sur les plans social, professionnel et économique, et ce, malgré des difficultés d'apprentissage importantes, et leur ont demandé comment ils définissaient les troubles d'apprentissage (learning disabilities). Les définitions qu'ils ont recueillies recouvrent à toutes fins pratiques celles des professionnels et des théoriciens auxquelles s'ajoute une nuance que les adultes interrogés jugeaient essentielle : ces adultes tenaient à préciser que

leurs difficultés d'apprentissage doivent être comprises comme une différence dans la façon d'apprendre plutôt que comme une déficience ou une incapacité.

Kavale, Forness et Lorsbach (1991) reprochent aux définitions existantes leur caractère stipulatif plutôt que conceptuel, tout en reconnaissant par ailleurs qu'elles ont favorisé le développement du domaine et une ouverture aux besoins très particuliers d'un groupe de personnes requérant des services et des interventions spécialisées. Selon les auteurs ces définitions posent un problème de validité et les utiliser comme s'il s'agissait de définitions conceptuelles présente des dangers et constitue un frein à l'évolution de notre compréhension du phénomène. Bien qu'elles aient le mérite de permettre d'agir de façon relativement satisfaisante dans le développement de services et de programmes, leur valeur heuristique est pratiquement nulle. La vision qu'elles offrent du phénomène est minimale. À la fois trop larges et floues pour donner un caractère prédictif aux classifications qu'elles suggèrent, et trop étroites, insuffisamment compréhensives pour capter la complexité du phénomène, ces définitions ne permettent pas de saisir ce dernier dans ce qu'il a de dynamique et de vivant.

On ne peut considérer le concept de troubles d'apprentissage indépendamment de l'acte auquel il réfère, celui d'apprendre, et cela en relation écologique avec des contextes intra et interpersonnels. Or les définitions actuelles ne peuvent fournir cette vision écologique, elles ne considèrent que la mesure de correspondance d'un individu à un contexte externe. Elles s'appuient toutes sur des référentiels normatifs variables: groupe de référence, contenus d'apprentissage, mesure de performance sur la base d'un rythme-étalon d'acquisition et de maîtrise de savoirs spécifiques. Les difficultés d'apprentissage apparaissent dans un contexte, un ensemble d'éléments en interrelations et de circonstances particulières dont ces définitions ne tiennent aucun compte. L'apprentissage étant un processus complexe et essentiellement interactif, toute étude et toute action en cette matière, et a fortiori en matière de difficultés d'apprentissage ne saurait faire l'économie d'une analyse des systèmes multiples, étroitement imbriqués, dans lesquels s'inscrit ce processus. Le phénomène étant indissociable de la personne qui le vit, on ne peut en saisir le sens qu'à travers l'examen des réalités dont il procède; l'expérience de l'apprenant et la mise en scène du phénomène dans ses champs d'opération réels sont essentielles pour appréhender ces réalités.

Une ouverture: la contextualisation des apprenants

Parce que l'acte d'apprendre n'est pas étranger à la construction identitaire, à l'image de soi comme constructeur de savoirs et à l'inscription d'un projet de devenir dans un ordre social, culturel et professionnel (Chaix, 1994), il importe de se questionner sur l'expérience personnelle des adultes face à leurs difficultés d'apprentissage et sur la contextualisation qu'ils en font.

Dans une perspective systémique, on attribue au cadrage qu'une personne impose à une chose, à un événement ou à une situation, une importance cruciale pour la compréhension du fonctionnement humain. Mais au terme cadrage, nous préférons celui de *contextualisation* car il réfère au concept de contexte, lequel, tout en incluant l'idée d'un cadre qui circonscrit la situation, traduit également l'idée d'un réseau de relations multiples formant une image cohérente et rend davantage justice à la complexité de l'expérience humaine.

Le terme est parfois utilisé dans un sens réducteur, ne tenant compte que de l'insertion d'un objet dans un contexte extérieur. La contextualisation telle que nous l'entendons est plus complexe, inclusive, holistique. Contextualiser est un processus naturel et spontané qui consiste à tisser un ensemble de représentations et de relations significatives formant ce que Bateson (1979) appelle "une structure qui relie," une image cohérente qui reflète non pas les événements dits objectifs,—c'est-à-dire tout à fait extérieurs, mais l'expérience intime qu'en a l'individu. La contextualisation est donc ce processus par lequel s'opère, au creuset de l'âme, la transformation d'un événement en expérience (Chamberland, 1991).

Il s'agit d'un processus d'une grande complexité dont l'étude passe nécessairement par l'appréhension et l'analyse des représentations qu'elle met en jeu. Ces représentations reflètent une "modalité de connaissance particulière" (Moscovici, 1961), et répondent à un besoin naturel de décrire, non seulement pour communiquer, mais d'abord pour connaître par le "sentir." Elles témoignent de la propension de l'esprit humain à saisir la réalité en termes de systèmes. (Bachelard, 1973) Elles peuvent prendre plusieurs formes. Celle qui nous intéresse est la forme symbolique pour ce qu'elle dévoile des univers qui sous-tendent la compréhension qu'ont ces adultes du concept de difficulté d'apprentissage en tant que réalité vécue et à vivre.

La valeur heuristique des représentations symboliques

Les représentations symboliques sont particulièrement intéressantes du fait qu'elles condensent en une seule image, compacte et vivante, l'expérience vécue par l'apprenant. Ces images sont symboliques parce qu'elles reflètent le monde recréé par l'individu dans sa quête de sens. Loin d'être une simple évocation d'événements, une photographie plus ou moins fidèle ou poétique d'une réalité extérieure, la représentation symbolique donne aux événements une perspective, une couleur, une qualité particulières, pour les transformer en ce que Jung nomme "la réalité sensible, *l'esse in anima*" (Jung, 1950). Les représentations sont symboliques en ce qu'elles traduisent une *vision*, évoquent non l'objet ou l'événement en lui-même, mais sa résonance affective et spirituelle. Transcendant la réalité concrète immédiate, les représentations symboliques opèrent une véritable synthèse des aspects cognitifs, affectifs et spirituels de l'expérience (Chamberland, 1991; Chevalier et Gheerbrant, 1982; Jung, 1950; Hillman, 1989) et permettent d'accéder à l'indicible de l'être qu'un langage analytique et linéaire ne saurait exprimer avec autant de justesse.

Quelques résultats tirés d'une étude exploratoire effectuée auprès d'adultes en difficulté d'apprentissage serviront à illustrer ce que l'analyse des représentations symboliques de ces adultes peut apporter comme contribution pour cerner les réalités sous-jacentes à ce concept.

Description de l'étude

Situons d'abord ce matériel dans le contexte de l'étude. Nous avons rencontré, en entrevues individuelles, huit adultes en difficulté d'apprentissage (six femmes et deux hommes) à qui nous avons demandé de nous parler de leur expérience. Ces adultes ont été sélectionnés à partir de critères s'inspirant des dimensions des définitions que nous avons présentées plus haut, à savoir: (a) l'inefficacité cognitive se traduisant par un écart entre le potentiel d'apprentissage et la performance, (b) un profil dysharmonique indiquant que les difficultés se manifestent dans un nombre restreint d'aires d'activité cognitive alors que le potentiel d'apprentissage réussit à s'actualiser dans d'autres aires d'activités cognitives, (c) la manifestation des difficultés sous forme de blocage ou d'un ralentissement significatif du

processus d'apprentissage c'est-à-dire empêchant l'acquisition de connaissances ou d'habiletés nécessaires au bon fonctionnement de la personne ou à son intégration sociale et professionnelle, (d) la persistance des difficultés (repérées mais non résorbées depuis plusieurs années), (e) l'absence de handicaps physique, sensoriel ou intellectuel, de maladie mentale et de problèmes d'adaptation sociale graves (e.g., la délinquance), cela afin d'éviter toute ambiguïté quant aux causes premières ou aux problèmes prédominants chez ces adultes. Toutes ces dimensions devaient en outre être identifiées, reconnues chez ces adultes par des personnes significatives de leur entourage (e.g., enseignants, employeurs, famille). De plus, nous avons contrôlé la variable culturelle en ne sélectionnant que des personnes d'origine culturelle québécoise. Deux personnes, incluant la chercheuse, ont effectué les entrevues de sélection. Des personnes ressources des services d'éducation des adultes de commissions scolaires de la région montréalaises nous ont référé cinq sujets, les trois autres répondaient à un appel général.

Âgés entre 27 et 51 ans, les sujets ont participé à cette étude sur une base volontaire. Ils présentaient des caractéristiques diverses quant à leur provenance (milieux socio-économiques), à leur orientation professionnelle (types d'emploi allant d'ouvrier non spécialisé ou spécialisé, à travailleur autonome, fonctionnaire, cadre d'entreprise), à la place qu'ils occupent sur le marché du travail (chômage, travail occasionnel, travail à temps plein ou partiel), ainsi qu'à leur niveau d'instruction (du niveau secondaire II au niveau universitaire, 1er et 2ème cycles).

Nous n'avons pas demandé à ces adultes de nous donner une "définition" des notions d'apprentissage et de difficultés d'apprentissage. Nous aurions ainsi recueilli une opinion sur la question, une réflexion conceptualisante qui risquait d'évacuer l'expérience, de vider le phénomène de ce qu'il a de vivant pour le réduire à un objet d'observation extérieur à la personne. Nous avons donc eu recours à trois méthodes de cueillette visant des données de nature différente: (a) le récit de vie orienté (histoire scolaire et professionnelle) obtenu lors d'une entrevue à questions ouvertes, (b) le récit d'incidents critiques tirés de leur expérience répondant à l'invitation à raconter un événement dans lequel ils se trouvaient confrontés à leur difficulté d'apprentissage, et (c) des métaphores, que nous avons recueillies en leur demandant d'illustrer de cette manière la conception qu'ils se font des difficultés d'apprentissage et de la situation dans laquelle celles-ci les plongent. Le matériel ainsi obtenu offre l'avantage d'ancrer le discours des

sujets dans la réalité concrète et sensible, celle qui compte pour eux. Soulignons au passage que tous les sujets ont fourni des métaphores, et pour presque tous, avant même que nous les sollicitions, c'est-à-dire, dès le moment du récit de vie.

Une analyse de contenu des entrevues a été effectuée selon la méthode logico-sémantique d'ordonnement des contenus à partir d'unités de sens (Bardin, 1977; Mucchielli, 1984). Dans un premier temps, l'analyse verticale visait la cohérence entre les divers types de données recueillies auprès d'un sujet et l'identification d'une thématique spontanée ainsi que son degré de prégnance. C'est ainsi que nous avons pu repérer le ou les thèmes qui constituent une préoccupation centrale, les leitmotiv et l'inscription, dans une sorte de "mythe personnel," de cette dimension de l'être dans ses échanges avec le monde. Dans un deuxième temps, une analyse transversale permettait de repérer les éléments d'expérience ou les thèmes communs aux sujets. Le croisement des analyses effectuées par trois codeurs assurait la validité des résultats.

Nous présenterons ici des exemples tirés de l'analyse transversale permettant de dégager des similitudes dans la contextualisation des sujets sur le thème central du présent propos.

Représentations symboliques

de la forme que prend la difficulté d'apprentissage

Examinons d'abord les représentations symboliques relatives à la difficulté d'apprentissage telle qu'elle est ressentie. Celle-ci revêt tantôt un caractère endogène que les personnes traduisent ainsi:

"c'est un handicap,"

"c'est comme s'il me manquait un membre" (pour l'un c'est *une jambe*, pour un autre c'est *un doigt*),

"c'est comme une maladie,"

"c'est une plaie"

tantôt un caractère exogène qui s'exprime ainsi:

"un obstacle"

"une barrière"

"un mur."

À ces formes qu'ils prêtent à leur difficulté d'apprentissage, on peut déjà voir que ces adultes n'adoptent pas totalement le point de vue suggéré par les définitions sur le caractère endogène des troubles d'apprentissage. Ils y apportent une nuance importante en fournissant des images où la difficulté peut aussi être considérée comme un objet extérieur à eux, qui leur fait face et qui les contraint.

Peut-on croire que cela laisse entendre que les difficultés d'apprentissage pourraient être en partie un produit de l'environnement ou celui de *l'interactivité* sujet-environnement comme l'entend Coles (1987)? Nous ne saurions le dire faute d'un développement suffisant de ces images. D'autres symboles cependant visent l'indissociabilité des facteurs externes et internes dans la définition des difficultés d'apprentissage. En voici des exemples:

"la société c'est une roue qui tourne si vite que les gens comme moi n'ont aucune chance d'y monter";

parlant du monde scolaire, une autre personne réfère au

"jeu de corde à danser où la corde tourne trop vite pour qu'[elle] puisse entrer dans le jeu";

une troisième compare le monde du travail à

"une ronde . . . ça va trop vite pour moi, je n'ai pas de chance d'entrer dans la danse";

une autre encore parle de son

"métronome interne qui ne bat pas aussi vite que celui des autres."

La question du rythme d'apprentissage est ainsi amenée, éclairant le fait qu'on ne saurait définir les difficultés d'apprentissage en dehors d'un système d'interactions où l'apprentissage en tant que processus, qui réfère à l'idée de mouvement, d'évolution, de maturation, est soumis à des pressions normatives rigides et particulières à l'âge adulte qu'on aurait tort d'éluder ou de minimiser.

du caractère mystérieux de la difficulté d'apprentissage

Les épithètes accolées à ces images sont, à d'autres égards, fort révélatrices. La maladie est "*non diagnostiquée*"; le handicap est "*inexplicable*"; la plaie en est une "*qui ne guérit pas*"; la barrière ou le mur sont "*invisibles*." Ces épithètes laissent voir à quel point, pour ces adultes, non seulement l'origine, la cause de la difficulté mais également sa nature sont entourées de mystère. Devant le caractère mystérieux de la difficulté, il

n'est pas étonnant que cette dernière soit également perçue comme monstrueuse, qu'elle prenne des proportions énormes:

"C'est une bête, une grosse bête noire qui grossit, grossit, grossit,"

"C'est le pire monstre,"

et qu'elle soit également perçue comme une menace:

"un nuage noir,"

"une épée qui plane au-dessus de ma tête."

du jugement négatif porté sur la difficulté d'apprentissage

Les images fournies montrent également que les difficultés d'apprentissage ne sont pas neutres, qu'elles sont porteuses d'un jugement de valeur: elles sont à la fois vues comme une imperfection en soi et comme une chose indésirable, mal vue:

"un barbeau" (vilain dessin informe),

"une tache,"

"un trou,"

"un délit,"

"une faute."

Erreur, inhabilité et faute semblent tomber dans la même catégorie lorsqu'il s'agit d'apprentissage.

de soi en tant qu'apprenant

Certaines images révèlent des informations importantes quant à l'impact des difficultés d'apprentissage sur le concept de soi de ces adultes et sur leur intégration sociale. Comme corollaire à l'inflation de la difficulté par exemple, on assiste à la déflation du soi: l'individu se sent inférieur, petit, faible et démuné au-delà de toute apparence:

"Je suis comme un haltérophile qui peut soulever de gros poids mais qui a peur du crayon: pas capable de le lever tellement il est lourd,"

il se sent rapetissé et vulnérable:

"Devant ça, je suis toute petite, toute petite, toute petite,"

"Je me sens nulle,"

"Il me semble que je dégonfle,"

"Ça m'amoindrit,"

et sans repère, désorienté, isolé:

"Je suis un petit bateau sur la mer, un petit bateau à la dérive sur la mer."

Tous les sujets ont exprimé ce sentiment dévalorisant sur le plan de certains apprentissages mais aussi en regard de leur performance dans certaines tâches au travail ou dans la vie quotidienne.

Nous avons présenté et discuté ailleurs les thèmes centraux relatifs à l'image de soi dans la contextualisation effectuée par ces adultes. Ces thèmes s'articulent autour des sentiments d'emprisonnement et d'inertie, d'imposture, de délinquance, de marginalité et d'isolement qui s'ajoutent à la dépotentialisation de soi et au sentiment de marginalisation imposée par des normes discriminatoires et des valeurs sociales rigides et restrictives. (Chamberland, à paraître). Si l'image de soi paraît ici fort négative, il ne faudrait cependant pas étendre cette perception à l'ensemble du concept de soi de ces adultes qui, par ailleurs, se montrent conscients de leurs forces dans d'autres domaines que ceux touchés par leur difficulté d'apprentissage. L'étendue du sentiment de dépotentialisation et son impact varient selon les sujets et selon la sévérité et l'étendue de la difficulté d'apprentissage.

de l'attribution du contrôle

Un autre avantage des représentations symboliques réside dans le fait qu'elles recèlent une information importante sur l'auto évaluation du contrôle personnel en regard de ses difficultés et de la situation qui en découle. C'est à travers les caractéristiques dynamiques que le sujet applique au symbole choisi que l'on peut découvrir ce degré de contrôle réel ou potentiel qu'il s'attribue. Deux cas illustrent bien cette symbolisation du degré de contrôle perçu. Dans le premier cas, le sujet s'exprime ainsi:

"Je me vois en train de frapper à une porte mais en même temps, c'est moi qui tient [cette porte] comme ça, ddevant moi, e au bout de mes bras."

Utilisant cette porte comme un bouclier la personne se voit

"courir pour repousser toujours plus loin cette porte, ce seuil."

On peut aisément lire dans cette image que le sujet agit sur l'objet symbolique, s'attribuant par le fait même une part d'influence, donc de contrôle, sur son problème actuel. Ajoutons à cela la transformation que la personne a effectuée sur cette image, et nous avons peut-être là des indices d'un potentiel d'augmentation du contrôle personnel:

“faut dire que depuis quelque temps je lui ai fait un trou dedans, une sorte de fenêtre . . . c’est pour voir de l’autre côté.”

À l’inverse, dans le deuxième cas, le traitement qui est fait du symbole de la porte traduit plutôt une attribution complète du contrôle à des forces externes.

“Je suis comme prisonnière dans une pièce avec 200 portes fermées tout autour. Je ne peux ouvrir aucune porte, seuls les autres peuvent le faire, et s’ils en ouvrent une, ils sont les seuls à pouvoir décider qui peut en franchir le seuil.”

Il semble ici assez évident que, cette personne ne s’attribue pas de pouvoir sur la situation

L’auto évaluation du contrôle personnel n’est pas toujours consciente et elle échappe pour une large part à l’investigation telle qu’elle est généralement pratiquée au moyen des test d’attribution actuels. L’analyse des représentations symboliques constitue un moyen privilégié pour faire émerger cette auto évaluation.

Conclusion

Nous avons livré ici des exemples de l’analyse qui peut être faite de quelques uns des thèmes abordés par les adultes que nous avons rencontrés afin d’illustrer comment les métaphores peuvent fournir des pistes nouvelles pour la compréhension de l’expérience vécue par les adultes en difficulté d’apprentissage. Le nombre restreint de sujets qu’imposaient le volume et la nature qualitative des données ainsi que la nature exploratoire de notre étude ne permet pas de généraliser nos interprétations des résultats. Toutefois, la valeur heuristique des représentations symboliques n’est pas le fait de leur multiplication. L’analyse de leurs caractéristiques permet d’attirer l’attention sur des aspects ignorés, négligés par les définitions actuelles des troubles d’apprentissage. L’analyse de ces quelques exemples permet de se rendre compte que les difficultés d’apprentissage ne se définissent vraiment de façon significative qu’à la lumière des divers univers d’interaction dans lesquels elles prennent vie et sens pour l’individu. Cette étude a cependant le mérite de souligner l’importance et l’intérêt d’aborder l’étude des difficultés d’apprentissage dans une perspective phénoménologique pour comprendre le fonctionnement dynamique de cette dimension dans la vie d’un adulte et éclairer les voies d’intervention.

Les représentations symboliques que nous avons recueillies auprès de nos sujets révèlent sans doute aussi peu sur la nature et les caractéristiques des difficultés d'apprentissage que le font les définitions. Néanmoins, elles ont l'avantage de situer celles-ci dans le contexte de l'expérience vécue par l'individu qui permet de voir à quel point elles sont indissociables de dimensions de la vie autres que celle de l'apprentissage et de jauger le degré d'extension de leur champ de rayonnement.

Cette étude a permis de voir comment la contextualisation symbolique contribue à former ces théories personnelles qui traduisent aussi bien les explications et les attributions que l'individu applique aux événements (Deschamps et Clémence, 1990) que les enjeux vécus dans l'édification du concept de soi à travers le processus d'acquisition et de maîtrise de ces savoirs. Elles permettent en outre d'explicitier, par la mise en scène d'un thème, la structure et le fonctionnement d'un système (Chamberland, à paraître). Enfin, elles reflètent la dynamique relationnelle dominante de l'individu avec son environnement et avec lui-même nous renseignant par le fait même sur le degré de contrôle qu'il s'attribue sur sa situation.

En ce sens les représentations symboliques ont une très grande valeur heuristique et, bien que leur étude et leur utilisation présentent des difficultés et des limites méthodologiques certaines, elles offrent par ailleurs des avantages qui dépassent nettement ceux des définitions courantes des difficultés d'apprentissage dans la recherche de compréhension de ce phénomène.

Références

- Bachelard, G. (1973). *Essai sur la connaissance approchée*. Paris, Librairie philosophique J. Vrin.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bartoli, S. J. (1990). On defining learning and disability: Exploring the ecology. *Journal of Learning Disabilities*, 23(10), 628-631.
- Basset, D. S., Polloway, E. A., & Patton, J. R. (1994). Learning disabilities: Perspectives on adult development. In P. J. Gerber & H. B. Reiff (Eds.) *Learning disabilities in adulthood: Persisting problems and evolving issues*. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Bateson, G. (1979). *La nature et la pensée*. Paris: Seuil.

- Chaix, M.-L. (1994). Des conditions pour apprendre dans les dispositifs de formation école-entreprise. *Éducation Permanente*, 119, 165-176.
- Chamberland, E. (1991). La démarche de contextualisation de l'adulte visiteur de musée. Thèse inédite, Montréal: Université de Montréal.
- Chamberland, E. (à paraître): Le mal d'apprendre et les images pour le dire: la représentation de soi et la notion d'apprentissage chez des adultes en difficulté d'apprentissage. *Repères-Essais en Éducation*, numéro 18.
- Chevalier, J., & Gheerbrant, A. (1982). *Dictionnaire des symboles*. Paris: Lafont et Jupiter.
- Coles, G. (1987). *The learning mystique: A critical look at learning disabilities*. New York: Pantheon books.
- Deschamps, J. C., & Clémence, A. (dir.). (1990). *L'attribution. Causalité et explication au quotidien*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Gerber, P. J. (1994). Researching adults with learning disabilities from an adult-development perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 27(1), 6-9.
- Gerber, P. J., & Reiff, H. B. (1994). Perspectives on adults with learning disabilities. In P. J. Gerber & H. B. Reiff (Eds.) *Learning disabilities in adulthood: Persisting problems and evolving issues* (pp. 3-9). Boston: Butterworth-Heinemann.
- Gerber, P. J., Ginsberg, R., & Reiff, H. B. (1992). Identifying alterable patterns in employment succes for highly successful adults with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 25(8), 475-487.
- Gerber P. J., Schneider A., Paradise L. V., Reiff H. B., Ginsberg, R. J., & Popp, P. A. (1990). Persisting problems of adults with learning disabilities: Self reported comparison from their school age and adult years. *Journal of Learning Disabilities*, 23(9), 570-573.
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 74-84.
- Hillmann, J. (1989). *La beauté de psyché: l'âme et ses symboles*. Montréal: Le Jour. (Traduction: Sogides, 1993).
- Hoffman, F. I., S., K. L., Minskoff, E. H., Sautler, S. W., Steidle, E. F., Baker, D. P., Bailey, M. D., & Echols, L. D. (1987). Needs of learning disabled adults. *Journal of Learning Disabilities*, 20(1),43-52.
- Johnson, D. J., & Blalock, J. W. (Eds.). (1987). *Adults with learning disabilities: Clinical studies*. Orlando, FL: Green & Stratton.
- Jung, C. G. (1950). *Types psychologiques*. Genève: Editions. Université Georg, (Traduction: Y. Le Lay, 1983).
- Kavale, K. A., Forness, S. R., & Lorschach, T. C. (1991). Definition for definitions of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 14, 257-266

- Mercer, C. D., Jordan, L., Allsop, D. H., & Mercer, A. R. (1996). Learning disabilities definitions and criteria used by state education departments. *Learning Disability Quarterly*, 19, 217-232.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: P.U.F.
- Mucchielli, R. (1984). *L'analyse de contenu des documents et des communications. Connaissance du problème*. Paris: E.S.F. collection formation permanente en sciences humaines.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (1987). A position paper of the National Joint Committee on Learning Disabilities, February 10th 1985: Adults with learning disabilities: A call for action. *Journal of Learning Disabilities*, 20(3), 172-177.
- Patton J. R. & Polloway E. A. (1992). Learning disabilities: The challenges of adulthood. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 410-416
- Polloway, E. A., Smith, D. J., & Patton, R. (1988). Learning disabilities: An adult development perspective. *Learning Disability Quarterly*, 11, 265-272.
- Reiff, H. B., Gerber, P. J., & Ginsberg, R. J. (1993). Definitions of learning disabilities from adults with learning disabilities: The insider's perspective. *Learning Disabilities Quarterly*, 16(2), 114-125.
- Swanson, H. L., & Christie, L. (1994). Implicit notions about learning disabilities: Some directions for definitions. *Learning Disabilities Research and Practice*, 9(4) 244-254.